



verschieden * gleich * gemeinsam

Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Dr. Ilka Hoffmann (V. i. S. d. P.), Björn Köhler
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Redaktion: Petra Jacobi, Martina Schmerr, Dr. Laura Wallner
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Bildnachweise: wollyvonwolleroy - pixabay; ChiccoDodiFC, numismarty, Martin Barraud (2x),
kontrast-fotodesign, peshkov, AndreaObzerova, asbe, piderstock, DmitriiSimakov, siraanamwong - iStock
Druck: Druckerei Zarbock, Frankfurt am Main

Artikel-Nr.: 2211

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: broschueren@gew.de
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103-30332-20

Einzelpreis 2,70 Euro zzgl. Versandkosten.

 **Februar 2021**

verschieden * gleich * gemeinsam

Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Vorwort Ilka Hoffmann, Björn Köhler	5
Annedore Prengel Auf die Beziehungen kommt es an! Kinderrechte als gemeinsame Basis multiprofessionellen relationalen Handelns	9
Martin Heinrich Handlungssicherheit durch Irritation? (Fort-)Bildungskonzepte für die professionelle Rollenfindung im multiprofessionellen Team	16
Regina Remsperger-Kehm, Sandra Tänzer Der Dialog muss intensiviert werden! Zum Professionsverständnis von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften	22
Maik Walm, Thomas Häcker, Vera Moser Diagnostik und Leistungsbeurteilung im Dienste des Lernens. Perspektiven auf ein kooperatives Entwicklungsfeld in inklusiven Zeiten	31
Benjamin Haas Gemeinsame Verantwortungsübernahme von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen. Voraussetzungen für eine gelingende Teamarbeit	39
Rosa Anna Ferdigg Der Kompass muss stimmen: Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Südtirols Schulen	46
Susanne Hemmerling Multiprofessionelles Zusammenspiel im Team	53
Maria Schäfer Verstehen wir uns schon oder urteilen wir noch? Anleitung zum entspannten Miteinander (nicht nur) in multiprofessionellen Teams	61
Ann-Kathrin Hiller, Michael Schieder, Regina Weißmann Multiprofessionalität in Studium und Lehre am Beispiel der Schulsozialarbeit	66
Wilfried Steinert Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Teams in Schule und Ganzttag	74
Petra Jacobi Die ganze Schule in gemeinsamer Verantwortung. Best-Practice-Beispiele für multiprofessionelle Teamarbeit	83

Vorwort

Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen hat im Bildungsbereich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten stetig an Bedeutung gewonnen. Seit vielen Jahren arbeiten Pädagog*innen unterschiedlicher Fachrichtungen und mittlerweile zunehmend Quer- und Seiteneinsteiger*innen in Kindertagesstätten und Schulen zusammen. Sie tun dies im Rahmen der Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem, der Inklusion, des Ganztagsbetriebs, der Arbeit mit geflüchteten und zugewanderten Kindern und Jugendlichen und im regulären Alltag der Bildungseinrichtungen. Die Anforderungen an eine erfolgreiche Zusammenarbeit im schulischen und außerschulischen Alltag sind sehr viel komplexer geworden. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang unterschiedliche Dienstvorgesezte, unterschiedliche (Bildungs-)Aufträge, unterschiedliche Arbeitszeiten oder auch der unterschiedliche Status von Kolleg*innen. In deutschen Bildungseinrichtungen fehlt es nicht nur schlichtweg an multiprofessionellem Personal, sondern auch an den Rahmendbedingungen für die Zusammenarbeit und an überzeugenden Konzepten. Denn die Zusammenarbeit verläuft nicht immer reibungslos und stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) organisiert Personal von der Kindertagesstätte bis zur Erwachsenenbildung. Im Rahmen unserer Fortbildungen oder Fachtagungen treffen demnach ebenfalls verschiedene Professionen aufeinander, die ein durchaus unterschiedliches Verständnis von Bildungsprozessen haben. Sie haben vielleicht sogar ganz offiziell unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsaufträge. Sie arbeiten für unterschiedliche Arbeitgeber*innen und erhalten für ihre Arbeit unterschiedlich viel Geld.

Zur gelingenden Zusammen- und Teamarbeit gehört zuallererst, zusätzliches Personal überhaupt zu finanzieren und personelle Kontinuität herzustellen, damit sich Schulen auf eingespielte Teams stützen können. Die Bedingungen in Bildungseinrichtungen sind außerdem so zu gestalten, dass die verschiedenen Professionen auf Augenhöhe zusammenarbeiten und gemeinsam Bildungsprozesse gestalten können. Strukturell bedeutet dies in erster Linie die Absenkung der Unterrichtsverpflichtung für Lehrkräfte sowie die Bereitstellung fester Arbeitszeitfenster und Räume. Aber auch in der Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit als wesentlicher Bestandteil zu verankern. So hat die GEW 2017 beschlossen: „Multiprofessionelle Zusammenarbeit muss in allen Phasen der Lehrer*innenbildung strukturell und konzeptionell verankert werden. Angehende Lehrer*innen sollen in ihrer Ausbildung ein Verständnis der gemeinsamen Verantwortung im multiprofessionellen Team sowohl für die einzelnen Lernenden und Lerngruppen als auch für die Entwicklung ihrer Schule gewinnen und diese möglichst oft praktizieren können.“

Als Bildungsgewerkschaft steht für uns die konstruktive Zusammenarbeit zur Erreichung gemeinsamer Ziele im Vordergrund. Voraussetzung dafür sind organisationale und strukturelle Rahmenbedingungen, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit ermöglichen sowie Zeit und Raum zur Entwicklung pädagogischer Konzepte und eines gemeinsamen Professionsverständnisses.



Ilka Hoffmann



Björn Köhler

Die Beiträge dieser Broschüre, die Impulse aus unseren GEW-Veranstaltungen aufgreifen und vertiefen, geben auf unterschiedlichen Ebenen Hinweise darauf, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit konstruktiv und für alle befriedigend gestaltet werden kann. Es finden sich darunter sowohl theoretische, didaktische und politische Beiträge als auch Darstellungen von Best-Practice-Beispielen.

Besonders die bildungspolitische und pädagogische Herausforderung der Inklusion erfordert eine gemeinsame Reflexion der beteiligten Pädagog*innen über Werte und Haltungen in der täglichen (Zusammen)Arbeit, über den „inneren Kompass“ des eigenen und gemeinsamen Handelns: weg von Systemen, die sich passende Kinder „suchen“ – hin zu Systemen, die sich an Kinder anpassen. Weg von der „Fürsorge“ – hin zu echter Teilhabe und einer kinderrechtsbasierten inklusiven Haltung, wie sie der Berufsethos der Bildungsinternationalen formuliert.

Als multiprofessionell zusammengesetzte Bildungsgewerkschaft heißt unsere Perspektive: Verständnis, Respekt sowie ein anerkennendes Bewusstsein für die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten der Kolleg*innen. Der gemeinsame Bildungsauftrag lautet indessen: alle Kinder und jungen Menschen zur Entfaltung ihrer Potenziale zu bringen, in einem inklusiven, demokratischen und an Kinder- und Menschenrechten sowie an Nachhaltigkeit orientierten Bildungswesen.

Dr. Ilka Hoffmann
Leiterin des Vorstandsbereichs Schule der GEW

Björn Köhler
Leiter des Vorstandsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit der GEW



Auf die Beziehungen kommt es an!

// Kinderrechte als gemeinsame Basis multiprofessionellen relationalen Handelns //

Annedore Prengel

In den Bildungsfeldern im System lebenslangen Lernens – von der Frühpädagogik über die Schulpädagogik aller Stufen und der Sonder- und Sozialpädagogik bis hin zur Berufs- und Erwachsenenbildung – sind Fachleute mit verschiedenen beruflichen Aufgaben und verschiedenen Qualifikationen tätig. „Bildungshäuser“ sind stufen- und bereichsübergreifend zu verstehen als institutionelle Orte, die den Zielen dienen, Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation professionell zu ermöglichen. In diesen komplexen Arbeitsfeldern bildet die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams eine Voraussetzung für das Gelingen der angestrebten Bildungsprozesse. So lassen sich zum Beispiel für den Bildungsort Schule vielseitige Berufe aufzählen, die dort gebraucht werden: fachdidaktisch spezialisierte Lehrkräfte, sozialpädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Fachkräfte, IT-Fachkräfte, Angehörige des Schulleitungsteams, Sekretärinnen, Hausmeister, Küchenpersonal, Reinigungskräfte sowie weitere, auch wechselnde Personenkreise. In Ganztagschulen und in inklusiven Settings kommt ihnen allen eine ganz besondere Bedeutung zu (Widmer-Wolf 2014).

Für den Bereich Schulleitung haben erfahrene Fachleute und Forschende anhand eindrucksvoller Fallstudien und systematischer Befunde herausgearbeitet, wie sehr die Qualität pädagogischen Handelns und die damit einhergehenden Erfolge von der täglichen und verbindlichen

Kooperation und Teamarbeit zwischen allen Lehr- und Fachkräften abhängen, mit denen Schüler*innen zu tun haben – besonders in Situationen, die von Verhaltensproblemen betroffen sind (Becker 2008, Stähling 2013, Vogelsaenger 2019, Hehn-Oldiges 2021). Treffend formuliert die erfahrene Vertreterin einer inklusiven Pädagogik Jutta Schöler: „Die Kooperationsbereitschaft der beteiligten Erwachsenen ist die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen“ (Schöler 2010, o. S.).

Zwischen verschiedenen Berufen auf allen Handlungsebenen herrschen notwendig große Unterschiede vor, damit diese ihre spezifischen, wichtigen Aufgaben erfüllen können. Beispielhaft können Gegenüberstellungen von Lehrtätigkeit versus Schulsozialarbeit, von Frühpädagogik versus Schulpädagogik und das verbreitete Ausblenden der nicht pädagogisch qualifizierten Beteiligten genannt werden (Müller et al. 2018). Angesichts der fachlich begründeten professionellen Unterschiedlichkeiten ist zu fragen, welche Vorteile und welche Nachteile mit den Differenzen zwischen den Berufstätigen einhergehen können. Profitieren zum Beispiel Kinder und Jugendliche davon, dass sie mit einer Vielfalt an fachlichen Sichtweisen zu tun haben? Oder könnte es sie irritieren, wenn sie sich einem dissonanten, zusammenhanglosen oder widersprüchlichen Stimmengewirr der verantwortlichen

Personen ausgesetzt empfinden? Welche Rolle spielen Formen der Überheblichkeit oder der Konkurrenz, die mit Entwertungen von jeweils anderen Berufsgruppen und mit dem Verzicht auf eine gemeinsame Zielsetzung einhergehen? Vor diesem Hintergrund ist eine weitere grundlegende Frage zu klären: Wie können Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen beteiligten Berufsgruppen gestiftet werden – ohne auf ihre jeweils wertvollen Besonderheiten zu verzichten?

Dieser Beitrag erläutert einige wesentliche heterogenitäts- und relationentheoretische Einsichten zum Thema und zeigt, wie kinderrechtlich und ethisch fundierte Grundsätze in Teams und Kollegien tragfähige Gemeinsamkeiten bieten, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene einbeziehen, mit denen sie arbeiten. Dazu werden exemplarisch die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ und das „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ vorgestellt.

Theoretische Inspirationen

Für die verbindliche gemeinsame Gestaltung multiprofessioneller Strukturen in pädagogischen Einrichtungen ist neben alltäglichen Erfahrungen auch das Hinzuziehen einschlägiger Theorien hilfreich und notwendig. Aus dem weiten interdisziplinären Spektrum wertvoller theoretischer Aussagesysteme werden für diesen Beitrag zwei davon ausgewählt: *Relationentheoretische* Einsichten tragen bei zum Verständnis der konstituierenden Bedeutung der Prozesse, die sich zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppierungen in den jeweiligen Umfeldkontexten ereignen. *Heterogenitätstheoretische* Ansätze inspirieren klärend zu einem Denken des Miteinanders der verschiedenen beteiligten Berufsgruppen. Beide theoretischen Perspektiven sind kinderrechtlich relevant.

Relationentheorien widmen sich der Bedeutung, die den Wechselwirkungen in sozialen Welten (und darüber hinaus) zukommt. Immer wieder kommen relationentheoretische wissenschaftliche Aussagesysteme zu ähnlichen Schlüssen: Alle Geschehnisse, auch in pädagogischen Kontexten, sind relational verfasst (Prengel 2019b). Alle sozialen und materiellen Gegebenheiten bilden sich aus Beziehungen, bestehen also aus sich verdichtenden Beziehungsgeflechten und verändern ihre Beziehungsverhältnisse unablässig. So verstehen Relationentheorien Gesellschaften, Gruppierungen in Gesellschaften und Subjekte als dynamische Gewebe. Feste Einheiten als kompakte Entitäten oder starre Identitäten kann es aus dieser Perspektive nicht geben. Manche Erscheinungen kommen uns nur so vor, wie in sich

geschlossene Substanzen, weil wir die veränderlichen Beziehungen, die sie ausmachen, nicht wahrnehmen. Relationentheoretische Erkenntnisse sind für pädagogische Kontexte hoch bedeutsam. Sie inspirieren dazu, den komplexen Kind-Umfeld-Beziehungen Beachtung zu schenken. Aus dieser Perspektive setzt pädagogisch angemessenes Handeln an der Gestaltung der pädagogischen Umgebung mit ihren personellen, räumlichen, zeitlichen, materiellen und medialen Dimensionen an. Beziehungen in der Kind-Umfeld-Dynamik beeinflussen menschliche, vor allem auch kindliche Entwicklungsprozesse in körperlichen, emotionalen, psychosozialen und kognitiven Hinsichten.

Wenn von *Heterogenität* die Rede ist, geht es um eine ganz bestimmte Auffassung von Verschiedenheit: Der Begriff *heterogen* bezeichnet *Verschiedenes, das einander nicht untergeordnet ist*. Damit ist eine menschenrechtliche und demokratische Orientierung verbunden, die in mitmenschlichen Beziehungen hierarchische Über- und Unterordnungen vermindern und zugleich die Freiheit für verschiedene Lebens- und Arbeitsweisen stärken will (Prengel 2015, 2019a). Für multiprofessionelle Teams folgt daraus der Wunsch, dass die Angehörigen aller verschiedener Berufe lernen, sich wechselseitig wertzuschätzen. Der unverzichtbare Beitrag jeder Berufstätigkeit in ihrer besonderen Bedeutung für das ganze Bildungshaus wird anerkannt. Eine solche Orientierung am gleichberechtigten Miteinander der verschiedenen Berufsgruppen kann auch auf verschiedenen relationalen Ebenen wirksam werden: auf der Ebene der multiprofessionellen Kooperation, auf der Ebene der intergenerationalen pädagogischen Beziehungen und auf der Ebene der Peerbeziehungen.

Die beiden theoretischen Inspirationen tragen zur Begründung einer ethischen pädagogischen Ausrichtung durch die Menschenrechte bei, die in der Kinderrechtskonvention auf die Lebenslagen von Kindern hin konkretisiert werden: Aus den Kinderrechten folgt, dass jedes einzelne Kind in einer heterogenen Kindergruppe eines Bildungshauses in seiner Würde anzuerkennen und für seinen Schutz, seine Förderung und die Beteiligung aller Kinder Sorge zu tragen ist (Maywald 2012). Damit geht eine von Achtsamkeit geprägte Gestaltung der Beziehungen der Erwachsenen zu den ihnen anvertrauten Kindern in Institutionen der Bildung einher (Prengel 2016). Diese menschen- und kinderrechtliche Orientierung vermag es, Gemeinsamkeiten zu stiften; sie ist ethisch wegweisend für professionelles Handeln in allen beteiligten Berufen, welche besonderen Aufgaben diese auch immer erfüllen.

Das gemeinsame pädagogische Ethos am Beispiel der „Reckahner Reflexionen“

Weltweit werden ethische Selbstverpflichtungen von pädagogischen Berufsverbänden entwickelt (Prenzel 2020a, S. 58–60). Eine solche internationale Selbstverpflichtung ist zum Beispiel in der von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) herausgegebenen „Erklärung zum Berufsethos“ zu finden (Bildungsinternationale & GEW 2007). Diese „Declaration on Professional Ethics“ wird von Education International (EI), der Bildungsinternationale, der 400 Bildungsgewerkschaften aus 170 Ländern angehören, verantwortet. Bei der Durchsicht dieses für das gesamte Bildungssystem bedeutenden Dokuments fällt auf, dass Aspekte der pädagogischen Beziehungen zwar angesprochen, ihre enormen Bedeutungen aber kaum ausreichend beachtet werden. Vor diesem Hintergrund hat sich mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ eine Initiative entwickelt, die sich eigens dem Schwerpunkt der Gestaltung pädagogischer Beziehungen widmet. In langjähriger Kooperation zahlreicher Fachleute aus vielseitigen pädagogischen Arbeitsfeldern sowie aus Bildungspolitik, -verwaltung und -forschung wurden zehn Leitlinien formuliert. Diese werden durch viele Akteure im Bildungswesen, auch durch die GEW, unterstützt und verbreitet. Förderung kommt von der Robert Bosch Stiftung.

Info

Auf der Website <http://paedagogische-beziehungen.eu> gibt es ergänzende Informationen und gedruckte Materialien als Download.

Fortbildungen und Onlinekurse sowie eine Wanderausstellung können bei der Autorin bestellt werden: aprenzel@uni-potsdam.de.

Die Reckahner Reflexionen sind an einem bildungshistorisch bedeutenden Ort entstanden: In dem brandenburgischen Dorf Reckahn wurde 1773 die erste philanthropische Musterschule eröffnet mit dem Ziel, im Geiste der Aufklärung alle Kinder als vernunftbegabte Wesen anzusehen, sie respektvoll zu behandeln, sie zu alphabetisieren und ihnen Sachkenntnisse zu vermitteln. Prügelstrafen und Demütigungen waren verpönt. Die Begründer dieser Volksschule waren Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) und Christiane Louise von Rochow (1734–1808), die sich in ihrer Gutsherrschaft für Sozial-, Agrar- und Bildungsreformen engagierten. Im Sinne der Theorie des Kulturellen Gedächtnisses (Assmann 2006) knüpfen die Reckahner Reflexionen an Traditionen aufgeklärter Bildung für alle an und transferieren sie gegenwarts- und zukunftsbezogen. Das

Kulturensemble Reckahn mit Schulmuseum, Rochow-Museum, Gutspark, barocker Dorfkirche, Naturschutzgebiet und Gästehaus im restaurierten Renaissancebau wird als kultureller Gedächtnisort gewürdigt (Raabe 2006, Schmitt 2005).

Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen haben folgenden Wortlaut:

„Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Reckahner Reflexionen 2017, S. 4).

Die Aussagen der zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen beschreiben in pädagogischen Arbeitsfeldern real vorkommende Handlungsweisen: Im ersten Teil die als vorbildlich einzustufenden und im zweiten Teil die als unzulässig anzusehenden pädagogischen Arbeitsformen. Beobachtungsstudien belegen, dass in Schulen und

Kindertageseinrichtungen die in den Reckahner Reflexionen genannten widersprüchlichen Handlungsformen zu finden sind (Prenzel 2019, Wysujack 2020, Tellisch 2015). Zugleich beruht jede Aussage auf erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen (Prenzel 2019).

Die Reckahner Reflexionen wurden so formuliert, dass sie als grundlegend für die Arbeit von allen Erwachsenen in Bildungshäusern jeder Art zu verstehen sind. Im Text werden Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte explizit benannt; darüber hinaus betreffen sie die Handlungsweisen von allen Erwachsenen, auch von denen, die als Angehörige weiterer Berufe in Schulen, Kindertagesstätten und anderen Einrichtungen tätig sind. Die Aussagen der Reckahner Reflexionen lassen sich im Lichte der relationentheoretischen und heterogenitätstheoretischen Einsichten verstehen. Sie tragen dazu bei, Relationen der Angehörigen multiprofessioneller Teams zu den ihnen anvertrauten Kindern anerkennend zu gestalten, ihre heterogenen Lebensentwürfe und Lernweisen zu würdigen und dabei ihre Gleichheitsrechte zu stärken.

Diese grundlegenden Aspekte kommen verdichtet und prägnant in der Leitlinie Nr. 1 zum Ausdruck: „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“. Alle anderen Leitlinien sind von dieser wegweisenden Erkenntnis abgeleitet. Die Forderung, dass Kinder und Jugendliche wertschätzend angesprochen werden sollen, geht mit einer adultismuskritischen Orientierung einher. Mit Adultismus wird eine bestimmte Form der Diskriminierung beschrieben: Kinder erleiden von Abwertung und Unterdrückung geprägte Beziehungen, die Erwachsene zu ihnen pflegen; Erwachsene legitimieren die Unterordnung damit, dass Kinder noch so jung seien (Richter 2013). Eine adultismuskritische Ausrichtung pädagogischer Beziehungen erfordert hingegen eine ständige abwägende Vermittlung von zwei anhand folgender Fragen zu reflektierenden Prinzipien: *Welche Vorgaben müssen Erwachsene vertreten und verantworten, weil Kinder noch nicht dazu in der Lage sind? Und: Welche Entscheidungen sollen Kinder eigenständig treffen, weil es ihrem Recht auf Partizipation und ihren Fähigkeiten entspricht?* (Betzler 2019). Wenn Kinder und Jugendliche wertschätzend angesprochen und behandelt werden, bedeutet das keineswegs den Verzicht auf erzieherische Verantwortung, der einem antipädagogischen Laissez-faire-Erziehungsstil gleichkäme.

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen sind den Kinderrechten verpflichtet. Sie dienen dazu, die Schutz-, Förderungs- und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Dabei

wird das Augenmerk vor allem auf die Beziehungsebene gerichtet; die die zehn Leitlinien ergänzenden Erläuterungen berücksichtigen auch weitere Handlungsebenen. Die Reckahner Reflexionen richten sich explizit an Fachleute in allen pädagogischen Berufen, sie sind drüber hinaus geeignet, weitere in anderen Berufen tätige Personen einzubeziehen. Die zehn Leitlinien bieten ethische Einsichten für die Verminderung von verbaler Gewalt in pädagogischen Kontexten (Prenzel 2020, Schubarth 2020).

Das Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder

Um kinderrechtlich fundiertes professionelles Handeln zu unterstützen, wurden zu den Reckahner Reflexionen auch Materialien erarbeitet, die dazu beitragen sollen, dass Kindern und Jugendlichen Menschenrechtsbildung und demokratische Erziehung zukommen. In der dreijährigen Zusammenarbeit zahlreicher Fachleute wurde das „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ (2020) entwickelt. Das Regelbüchlein vertieft vor allem zwei Leitlinien der Reckahner Reflexionen: Die Leitlinie Nr. 6: „Kinder und Jugendliche werden zur Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet“ und die Leitlinie Nr. 10: Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Reckahner Reflexionen 2017, S. 4).

In dem Regelbüchlein werden zwölf Regeln formuliert, die eine grundlegende für Kinder verständliche Einführung in menschenrechtlich ausgerichtetes Handeln thematisieren. Die Kinderrechtskonvention nimmt eine Perspektive ein, in der auf staatliches Handeln fokussiert wird und darauf, dass erwachsene Menschen lernen, die kinderrechtlichen Ansprüche der jungen Menschen zu respektieren. Ergänzend dazu nimmt das Reckahner Regelbüchlein eine Perspektive ein, in der darauf fokussiert wird, dass junge Menschen lernen, sowohl ihre eigenen Rechte zu kennen und zu betonen als auch die menschenrechtlichen Ansprüche anderer Menschen zu kennen und sich dafür einzusetzen. Einzelne Aussagen des Reckahner Regelbüchleins sind an versprengten Orten im Bildungswesen entstanden und erprobt worden, sie wurden um weitere Aspekte ergänzt. In einer Handreichung zum Regelbüchlein werden die als elementar eingeschätzten und darum in das Büchlein aufgenommen Regeln begründet und entsprechende Quellen genannt (Rochow Akademie 2020). In der redaktionellen Arbeit ging es darum, ein konsistentes Regelwerk zur Verfügung zu stellen, das Kinder als Akteure in intersubjektiven relationalen Prozessen ernst nimmt und sie zur Anerkennung der eigenen Würde und der Würde anderer anleitet.

Zeichnungen der Grazer Grafikerin Eleonore Samhaber ergänzen die Texte. Das Regelbüchlein wird kooperativ herausgegeben von der Rochow-Edition in Reckahn und der Grazer Pädagogischen Hochschule Steiermark. Die Regeln lauten wie folgt:

„Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder – Leben und Lernen mit den Kinderrechten

- (1) Jedes Kind hat eine gleiche Würde. Jedes Kind ist wertvoll und liebenswert.
- (2) Ich Sorge gut für mich.
- (3) Ich Sorge gut für die anderen.
- (4) Ich Sorge gut für die Dinge und die Umwelt.
- (5) Wenn ich traurig oder wütend bin, suche ich jemanden, mit dem ich darüber sprechen kann.
- (6) Wenn mir jemand weh tut oder Angst macht, sage ich: „Stopp!“. Wenn es nicht aufhört, hole ich Hilfe. Hilfe holen ist nicht petzen.
- (7) Wenn ich jemandem weh getan habe, mache ich es wieder gut. Bei „Stopp!“ höre ich darauf.
- (8) Wenn jemand schlecht über mich spricht, glaube ich an mich.
- (9) Alle Kinder und Erwachsenen bemühen sich, nach den Regeln zu handeln. Das ist nicht immer leicht. Wir helfen uns dabei.
- (10) Wir denken über die Regeln nach und sprechen über sie. Wir stellen selbst Regeln auf, die allen Kindern oder Jugendlichen helfen.
- (11) Die Goldene Regel: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!
- (12) Tu dir selbst und anderen nicht weh!“ (Reckahner Regelbüchlein 2020, o. S.).

Das Regelbüchlein wird unterstützt von einer Schirmherrin, der Bundesfamilienministerin a. D. Dr. Christine Bergmann, die vor 20 Jahren das Gesetz, das Gewalt gegen Kinder in jeder Form verbietet (§ 1631 BGB), politisch durchgesetzt hat. Die Verbreitung des Regelbüchleins wird von der Robert Bosch Stiftung gefördert, auch die GEW trägt zur Unterstützung bei. Weitere

Materialien, u. a. die Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (Rochow Akademie 2020), wird über die Website der Reckahner Reflexionen im Internet angeboten.

Mit dem Text des Regelbüchleins wird allen in multiprofessionellen Teams Beteiligten ein Instrument angeboten, das ihnen hilft, in grundlegenden Fragen des Zusammenlebens den Heranwachsenden gemeinsame demokratische Werte zu vermitteln. Eine Voraussetzung für das Gelingen einer solchen demokratischen Erziehung ist, dass sich die Teamangehörigen an Erziehungsprinzipien orientieren, wie sie in den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zum Ausdruck kommen. Denn wenn sich Kinder und Jugendliche in einem Klima der Wertschätzung bewegen, wächst die Chance, dass auch sie lernen, sich selbst zu achten und andere anzuerkennen – und zwar vollkommen unabhängig von individuellen Leistungsständen (Prengel 2020c).

Die Tatsache, dass eine der Regeln lautet: „Alle Kinder und Erwachsenen bemühen sich nach den Regeln zu handeln“ (Nr. 9) trägt dazu bei, Gemeinsamkeiten auch über Generationengrenzen hinaus zu stärken. Daraus folgt, dass mit dem Regelbüchlein ein Instrument angeboten wird, das geeignet sein kann, dass *alle* Beteiligten in Schulen, Schulgemeinden oder Einrichtungsgemeinschaften nach universell-menschenrechtlichen Wegen suchen. Damit wird berücksichtigt, was uns Relationentheorien bewusst machen wollen: Individuelles und soziales Leben sind relational verfasst und die Angehörigen jeder Generation sind wechselseitig für das Gelingen ihrer Tätigkeiten und für ihr Wohlbefinden förderlich. Heterogenitätstheorien helfen immer wieder neu zu verstehen, dass die menschenrechtlichen Prinzipien *Gleichheit und Freiheit* nicht etwa Gegensätze darstellen, sondern, dass die gleiche Freiheit jeder einzelnen Person zukommt und daraus die Anerkennung vielfältiger Lebens- und Lernweisen hervorgeht.

Quellen

- Assmann, A. (2006). Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Beck.
- Becker, U. (2008). Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. Springer VS.
- Betzler, M. (2019). Autonomie. In Drerup, J., Schweiger, G. (Hrsg.). Handbuch Philosophie der Kindheit (S. 61–69). Metzler.
- Bildungsinternationale, GEW (2013). Alles beginnt mit guter Bildung. Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Im Internet (08.10.2020): www.gew.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=42872&token=4abe443c06a54b5cfefa28cc1a69ff00defe0ef4&sdownload=&n=GEW_Berufsethos_20160420_Web.pdf; englisch: http://accrs.ei-ie.org/wp-content/uploads/2014/11/EI-Declaration-on-Professional-Ethics_eng.pdf
- Hehn-Oldiges, M. (o. J.). Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Beltz; in Vorbereitung.
- Maywald, J. (2012). Kinder haben Rechte! Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Beltz.
- Müller, B., Morys, R., Dern, S., Holland-Cunz, M. (2018). Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). In Benseler, F., Blanck, B., Keil, R., Loh, W. (Hrsg.). Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur (26 (2), S. 157–168). (Kritiken von ca. 50 Autoren am Hauptartikel S. 168–273). Im Internet (01.07.2018): www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaed-anfangsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prenzel_EWE_Hauptartikel.pdf
- Prenzel, A. (2015). Replik. Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen. In Benseler, F., Blanck, B., Keil, R., Loh, W. (Hrsg.). Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur (26 (2), S. 274–286). Im Internet (01.07.2018): www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaed-anfangsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prenzel_EWE_Replik.pdf
- Prenzel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In Krappmann, L., Petry, C. (Hrsg.). Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest (S. 149–161). Debus Pädagogik.
- Prenzel, A. (2019a). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. Aufl. VS-Verlag.
- Prenzel, A. (2019b). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020a). Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Beltz.
- Prenzel, A. (2020b). Destruktive Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern – empirische und theoretische Zugänge. Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam. Im Internet (01.07.2020): <http://paedagogische-beziehungen.eu/destruktive-beziehungen-in-paedagogischen-arbeitsfeldern-empirische-befunde-und-theoretische-zugaenge/>
- Prenzel, A. (2020c). „Schlechte“ Leistungen? – Ethische und wissenschaftliche Kritik an schulischen Entwertungen. Schule inklusiv 2020; 10 [in Vorbereitung]. Friedrich-Verlag.
- Raabe, P. (2006). Blaubuch 2006. Kulturelle Leuchttürme in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Mit einem Anhang: Kulturelle Gedächtnisorte. Auf Veranlassung des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien: Berlin.
- Reckahner Museen: Rochow-Museum und Schulmuseum Reckahn 2020. Im Internet (01.10.2020): <https://reckahner-museen.byseum.de/de/home/rochow-akademie-mit-gaestehaus->
- Richter, S. (2013). Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Im Internet (01.10.2020): www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf
- Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam: Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen: Rochow-Akademie: Reckahn; 2017. Im Internet (08.08.2020): <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (2020). Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (ReKids). Rochow-Akademie. Im Internet (01.10.2020): <http://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuechlein-2/>
- Rochow Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam e. V. & Pädagogische Hochschule Steiermark (2020). Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten. Rochow Edition. Im Internet (Stand 10.10.2020): <http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/10/ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden-14.pdf>
- Schmitt, H. (2005). Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In Hammerstein, N., Herrmann, U. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Vol. 2. 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 (S. 262–277). Beck.
- Schmitt, H. (2007). Vernunft fürs Volk. Die kinderfreundliche Rochowsche Musterschule in Reckahn. Damals – Das Magazin für Geschichte und Kultur; 39 (7): S. 43 f.

- Schöler, J. (2010): Grenzenlos gemeinsam. Auch – gerade! Warum nicht? am Gymnasium. Vortrag in Köln am 14.03.2010. BIDOK Digitale Volltextbibliothek; 2011. Im Internet (01.10.2020): <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-grenzenlos.html>
- Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 4. Aufl. Kohlhammer.
- Stähling, R. (2013). Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In Jürgens, E., Miller, S. (Hrsg.). Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse (S. 252–264). Beltz Juventa.
- Tellisch, C. (2015). Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Verlag Barbara Budrich.
- Vogelsaenger, W. (2019). Vorbild sein! Erziehung und Wissenschaft; 6: S. 2.
- Widmer-Wolf, P. (2014). Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Verlag Barbara Budrich.
- Wysujack, V. (2020). Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen. Springer VS.



// (Fort-)Bildungskonzepte für die professionelle Rollenfindung im multiprofessionellen Team //

Martin Heinrich

Es ist unbestritten, dass die neue Konstellation in der inklusiven Schule die Komplexität für pädagogisches Handeln noch einmal gesteigert hat (Bender & Heinrich 2016). Natürlich ist die Heterogenität der Schülerschaft hier die besondere Herausforderung. Zugleich wird aber deutlich, dass wir zuvor im Schulsystem in bildungspolitisch fragwürdiger (Budde et al. 2019a), pädagogisch problematischer (Blasse et al. 2019) und – wie uns die UN-Behindertenrechtskonvention inzwischen lehrt – letztlich auch menschenrechtlich nicht verantwortbarer Weise (Rohrmann 2018) Homogenisierungen zur Komplexitätsreduktion vorgenommen haben.

Es ist naheliegend, dass eine solche Komplexitätssteigerung zunächst einmal traditionelles Orientierungswissen infrage stellt und vermittelt darüber, uns auch in Unsicherheiten stürzt (Budde et al. 2019b). Dies gilt einmal mehr angesichts der Tatsache, dass wir wissen, dass eine Akteur*innenkonstellation als solche neue Effekte erzeugt (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 26), die vorher für diese kaum vorstellbar waren: Die Kritik der eigenen Professionalität durch Kolleg*innen anderer Professionen (Demmer et al. 2018) oder aber – noch irritierender – die Infragestellung der eigenen Professionalität durch eine neue Berufsgruppe, die Schulbegleitungen (Heinrich & Lübeck 2015), die selbst keinen Professionsstatus hat, aber doch im Schulalltag inzwischen eine bedeutsame Rolle einnimmt (Laubner

et al. 2019), obwohl sie sich monetär und strukturell in einem „Rollenprekariat“ (Lübeck 2019) befindet.

Wie ist nun mit diesen Irritationen und der daraus resultierenden Handlungsunsicherheit umzugehen?

Die Ambivalenz in Fortbildungen zur „Rollenfindung“

„Ihr müsst einfach klar eure Rolle definieren!“ – so lautet der simpel klingende Lösungsvorschlag für die multiprofessionelle Zusammenarbeit im „inklusiven Team“ (Demmer et al. 2017). Das klingt einfach und ist doch kompliziert, da alle vor Ort wissen: Es reicht nicht, dass ich auf einem Schulentwicklungstag meine Rollendefinition in drei Schlagworten auf ein Moderationskärtchen schreibe und zu den anderen Kärtchen an die Wand hefte. Damit ist das Problem der Rollenfindung nicht gelöst, selbst wenn es alle an diesem Schulentwicklungstag Beteiligten gut und ernst meinen und der Austausch darüber äußerst sinnvoll ist (Demmer & Lübeck 2019). Es liegt dann eben nicht am mangelnden guten Willen aller Beteiligten, sondern an der Komplexität, die sich aus der wechselseitigen Abhängigkeit aller Akteur*innen in der Praxis ergibt (Arndt et al. 2018). Es muss also eine Form gefunden werden, über diese Komplexität zu sprechen, ohne darin unterzugehen oder unverbindlich zu werden.

In Zugängen der Praxisforschung zeigt sich immer wieder, dass die gemeinsame Interpretation und Arbeit an Einzelfällen extrem hilfreich ist (Asbrand et al. 2019). Sie erlaubt es, sich auf ein spannungsreiches oder sogar widersprüchliches Phänomen zu konzentrieren, ohne sich allzu schnell in ideologische Debatten über das natürlich (!) ungerechte Bildungssystem (Heinrich 2015) zu verstricken. Im Folgenden werde ich diese Situation anhand eines Beispiels illustrieren, das ich schon oft in Fortbildungen für Lehrkräfte eingesetzt habe.

Arbeit mit „Fällen“ in Fortbildungen für Lehrkräfte am Beispiel der „Fördertante“

Deutlich wird die Herausforderung der Rollendefinition an den Aussagen einer Sonderpädagogin einer Integrierten Gesamtschule, die dort gemeinsam mit Regelschullehrkräften in Integrationsklassen mit Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (ausführlich in Heinrich et al. 2014a). Diese lobt vollkommen unerwartet den ansonsten eher unbeliebten Vertretungsunterricht, da sie dann „öfter mal auch die ganze Klasse hat“ (Heinrich et al. 2014a, S. 62). Das ist ihr wichtig für „ein besseres Standing in der Klasse“ (Heinrich et al. 2014a, S. 62). Ihre Rollenfindungsschwierigkeiten im Team-Teaching resultieren nämlich nicht nur aus wenig gleichwertigen Kooperationsformen mit den Regelschullehrkräften (Heinrich & Werning 2013), sondern auch aus der daraus unmittelbar resultierenden mangelnden Akzeptanz bei den Schüler*innen. Denn wer sich „immer nur [...] um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet, dann kann das sein, dass die Stärkeren irgendwie, dass die das nicht ganz ernst nehmen, [...] Frau Gerber ist ja die Fördertante hier bei uns [...], die hat uns gar nichts zu sagen, weil wir machen Abitur“ (Heinrich et al. 2014a, S. 64). Ganz gleich also, wie diese Förderpädagogin ihre eigene Rolle definieren würde, diese wird immer auch vom System der Klasse (bzw. der Schule) mit definiert. In diesem Falle sind das die leistungsfähigen Schüler*innen, „die schon so’n bisschen die Einstellung haben, Frau Gerber ist ja eigentlich nur für die da, die es nicht rallen. Und, äh, gut das ist nicht ausgesprochen, aber das ist so mein Empfinden, vielleicht stimmt es auch gar nicht (lacht unsicher)“ (Heinrich et al. 2014a, S. 66). An der Reaktion der Sonderpädagogin wird deutlich, dass unklar bleibt, wo anzusetzen wäre – an der eigenen Verunsicherung oder an der Haltung der Schüler*innen: „Hm, und das, wenn ich denen mal was sage, dass die überhaupt nicht reagieren, während wenn ich im gleichen Ton einem Förderschüler, beziehungsweise es sind ja oft auch Kinder mit Migrationshintergrund, die dann bleiben in der

Wiederholungsrunde [...] heute waren ja auch viele da, [...] dass die schon sehr auf mich reagieren und auch, ach also auch nicht alle, ne, es gibt auch mal Disziplinprobleme, aber wenn ich zum Ahmet sag’, Mensch hör mal zu, das darfst du aber nicht, dann reagiert der mehr auf mich als einer von diesen (leiser) [...] Gymnasialempfehlungskindern (lacht unsicher)“ (Heinrich et al. 2014a, S. 66).

Mit dieser Aussage wird deutlich, dass die eigene Rollendefinition immer abhängig ist von den Rollendefinitionen der anderen Beteiligten im System. Das bedeutet hier: So lange die Schüler*innen das Labeling praktizieren und neben der Kategorisierung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ die positiv diskriminierende Kategorie „Gymnasialempfehlungskinder“ vornehmen, das heißt, sie ihre „eigene Diagnose“ als Leistungsträger dem System zurückspiegeln, werden automatisch damit auch die Lehrkräfte eines Teams in ihre Zuständigkeiten eingeteilt: Echte Lehrkräfte für die guten Schüler*innen und „Fördertanten“, für diejenigen, „die es nicht rallen“ (ebd.).

Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Inklusion in der Ausbildung von Lehrkräften

In mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten versuchen wir der Problematik der Rollenfindung zu begegnen, indem wir aus Fallbeschreibungen wie der vorgestellten Diskussionsanlässe für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften entwickeln, die es dann erlauben, systematisch Reflexionswissen zur Inklusion aufzubauen und vermittelt darüber, Handlungssicherheit zu entwickeln.

In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt BiProfessional¹ haben Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge der Universität Bielefeld die Möglichkeit, in Praktika konkrete Erfahrungen in der Arbeit mit bildungsbenachteiligten Schüler*innen und mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu sammeln. Dabei zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden durchaus hinsichtlich der avancierten pädagogischen Techniken auf ein erhebliches Methodenrepertoire zurückgreifen können, während Fragen der Umsetzung politischer Teilhabe (Heinrich & Störtländer 2017) oder der biographisch belasteten Persönlichkeitsentwicklung (Heinrich & te Poel 2018) sie vielfach überfordern. Um auch solche Fragen später im multiprofessionellen Team ko-konstruktiv bearbeiten zu können, werden zum Beispiel im Masterstudium Formate entwickelt, innerhalb derer Lehramtsstudierende zusammen mit Studierenden der Sozialen Arbeit in Tandems Schulen erkunden, um ihre

1 BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

jeweils unterschiedlichen professionellen Sichtweisen miteinander abzugleichen. Die Hoffnung ist, dass Studierende, die bereits in der Ausbildung sich intensiv auf die „andere Perspektive“ der kooperierenden Profession eingelassen haben, dabei Kommunikationsformen erproben und vermittelt über eine „gemeinsame Sprache“ dann auch Kooperationsfähigkeiten erwerben können, die das spätere Zusammenarbeiten erleichtern (Hopmann et al. 2017, 2019).

Forschungs- und Entwicklungsprojekte für die inklusionssensible Fortbildung von Lehrkräften

In Zusammenarbeit mit „Lehrerforscher*innen der Bielefelder Versuchsschule Oberstufen-Kolleg“ wurden mehrere Fortbildungskonzepte erarbeitet und erprobt. So untersuchen wir im Projekt ProFiS (FKZ 01NV1702A-D) die „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (Heinrich et al. 2019). Das Team der Forschenden des Verbundprojekts der Universitäten Bielefeld (Allg. Erziehungswissenschaft), Flensburg (Schulpädagogik), Frankfurt am Main (Sonderpädagogik) und Siegen (Soziale Arbeit) ist selbst multiprofessionell zusammengesetzt und hat anhand von Fallstudien zu Schulbegleitungen, die im derzeitigen System für Irritationen sorgen, Fortbildungsmaterial entwickelt. Dieses wurde in Fortbildungssettings mit Professionellen in unterschiedlichen Positionen (Regelschulpädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Schulpsychologie) diskutiert, um durch die Fallstudien zu Schulbegleitungen dazu angeregt zu werden, die eigenen Aufgabenbereiche innerhalb des Organisationsganzen und der pädagogischen Gesamtkoordination zu definieren (Demmer et al. 2017).

Im Projekt Re-L_ink (FKZ: 01NV171 OC) zum Thema „Reflexion, Leistung/Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Urban et al. 2018) gehen wir der Frage nach, wie Lehrkräfte die beiden „Bildungsaufträge“ von Leistungsorientierung einerseits und einer individuell angemessenen inklusiven Bildung für alle andererseits in der Praxis konkret bearbeiten (Arndt et al. 2019). Die Analysen zu den spezifischen Bewältigungsmodi dieses Spannungsfeldes von gleichzeitiger Inklusions- und Leistungsorientierung wurden wiederum in Fallbeschreibungen übersetzt, die in Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte eingesetzt wurden. Dabei zielen wir auf die individuellen Bewältigungsmodi in Einzelfortbildungen, da ein Vorgängerprojekt gezeigt hat, wie unterschiedlich die Perspektiven auf Leistung und Inklusion zwischen Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit sein können (Heinrich et al. 2014b). Zugleich haben wir diese Erfahrungen genutzt, um eine schulinterne Fortbildung

für die ganze Schule (SchILF) zu konzipieren, da wir fest davon ausgehen, dass eine Schule, die angesichts des durch Leistungstests und zentrale Prüfungen entstehenden Leistungsdrucks nicht für sich eine reflektierte Schulkultur entwickelt hat, wie in dieser Situation die Ansprüche auf inklusiven Unterricht durchzusetzen sind und die dadurch automatisch unbewusst in eine Dominanz einer nicht inklusiven Leistungsorientierung zurückfallen wird (Heinrich & Köhler 2019).

Handlungssicherheit durch Irritation? Ein Konzept für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Wenn die Definition der eigenen Rolle und die Sachlage im inklusiven Schulsystem aber so komplex und voller Ambivalenzen ist, wie gewinne ich dann Handlungssicherheit in der inklusiven Schule? Unsere vielleicht auf den ersten Blick paradox klingende Antwort auf diese Frage ist: durch Irritation!

Ausgehend von unseren Forschungs- und Entwicklungsprojekten haben wir ein Fortbildungskonzept entwickelt (Lau et al. 2019), in dem wir anhand solcher Fälle, wie dem der „Fördertante“, mit Kolleg*innen in eine Diskussion kommen und dabei alle Ambivalenzen und Nichtselbstverständlichkeiten aufarbeiten. Wir versuchen also anhand solcher Irritationen Handlungssicherheit zu geben, indem alle Kolleg*innen aus den unterschiedlichen Professionen im Gespräch darauf aufmerksam werden, wie vielfältig die Perspektiven sind (Arndt et al. 2018), wie wenig sie sich vereindeutigen lassen und wie bedeutsam deswegen die eigene Positionierung ist, die allerdings immer wieder neu diskursiv ausgehandelt werden muss.

Bei der Erprobung dieses Fortbildungskonzeptes erwies es sich für uns als nicht trivial, Lehrkräfte und andere Professionelle der Schule (Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik, Erzieher*innen etc.) für dieses Format zu gewinnen. Denn auf den ersten Blick ist es nicht besonders werbewirksam, wenn in einer Fortbildungsveranstaltung anstatt Orientierungswissen zunächst einmal Irritation angeboten wird. Die Evaluation unseres Konzeptes zeigt allerdings, dass diejenigen, die sich darauf einließen, in überwältigender Mehrheit eine zum Teil überschwänglich positive Rückmeldung zu unserem Konzept gaben: Sie gelangten im Durchgang durch die Reflexion am Fallbeispiel von der Handlungsunsicherheit durch Komplexitätsentfaltung zur inneren Orientierung durch die eigene, dann klarere Positionierung.

Letztlich reproduziert sich hier ein altes Schema, das wir auch aus der Ausbildung von Lehrkräften kennen: Hier bitten Anwärter*innen auf ein Lehramt sowohl an der Universität (Wenzl et al. 2017) als auch in den Studienseminaren (Dzengel 2016) immer wieder um praktische Handlungsanweisungen, zum Teil sogar um Rezepte, um die ihnen nach den ersten Praxiserfahrungen allzu komplex erscheinende schulische Wirklichkeit bearbeiten zu können. Sie stellen dann aber früher oder später fest, dass ihnen die Rezepte zwar womöglich kurzfristig helfen, auf lange Sicht aber nicht die Handlungssicherheit geben, die sie sich wünschen. Diese stellt sich vielmehr erst nach einigen Berufsjahren ein, wenn es einer Lehrkraft gelungen ist, sich in der komplexen Schulwirklichkeit sowohl gegenüber Schüler*innen und deren Eltern als auch gegenüber Kolleg*innen aus dem multiprofessionellen Team klar und begründet zu positionieren. Daher bieten wir diese Fallreflexionen auch systematisch an einem „Zentrum für Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung“ an (<http://www.bised.uni-bielefeld.de/kritisch-reflexiv>), das wir an der Universität Bielefeld gegründet haben.

Die Komplexität in der inklusiven Schule steigert sich sowohl durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft als auch durch die immer zahlreicher werdenden Bezugspunkte in der Zusammenarbeit der multiprofessionellen Teams, die in der schulischen (Arndt et al. 2018) und in der außerschulischen Arbeit (Wäcken 2019) immer bedeutsamer werden. Wir sind der festen Überzeugung, dass sich diese Komplexitätssteigerung professionell auf lange Sicht nicht durch einfache Handlungsempfehlungen oder gar Rezepte lösen lassen wird, sondern durch die

Fähigkeit aller Professionellen, jeweils für sich die Situation in ihrer Komplexität zunehmend zu durchdringen, zu reflektieren und innerhalb dieser neuen Gemengelage sich klar und begründet positionieren zu können. Neben unseren Fortbildungskonzepten, die im Frühjahr 2021 in zwei OER-Themenheften der Onlinezeitschrift „Die Materialwerkstatt“ (www.dimawe.de) erscheinen werden, finden sich dort dann auch im Open Access unsere evaluierten Fortbildungsmaterialien sowie Begleitvideos und Handreichungen für die konkrete Durchführung einer solchen Fallarbeit in der Hochschullehre und der Fortbildung. Wir hoffen, dass diese Materialien in der Fortbildung von Lehrkräften vielfachen Einsatz finden, auch bei schulinternen Fortbildungsveranstaltungen, weshalb wir in einem der Themenhefte außerdem einen Ausblick auf eine Integration unserer Materialien in eine SchILF beschreiben. Für die dauerhafte Implementierung einer inklusionssensiblen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften haben wir an der Universität Bielefeld ein eigenes Forschungs- und Entwicklungszentrum gegründet (www.bised.uni-bielefeld.de/inklusionssensibel).

Zumindest rückblickend auf meine Biografie als Lehrender (Heinrich 2019) kann ich für den eigenen Umgang mit dem Phänomen „Inklusion“ sagen, dass das Konzept der Handlungssicherheit mithilfe eines Durchgangs durch die Irritation und deren Reflexion letztlich funktioniert hat. Gelernt habe ich aber auch, dass jeder Mensch diese Erfahrung selbst machen muss – und das immer wieder neu, wenn sich das eigene Umfeld in seiner Komplexität erneut stark verändert, wie derzeit die inklusive Schule durch die Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams.

Quellen

- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A., Werning, R. (2018): Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellation im inklusiven Unterricht. In Rabenstein, K., Kunze, I., Martens, M., Idel, T.S., Proske, M. (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen, Wirkungen, Reflexionen* (S. 77–87), Verlag Julius Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M., Werning, R. (2019). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In Ricken G., Degenhardt, S. (Hrsg.). *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Verlag Julius Klinkhardt.
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“ (S. 42–54). *WE_OS-Jahrbuch*, 2. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- Bender, S., Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft (62): S. 90–104.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion* 2019; 1(1). Im Internet (29.10.2020): www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/15/7
- Budde, J., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. (2019a). Bildungspolitische Steuerung des Diskursfeldes zu Inklusion. In Budde J. et al. (Hrsg.). *Inklusionsforschung als Spannungsfeld* (S. 19–28). Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G., Wesemann, V. (2019b). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Im Internet (29.10.2020): www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512
- Demmer, C., Lübeck, A. (2019). Zur (Neu)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. *Soziale Passagen*; 11 (1): S. 199–204.
- Demmer, C., Heinrich, M., Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. *DDS – Die Deutsche Schule* 2017; 1 (109): S. 28–42.
- Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J., Lütje-Klose, B. (2018). Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In Esefeld, M., Müller, K., Hackstein, P., von Stechow, E., Klocke B. (Hrsg.). *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (Bd. 2, S. 47–56). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dzengel, J. (2016). Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Springer VS.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In Manitiut, V., Hermstein B., Berkemeyer N. (Hrsg.). *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Waxmann.
- Heinrich, M. (2019). Zur Paradoxie der Inklusionsgleichheit. Oder: Was ein Gymnasiallehrer von einem Sonderpädagogen lernen kann. In Hartmann, M., Hummel, M., Lichtblau, M., Löser, J., Thoms, S. (Hrsg.). *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 217–228). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., Werning, R. (2014a). Von „Fördertanten“ und „Gymnasial-empfehlungs-kindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. *ZISU*; 1 (3): S. 48–71.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., Weinbach, H. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In Ricken G., Degenhardt, S. (Hrsg.). *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C., Thieme, N. (2014b). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? *DDS – Die Deutsche Schule*; 1 (106): S. 30–49.
- Heinrich, M., Köhler, S.-M. (2019). Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. In Kramer, R.-T., Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 213–234). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M., Lübeck, A. (2015). Inklusion stört den Unterricht? Probleme von und mit Integrationshelfern im inklusiven Unterricht. *Friedrich Jahresheft*: S. 80–82.
- Heinrich, M., Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? In Braun, K.-H., Stübiger, F., Stübiger, H. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement* (S. 93–108). Springer VS.
- Heinrich, M., te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. In Walm, M., Häcker T., Radisch, F., Krüger, A. (Hrsg.). *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten* (S. 253–268). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M., Werning, R. (2013). „It’s Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/inn/en und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*; 17 (4): S. 26–32.
- Hopmann, B., Demmer, C., Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In Thieme, N., Silkenbeumer, M. (Hrsg.). *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (S. 95–106). neue praxis.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2019; 2 (3): S. 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>

- Kussau, J., Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In Altrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.). Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (S. 15–54). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lau, R., Heinrich, M., Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld 2019; 2: S. 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Laubner, M., Lindmeier, B., Lübeck, A. (Hrsg.) (2017). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Beltz.
- Lübeck, A. (2019). Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Springer VS.
- Rohrmann, A. (2018). Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention für ein „inklusives SGB VIII“. Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 49 (1): S. 4–14.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K., Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. WE_OS Jahrbuch 2018; 1 (1): S. 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. WE_OS-Jahrbuch 2019; 2: S. 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189
- Wenzl, T., Wernet, A., Kollmer, I. (2017). Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Springer VS.



// Zum Professionsverständnis von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften² //

Regina Remsperger-Kehm, Sandra Tänzer

Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte haben mitunter Vorstellungen voneinander, die auf tradierten Berufsbildern basieren. Dies zeigt sich auch in Veranstaltungen³, bei denen beide Berufsgruppen über ihr Professionsverständnis miteinander sprechen: Differierende Erwartungen an die jeweils andere Berufsgruppe werden artikuliert, pädagogische Lebenswelten in Kindertageseinrichtungen (Kita) und Schule in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten diskutiert. Die Erfahrungen, die wir in solchen Veranstaltungen machen, zeigen uns, dass beide Professionen bei einem Austausch viel voneinander lernen können. In unserem Beitrag berichten wir von diesen Erfahrungen vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte zur Erfassung pädagogischer Professionalität von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Wir verstehen den Beitrag als Impuls, den Diskurs zwischen den Professionen zu intensivieren, um die jeweiligen Berufsbilder differenzierter wahrnehmen zu können. Das zunehmende Wissen über die jeweils andere Profession kann so zum Potenzial für das eigene Handeln werden.

Personenbezogene Merkmale von pädagogischen Fachkräften in Kita und Schule

In einer Studie über subjektive Bildungstheorien von Grundschullehrenden und Erziehenden zeigt sich, dass trotz einer großen subjektiv wahrgenommenen Distanz der Professionen auch Anschlussfähigkeiten wahrgenommen werden (von Bülow 2012). Lehrer*innen und Erzieher*innen benennen den Erwerb von Wissen und sozialen Fähigkeiten als Bildungsziele für die eigene Institution und befürworten die Begegnung mit Zahlen und Buchstaben im Kontext der Vorschularbeit. Einigkeit der Befragten herrscht auch bei der Beschreibung der Aufgaben, die beiden Professionen im didaktischen Bereich zufällt. Sie charakterisieren diese für die Berufsgruppe der Erzieher*innen als freiwillige, kindzentrierte Unterstützung und für die Berufsgruppe der Lehrer*innen als „lehrgangsmäßige Vermittlung“ (von Bülow 2012, S. 105). Dennoch möchten Lehrer*innen und Erzieher*innen „vor allem in ihrer Differenz und Eigenständigkeit wahrgenommen werden“ (ebd., S. 106). Für beide Berufsgruppen ist es „wichtig, dass mit dem Eintritt in die

2 Dieser Beitrag ist eine gekürzte und leicht geänderte Fassung von: Remsperger-Kehm, R., Tänzer, S. (2016). Pädagogisches Handeln in Kita & Grundschule – Zwei Professionen im Vergleich. In Förster, C., Hammes-Di Bernardo, E., Reißmann, M., Tänzer, S. (Hrsg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit (S. 54–67). Herder.

3 Ein herzlicher Dank gilt den Teilnehmenden eines Workshops an der Fachhochschule Erfurt sowie einer Konferenz der GEW für die intensive Diskussion.

Schule ein neuer Bezug auf den Normierungsgrad und den Verpflichtungscharakter von Bildungsprozessen beginnt“ (ebd.). Von Bülow kommt zu dem Schluss, „dass die Professionen relativ wenig voneinander und über die Arbeitsweise der jeweils anderen wissen“ (ebd.).

Vergleichbares zeigte sich auch bei einem Workshop an der Fachhochschule Erfurt. Die Teilnehmenden aus Hochschule, Schule, Kita und Bildungsadministration notierten personenbezogene Merkmale für pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die sie als konstitutiv für deren qualitätsvolle pädagogische Arbeit beurteilten. **Tabelle 1** zeigt die verdichteten Aussagen der Teilnehmenden, geordnet nach der Zahl der Nennungen.

Ein Vergleich der Nennungen zeigt: Während die Schwerpunkte der Merkmalszuschreibungen für pädagogische Fachkräfte auf den Faktoren Beziehungsorientierung, Interesse am Kind sowie Ganzheitlichkeit und Flexibilität liegen, stehen in Bezug auf Lehrkräfte die Aspekte Fach- und Lehrplanorientierung, Autorität und Strukturierung im Vordergrund. Was heißt das im Einzelnen?

(1) Das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften ist auf das *Interesse an und den Umgang mit „Kindern“* gerichtet; mit Blick auf den Kontext Schule wird hingegen von „Schüler*innen“ gesprochen – eine Rolle mit spezifischen Erwartungen. Daran anknüpfend bedeutet die Beziehungsorientierung aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte vor allem die aktive Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen durch Kommunikation, während die Beziehungen zwischen Lehrenden und Schüler*innen eher verallgemeinernd und abstrakt als „empathisch“ und ambivalent (u. a. als Ausgewogenheit zwischen Nähe und Distanz) gekennzeichnet wird.

(2) Die *Orientierung an einer Sache (als Lerngegenstand)* und die Verantwortung für diese Sache werden entlang der professionsbezogenen Merkmale von Lehrkräften in der Fach- und Lehrplanorientierung sowie in der (ambivalenten) Schüler*innenorientierung im Spannungsfeld zwischen „Gesetz und Bedürfnissen“ sichtbar. Auf Seiten pädagogischer Fachkräfte deutet sich die Orientierung an einer Sache lediglich in den Verweisen auf „Fachwissen“ an. Mit dieser Feststellung korrespondiert die sehr unterschiedliche Gewichtung des Aspekts der Strukturierung. Während diese Fähigkeit nur ein einziges Mal als konstitutives Merkmal des kindheitspädagogischen Handelns benannt wurde, untermauert die vielfache Nennung der Kategorie „Strukturierung“ auf Seiten der Lehrkräfte deren hohen Stellenwert in der Schule.

(3) Die *Reflexionsfähigkeit* wird trotz ihrer hohen Relevanz in Schule und Kita häufiger und differenzierter als Aspekt professionellen Handelns pädagogischer Fachkräfte genannt.

(4) Auffällig sind schließlich auch die Unterschiede in den Kategorien *Haltung, Autorität und Belastbarkeit*. Wird „Haltung“ nur dem professionellen Handeln pädagogischer Fachkräfte zugeschrieben, scheinen „Autorität“ und „Belastbarkeit“ ausschließlich für das Handeln als Lehrkraft relevant zu sein.

Insgesamt spiegeln die genannten Merkmale in sich kohärente und sich voneinander abgrenzende „Bilder“ der beiden Professionen wider: Beziehung, Interesse am Kind, Flexibilität und Ganzheitlichkeit auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, Strukturierung, Fachorientierung, Schüler*innenorientierung, Autorität und Belastbarkeit auf Seiten der Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund stellt

Tab. 1: Personenbezogene Merkmale pädagogischer Fach- und Lehrkräfte.

Personenbezogene Merkmale pädagogischer Fachkräfte	Personenbezogene Merkmale von Grundschullehrenden
<ul style="list-style-type: none"> • Ganzheitlichkeit und Flexibilität • Beziehungsorientierung • Interesse am Kind • pädagogische Haltung • Reflexionsfähigkeit • Fachwissen • Strukturierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- und Lehrplanorientierung • Autorität • Strukturierung • abstrakte Beziehungsorientierung • Offenheit und Neugierde • (ambivalente) Schüler*innenorientierung • Authentizität • Reflexionsfähigkeit • Kooperationsfähigkeit • Demut

Modelle pädagogisch-professionellen Handelns

Einschneidende Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik, wie der Ausbau von Kita-Plätzen, der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren oder der Bildung von Familienzentren, haben dazu geführt, dass die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in den letzten Jahren stetig gestiegen sind. „Erhebliche Professionalisierungsschritte“ (Neuß 2014, S. 37) der Kindheitspädagogik und die Entwicklung hin zu einer eigenständigen (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaften gingen mit Stellungnahmen und normativen Positionierungen einher, in der relevante

Im Modell zur Beschreibung und Analyse pädagogischer (Handlungs-)Kompetenz unterscheiden Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) zwischen dispositionellen Handlungsgrundlagen einerseits (fachlich-theoretischem Wissen, habituellem und reflektiertem Erfahrungswissen, Handlungspotenzialen in Form prozeduralem, methodisch-praktischem Wissen sowie sozialen Fähigkeiten wie Empathiefähigkeit) und dem performativen Handlungsvollzug in konkreten

Das Diagramm stellt die Beziehung zwischen Disposition und Performanz dar. Oben befindet sich ein grauer Balken mit der Aufschrift 'Kontextfaktoren / Rahmenbedingungen'. Darunter befinden sich zwei große Pfeile: ein grauer Pfeil nach rechts mit der Aufschrift 'Disposition' und ein orangefarbener Pfeil nach links mit der Aufschrift 'Performanz'. Im Zentrum befindet sich ein großer, hellblauer, ovaler Bereich, der als 'Haltung (Habitus)' bezeichnet wird. Links neben diesem Bereich sind fünf graue Boxen vertikal angeordnet: 'fachspezifisches, theoretisches Wissen', 'habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen', 'Situationswahrnehmung und -analyse', 'Motivation' und 'Handlungspotenziale (methodische Fertigkeiten)', gefolgt von 'soziale Fähigkeiten'. Pfeile zeigen von den ersten vier Boxen nach rechts in den Habitus-Bereich. Ein dicker schwarzer Pfeil führt von 'Handlungspotenziale' zu einer Box 'Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft' innerhalb des Habitus. Von dort führt ein schwarzer Pfeil zu einer orangefarbenen Box 'Handeln in der Situation', gefolgt von einer weiteren orangefarbenen Box 'Analyse und Evaluation'. Ein gestrichelter roter Rahmen umschließt die Boxen 'Handlungspotenziale' bis 'soziale Fähigkeiten' sowie die Boxen 'Handlungsbereitschaft' bis 'Analyse und Evaluation'. Unten befindet sich ein grauer Balken mit der Aufschrift '(forschungs-)methodisch fundierte Praxis- und Selbstreflexion'. Drei blaue Pfeile zeigen von diesem Balken nach oben zu den Boxen 'Motivation', 'Handlungspotenziale' und 'soziale Fähigkeiten'.

verschieden * gleich * gemeinsam – Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

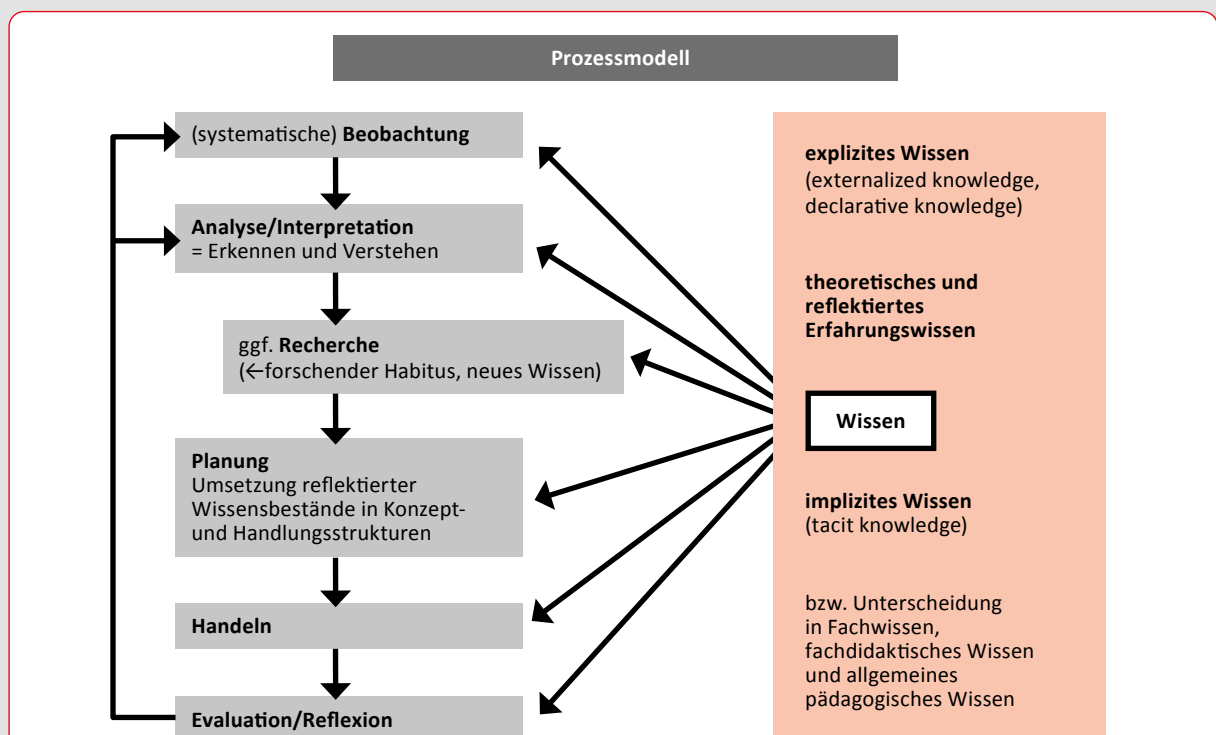
Situationen andererseits. Dabei beeinflussen strukturelle Rahmenbedingungen und situative Kontextfaktoren die Handlungsbereitschaft, -planung und -realisierung der pädagogischen Fachkräfte genauso wie deren aktuelle Motivationslage, ihre konkrete Situationswahrnehmung und Situationsanalyse. Auf der Ebene der Performanz ergänzen und überlagern sich zudem ein praktisch-pädagogischer und ein wissenschaftlich-reflexiver Handlungsmodus. Diese Modi zeigen sich zum einen in einem situativ spontanen, nicht reflexiv vermittelten und explizit begründeten Handeln, zum anderen aber auch in einer Handlungspraxis, die vorab geplant ist und auf einem theoretischen und reflektierten Erfahrungswissen basiert. Ebenso gehört das nachträgliche Reflektieren über eine Situation zu den zentralen Komponenten eines professionellen frühpädagogischen Handelns (ebd.).

Ein wesentliches Merkmal des Modells von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) ist die professionelle Haltung, die basierend auf handlungsleitenden Orientierungen, pädagogischen Einstellungen, Werten und damit auch in Form eines persönlichen, (berufs-)biografisch geprägten Habitus hinter jedem Handlungsvollzug liegt. Da sich die

professionelle Haltung, abhängig vom Erwerb neuen Wissens und neuer Methoden, durch Praxiserfahrung, Reflexion und Biografie-Arbeit verändern kann, trägt eine (forschungs-)methodisch fundierte Reflexions- und Selbst-reflexionsfähigkeit ebenfalls entscheidend zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bei (vgl. Abb. 1b). Pädagogische Fachkräfte in der Früh- und Kindheitspädagogik müssen daher „über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbst-reflexive, forschende Haltung ebenso verfügen, wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare, zum Teil widersprüchliche Situationen zu bewältigen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 21).

„Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich dabei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren“ (ebd., S. 24). Hinsichtlich des eigentlichen Handlungsprozesses wird im Modell von einem unmittelbaren Handlungsvollzug ausgegangen, bei dem Wissen nicht isoliert vorgeschaltet, sondern als in alle Prozessschritte integriert zu betrachten ist (ebd., S. 45).

Abb. 1b: Das Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch 2011.



Quelle: überarb. Fassung Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 45.

Beim Vergleich des professionstheoretischen Kompetenzmodells mit den zuvor aufgeführten personenbezogenen Merkmalen pädagogischer Fachkräfte zeigt sich eine Vielzahl an Anschlussfähigkeiten: Ganzheitlichkeit und Flexibilität knüpfen an die Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen sowie an das im Modell geschilderte Handeln in Ungewissheit an. Zudem spiegelt sich die Authentizität in dem im Kompetenzmodell dargelegten situativen, spontanen und intuitiven Handlungsvollzug. Die Nennungen der Beziehungsorientierung und des Interesses am Kind sowie die pädagogische Haltung korrespondieren mit den Faktoren „soziale Fähigkeiten“ und „Haltung“ im Kompetenzmodell. Ebenso findet sich eine Passung zwischen dem im Workshop genannten Fachwissen und dem von Fröhlich-Gildhoff et al. aufgeführten fachspezifischen und theoretischen Wissen.

Die im Kompetenzmodell den dispositionellen Handlungsgrundlagen zugeordneten methodischen Fertigkeiten wurden zwar nicht explizit als personenbezogene Merkmale pädagogischer Fachkräfte benannt, können jedoch unter den Notationen Beziehungsgestaltung, Interesse am Kind und pädagogische Haltung subsumiert werden. Dafür spricht, dass in der Kindheitspädagogik die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen selbst als didaktisches Kernelement betrachtet wird (Weltzien 2018). Schließlich untermauert die übereinstimmende Nennung der Fähigkeit zur Praxis- und Selbstreflexion die hohe Anschlussfähigkeit der aus einer theoretischen und subjektiven Perspektive aufgeführten Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften.

Pädagogisch-professionelles Handeln als Lehrer*in

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK), von Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie vom DGB und DBB am 5. Oktober 2000 verfasste „Bremer Erklärung“ spiegelt in der Beschreibung jener Handlungsfelder, in denen Lehrkräfte theoriegeleitet und reflektiert agieren (sollen), die Vielfalt und den Facettenreichtum des Berufes wider. Lehrkräfte werden in diesem bildungspolitischen Dokument als „Fachleute für das Lernen“ charakterisiert, deren „Kernaufgabe [...] die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2000, S. 2) ist. Das Unterrichten ist die zentrale Anforderungssituation im beruflichen Handeln von Lehrenden. Zudem gehören das Erziehen, das Beurteilen und Beraten, die kontinuierliche Weiterbildung, das Innovieren mit dem Fokus auf Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sowie das Evaluieren zum Anforderungsprofil einer Lehrkraft (KMK 2000). Im Vergleich zur Frühpädagogik gibt

es in der Professionsforschung zu Lehrkräften einen länger währenden wissenschaftlichen Diskurs um Merkmale „guter“ Lehrpersonen (Bromme 1997, Herzmann & König 2016). Auf drei theoretische Ansätze wird im Folgenden näher eingegangen.

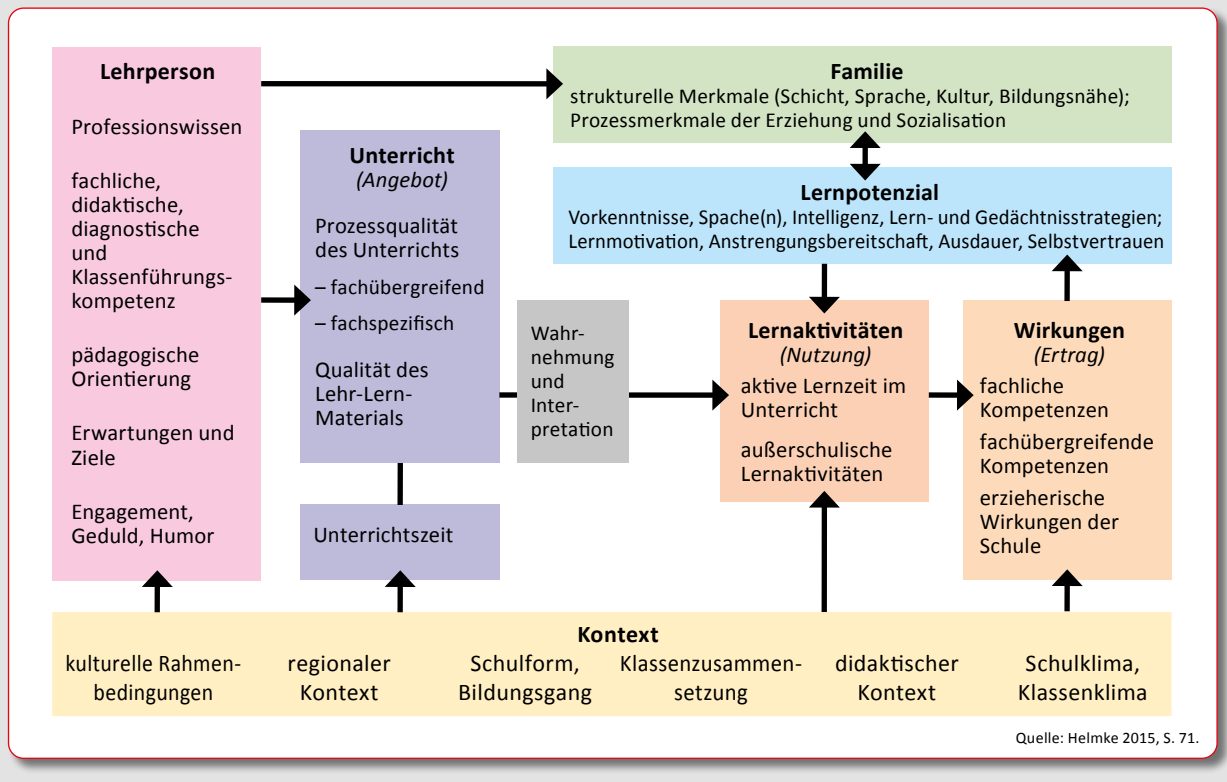
Der **Persönlichkeitsansatz** (Mayr & Neuweg 2006) hebt die Bedeutung der Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus (psychische Stabilität), Extraversion (Kontaktbereitschaft), Openness (Offenheit für neue Erfahrungen), Agreeableness (Verträglichkeit) und Conscientiousness (Gewissenhaftigkeit, Selbstkontrolle) – die sogenannten Big Five – für den Berufserfolg und die Berufszufriedenheit von Lehrkräften hervor (ebd.). Der Persönlichkeitsansatz betont einerseits, dass deren Beeinflussung durch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften neben bestimmter institutioneller Strukturen intensiver Prozesse der Selbsterkundung und Selbstreflexion bzw. persönlichkeitsbildender Trainings bedarf, verweist andererseits aber auf die Grenzen der Einflussnahme und die zentrale Bedeutung reflexiver Kompetenzen gegenüber der eigenen Person in ihrer Wechselwirkung zu beruflichen Anforderungen (ebd., S. 195 ff.).

Mit der Expertiseforschung rückte ab Ende der 1980er-Jahre die Frage nach dem Wissen und Können, das Expert*innen, d. h. erfolgreich tätige Lehrkräfte, von Noviz*innen (i. d. R. Lehramtsstudierende) unterscheidet, in den Mittelpunkt (Herzmann & König 2016, S. 79 ff.).

Der **kompetenztheoretische Ansatz** schließt an diese Frage an. Modelle zur Erfassung pädagogisch-professioneller Kompetenz, wie das sogenannte COAKTIV-Modell, wurden auf der Basis der Expertiseforschung zum beruflichen Handeln von Lehrenden entwickelt (ebd., S. 110). Das COAKTIV-Modell modelliert professionelle Kompetenzen von Lehrkräften als Zusammenspiel von Professionswissen, Werthaltungen, Überzeugungen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten der Selbstregulation (Baumert & Kunter 2011, S. 29 ff.). Diese Facetten des professionellen Handelns von Lehrkräften greift auch das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ von Andreas Helmke auf (vgl. Abb. 2).

Laut Helmke bedingen folgende Merkmale einer Lehrperson die Prozessqualität und erfolgreiche Wirkung des Unterrichts: „Von primärer Bedeutung ist die unterrichtsrelevante Expertise, das heißt die *fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise*, ergänzt um die *Expertise in den Bereichen Klassenführung und Diagnostik*. Hinzu kommen wichtige andere Personenmerkmale: *schul- und unterrichtsrelevante Werte, Ziele und Orientierungen*,

Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Andreas Helmke.



subjektive und intuitive Theorien (epistemologische Vorstellungen) zu wichtigen Konzepten des Lehrens und Lernens, die Bereitschaft zur *Selbstreflexion* sowie das *berufsbezogene Selbstvertrauen* (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit). Die aufgeführten Expertisemerkmale können zum Teil angesehen werden als Merkmale der Lehrperson (wenn man die Wissensgrundlagen betont), aus anderer Perspektive als Merkmale des Unterrichtsangebots (wenn man die daraus resultierenden Unterrichts- und Verhaltenskompetenzen in den Vordergrund stellt)“ (Helmke 2015, S. 76; Hervorhebung i. O.).

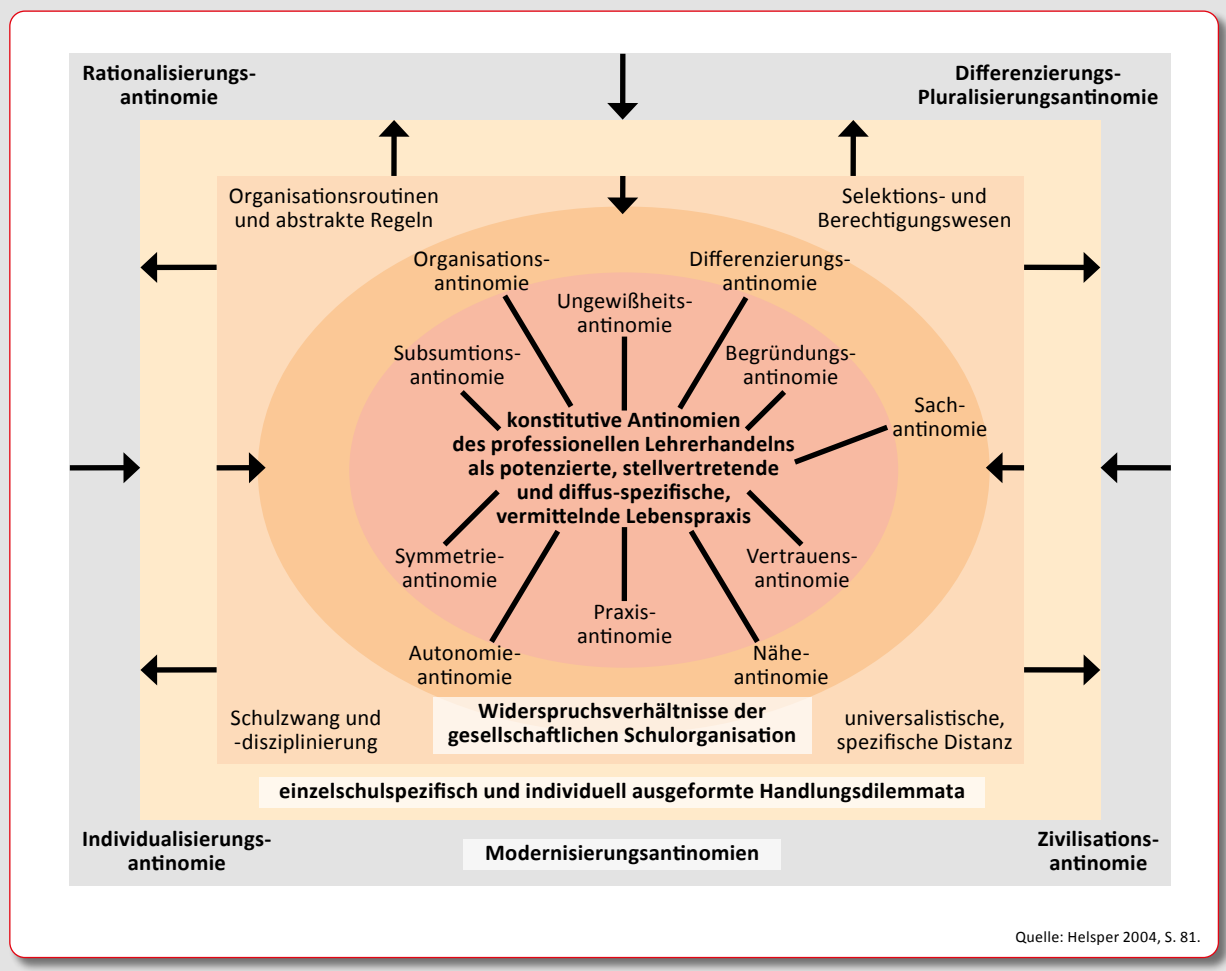
Ausgeblendet bleibt bei diesem Ansatz die systematische Auslotung der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in einer Schule mit gesellschaftlichen Funktionen, wie sie die **strukturtheoretischen Ansätze** zur Professionalität von Lehrenden erfassen. Diese beschreiben die „Strukturlogik“ der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und makrosoziologischer Zusammenhänge systematisch und machen sie einem reflektierten Umgang zugänglich (Helsper 2011, S. 149). Damit Handeln von Lehrenden gelingen kann, bedarf es der Herstellung eines „Arbeitsbündnisses“, das in interaktiven Prozessen

zwischen Lehrenden und Lernenden immer wieder neu auszuhandeln und aufrechtzuerhalten ist (Helsper 2004, S. 64). Helsper beurteilt die „Kämpfe um das Arbeitsbündnis“ als das für Lehrpersonen „eigentlich Anstrengende der Regelschule“ (ebd., S. 65). Ihr Handeln unterliegt Spannungen, die aus konstitutiven Antinomien, Widersprüchen, Handlungsdilemmata sowie umfassenden Modernisierungsprozessen resultieren (ebd., S. 67 ff., vgl. Abb. 3).

Von besonderem Interesse für das Handeln in einer konkreten Unterrichtssituation ist die zweite Gruppe der konstitutiven Antinomien. Sie stellen „Lehrerhandeln [...] in die Spannung von sowohl rollenförmigen, spezifischen, emotional-abstinenten und universalistischen Haltungen als auch von nicht rollenförmigen, diffusen, emotionalen und partikular auf die konkrete Individualität der Schüler bezogenen Haltungen“ (ebd., S. 76 ff.): die Nähe-Antinomie, die Sachantinomie, die Differenzierungsantinomie, die Organisationsantinomie und die Autonomieantinomie.

Werden die individuellen Vorstellungen über die beiden Berufsgruppen unserer Workshopteilnehmenden mit den drei genannten wissenschaftlichen Ansätzen zur Erfassung

Abb. 3: Professionelle Antinomien des Handelns von Lehrkräften nach Helsper.



der Professionalität von Lehrkräften in Beziehung gesetzt, fallen unmittelbare Anschlussfähigkeiten auf. Fach- und Lehrplanorientierung sowie Strukturierung schließen vor allem an die im Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2015) ausgewiesene fachliche und fachdidaktische Kompetenz und an die Klassenführungscompetenz an. Als Teil des Unterrichtsangebots findet das Merkmal der Strukturierung zudem seine Entsprechung in der Qualität des Unterrichtsprozesses. Autorität schließt als Organisationsautorität an das Merkmal der Klassenführung an: Als pädagogische Autorität basiert sie auf entsprechenden fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sowie pädagogischen Werthaltungen und berufsbezogenem Selbstvertrauen nach dem Modell von Helmke (2015). Zugleich ist Autorität eingebettet in die umfassende Gestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen im Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz sowie Heteronomie und Autonomie (Helsper 2009). Die antinomische Struktur des

professionellen Handelns von Lehrkräften kommt explizit in den Merkmalen der Beziehungs- und (ambivalenten) Schüler*innenorientierung zum Ausdruck, hier insbesondere mit Bezug zur Sach- und Nähe-Antinomie. Anschlussfähigkeit an den Persönlichkeitsansatz stellen die im Workshop genannten Merkmale Offenheit, Neugierde und Belastbarkeit her. Erstaunlich ist jedoch, dass die Reflexionsfähigkeit als zentrales Merkmal des professionellen Handelns von Lehrkräften im Workshop nur einmal genannt wurde, denn aus wissenschaftlicher Perspektive gilt sie in allen Forschungsansätzen zur Professionalität von Lehrkräften als Schlüsselfähigkeit professionellen Handelns im Lehrberuf.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass jeder der drei zitierten wissenschaftlichen Ansätze in seinem theoretischen Gesamtzusammenhang über die Notationen der Teilnehmenden hinausgeht. Der Theorie-Praxis-Vergleich lässt einerseits deren Schwerpunktsetzungen explizit hervor-

treten, er sensibilisiert andererseits für das Potenzial deren komplementärer Betrachtung. Nicht in der Abgrenzung, sondern in der gegenseitigen Ergänzung vorliegen der Konzepte liegt der Nutzen für das ganzheitliche Erfassen pädagogisch-professionellen Handelns im Lehrberuf.

Die professionsbezogenen wissenschaftlichen Modelle im Vergleich

Mit Blick auf den Theoriediskurs fallen im interdisziplinären Vergleich mehr Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auf, als sie in Veranstaltungen mit pädagogischen Fach- und Lehrkräften zutage treten. Dabei handelt es sich um: Handeln unter Rahmenbedingungen, Notwendigkeit der Wahrnehmung und Interpretation der pädagogischen Situation, zentraler Stellenwert professionellen Wissens, Einfluss pädagogischer Werte und Orientierungen sowie Reflexionsfähigkeit. Dennoch unterscheiden sich die Kompetenzmodelle in ihren Ansprüchen an die zu gestaltende pädagogische Situation und deren Einflussfaktoren: Für Pädagog*innen der Früh- und Kindheitspädagogik steht die Interaktionssituation in ihrem Eigenwert im Mittelpunkt ihres professionellen Handelns. Ziel dieses Handelns ist es, das Handeln, basierend auf kognitivem Wissen, methodischem Können und sozialen Fähigkeiten, so zu gestalten, dass Kinder auf der Grundlage sicherer Beziehungen erfolgreich in ihren Bildungsprozessen begleitet werden können. Die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen wird daher in der Frühpädagogik als zentraler didaktischer Schlüssel betrachtet (Viernickel & Stenger 2018). Das professionelle, beziehungsorientierte Handeln in komplexen und nicht vorhersehbaren Situationen des pädagogischen Alltags ist somit ein zentrales und eigenständiges Element elementarpädagogischer Didaktik, das mit dem eigentlichen Interaktionsprozess zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern unmittelbar verbunden ist. Das Einnehmen einer forschenden, selbstreflexiven Haltung gehört auf Seiten der Kindheitspädagog*innen konstitutiv zum professionellen Handeln und ist ein zentraler Einflussfaktor für die Wahrnehmung, Planung und Bewältigung einer pädagogischen Situation (Schwer & Solzbacher 2014).

In der Schule steht die zu gestaltende pädagogische und didaktische Situation explizit im Kontext eines Wirkungsanspruchs, der sich aus den Anforderungen der Sache in Relation zu den Voraussetzungen der Kinder ergibt. Die Situation erhält eine spezifische Bezeichnung („Unterricht“). Handlungssituationen im Unterricht sind sach-

und zielorientiert, das professionelle Handeln von Lehrpersonen zielt darauf, die Beziehung zwischen Kind und (ausgewählten) Sachen, „die als Inhalte und Techniken der kulturellen Selbstverständigung allgemein akzeptiert werden können“ (Demuth & Kahlert 2007, S. 3), zu planen, zu gestalten und zu reflektieren. Dafür benötigen Lehrkräfte neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen eine Expertise im Diagnostizieren und in der Klassenführung, die in dieser Form im Kompetenzmodell für kindheitspädagogisches professionelles Handeln nicht explizit ausgewiesen sind. Sie brauchen aber auch eine ausgeprägte Reflexionskompetenz. Die Gestaltung der Unterrichtssituation richtet sich am intendierten „Ertrag“ in Form bestimmter fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen aus. Sie unterliegt deshalb strukturellen Qualitätsmerkmalen, die im Spannungsfeld von zielorientierter Planung und situationsgemäßer Flexibilität vor allem die Anschlussfähigkeit an die (heterogenen) Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, die Auswahl und Verknüpfung von Methoden, die Lernzeit, den Einsatz entsprechender Lernmaterialien und eine klare inhaltliche und organisatorische Strukturierung umfassen.

Ausblick

Das Lehren von Kindern in Kitas und Schulen unterscheidet sich in der Gewichtung strukturierter, lehrplanorientierter Lerninhalte und der Fokussierung einer kind- und beziehungsorientierten Begleitung der Lernprozesse von Kindern. Dennoch brauchen beide Professionen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um stabile und wertschätzende Beziehungen zu Kindern aufbauen und gestalten sowie ihnen Anregungen und Impulse zum Erschließen neuen Sachwissens geben zu können. Für beide Professionen sind der Aufbau einer *pädagogischen Haltung* und die *Reflexion des eigenen Tuns* zentrale Schlüsselemente ihres professionellen Handelns. Hier liegen auch die Chancen und der Anknüpfungspunkt für Kooperation: In gemeinsamen Weiterbildungen oder Workshops über das eigene Professionsverständnis und das der anderen Profession nachzudenken, sich darüber auszutauschen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede professionellen Handelns anhand konkreter pädagogischer Anforderungssituationen wahrzunehmen, ist ein bedeutsamer Schritt hin zu gegenseitigem Verständnis und Anerkennung bei gleichzeitiger Wahrung ihres professionellen Selbst.

Quellen

- Anders, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte – Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
- Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie (2011). WiFF Kooperationen 1. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Baumert, J., Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In Kunter M. et al. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV (S. 29–53). Waxmann.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In Stamm M., Edelmann, D. (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 259–272). Springer.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, F. E. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 177–212). Hogrefe.
- Bülow, K. von (2012). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule – Subjektive Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Zeitschrift für Grundschulforschung (5) 2; Springer: S. 94–108.
- Demuth, R., Kahlert, J. (2007). Übergänge gestalten. Kiel: IPN. (Publikation des Programms SINUS Transfer Grundschule); Im Internet (20. 09. 2020): www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N10.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, 19. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L., Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden. FEL-Verlag.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Friedrich.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf Lehrerhandeln. In Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.). Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49–98). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In Schäfer, A., Thompson, C. (Hrsg.). Autorität (S. 65–83). Ferdinand Schöningh.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 149–170). Waxmann.
- Herzmann, P., König, J. (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. UTB.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. Im Internet (07.03.2020): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- Mayr, J., Neuweg, H.-G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In Heinrich, M., Greiner, U. (Hrsg.). Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen (S. 183–206). Lit.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine Kriterien geleitete Analyse. In Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L., Koch, M. (Hrsg.). Forschung in der Frühpädagogik VII – Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung (S. 13–46). FEL-Verlag.
- Remsperger-Kehm, R., Tänzler, S. (2016). Pädagogisches Handeln in Kita & Grundschule - Zwei Professionen im Vergleich. In Förster, C., Hammes-Di Bernardo E., Reißmann, M., Tänzler, S. (Hrsg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit (S. 54–67). Herder.
- Schwer, C., Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Verlag Julius Klinkhardt.
- Viernickel, S., Stenger, S. (2018). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In Reißmann, M. (Hrsg.). Didaktik in der Kindheitspädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik (Bd. 3, S. 381–402). Carl Link.
- Weltzien, D. (2018). Gestaltung von Interaktion und Beziehung als pädagogischer Kern. In Reißmann, M. (Hrsg.). Didaktik in der Kindheitspädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik (Bd. 3., S. 371–481). Carl Link.



Diagnostik und Leistungsbeurteilung im Dienste des Lernens

// Perspektiven auf ein kooperatives Entwicklungsfeld in inklusiven Zeiten⁵ //

Maik Walm, Thomas Häcker, Vera Moser

Einführung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die ab 2009 die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen in allen Bundesländern auf die Agenda setzt, verändern sich die Anforderungen an die Beurteilung von Leistungen punktuell stark. Der inklusive Anspruch zielt im Bildungsbereich darauf, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Römer & Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2014, S. 9). Das gemeinsame Lernen in der allgemeinbildenden Schule wird verschiedentlich in den Bundesländern zum Ziel erklärt und in Folge dessen werden bestimmte Förderschulen geschlossen. Damit entsteht für bestimmte Schularten die Aufgabe, Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zieldifferent zu unterrichten. Im zieldifferenten Unterricht geht es dann nicht nur um die didaktisch höchst anspruchsvolle Aufgabe, allen Schüler*innen gemeinsame Lernerfahrungen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand entlang individueller Lernziele und mit unterschied-

lichen Lernergebnissen zu ermöglichen. Die Lehrpersonen sind zudem gehalten, Schüler*innen mit SPF Leistungsrückmeldungen und -beurteilungen auf der Grundlage individueller Förderpläne zu geben und zwar in der Weise, wie dies in den entsprechenden Förderschulen vorgesehen ist. An der individuellen Lernausgangslage soll angeknüpft werden. Die individuelle und kriteriale Bezugsnorm soll als Orientierung gelten. Leistungserwartungen und Beurteilungskriterien sollen transparent gemacht und Lernfortschritte dokumentiert sowie stärkenorientiert und inhaltlich gehaltvoll zurückgemeldet werden – kurz: in der Summe ein lernförderlich-unterstützender Umgang (z. B. Bezirksregierung Münster 2016, S. 17 f.).

Die an Sonderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen auf der Ebene von Verordnungen bundesweit stark individualisierten Normen und Prinzipien der Leistungsbewertung decken sich in hohem Maße mit den Vorstellungen der in den vergangenen Jahrzehnten in der Fachliteratur geführten reformorientierten Diskurse um erweiterte und alternative Leistungsbeurteilung bzw. formative Leistungsbeurteilung (Formative Assessment). In der Praxis werden diese bisher vorwiegend auf einzelnen Reforminseln bzw. in pädagogischen Nischen realisiert. Ob die mit dem

⁵ Der Beitrag wurde überarbeitet und in ähnlicher Form veröffentlicht unter: Walm, M., Schultz, C., Häcker, T., Moser, V. (2017). „Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens“ – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I., Streese, B. (Hrsg.). Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (S. 113–120). Verlag Julius Klinkhardt.

Inklusionsgebot verbundene Notwendigkeit, Leistungsbeurteilung und Diagnostik stärker formativ zu betreiben, eher als Katalysator für eine Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung oder über ein spannungsreiches Nebeneinander erweiterter und konventioneller Leistungsbeurteilung und Diagnostik bei den Betroffenen und Beteiligten lediglich widerstandsgenerierend wirkt, ist eine derzeit offene Frage. Schließlich treffen dort, wo für den zieldifferenten Unterricht eine Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen vorgesehen ist, unterschiedlich ausgebildete und sozialisierte pädagogische Fachkräfte aufeinander und müssen komplexe Anforderungen bewältigen. Das Projekt KOLEF⁶ geht vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen u. a. der Frage nach, auf welche Voraussetzungen solche Entwicklungen bei Lehrpersonen im Sekundarschulbereich in Mecklenburg-Vorpommern treffen.

Inklusion wird in diesem Beitrag im Anschluss an die menschenrechtliche Perspektive der UN-BRK als ein Selbstvergewisserungs- und Entwicklungsauftrag betrachtet, der zum einen Benachteiligung und Schlechterstellung aufgrund von Ausgrenzung, Segregation und Selektion in den Blick nimmt und zum anderen rekonstruiert, wie Differenz und damit verbunden soziale Inklusions- und Exklusionsdynamiken (re-)produziert und bearbeitet werden (Häcker & Walm 2015, S. 11 f.). In der Schule als zentraler Instanz im Spiel der Statusverteilung ist es das Differenzkriterium Leistung, an dem entlang sich Spannungsfelder aufbauen, wie etwa das zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen einerseits und pädagogischen Erfordernissen andererseits, aber auch innerhalb der Klasse selbst (Zurbriggen 2016, Sturm 2017). Die diagnostische Einschätzung der Leistungsfähigkeit und die Beurteilung und Bewertung von Leistungen werden zu Kristallisationspunkten des strukturellen Zielkonfliktes von Schule (Häcker 2020, S. 8). Sie bilden gleichsam die „Epizentren der staatlich organisierten Bildung“ (Kronig 2012, S. 51), in denen viele der rund um das Bildungssystem diskutierten Probleme ihren Ursprung haben.

Als Leitkonzept für die Entwicklung von Schule und Unterricht verstanden, geht Inklusion sowohl bezogen auf Differenzierung und Individualisierung als schulpädagogische Strategien im Umgang mit Heterogenität als auch bezogen auf die Status- und Lernprozessdiagnostik als sonderpädagogische Strategien einen Schritt weiter. Sie legt den Fokus auf das gemeinsame und zugleich individuell orientierte Lernen aller Schüler*innen in einer Lern-

gruppe. Damit stärkt das Inklusionsgebot das Moment des Demokratischen, weil dem Anspruch nach „alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen“ (Feuser 1995, S. 173). Leistungsbeurteilung und Diagnostik werden unter den Bedingungen des Inklusionsgebots und damit verbunden potenziell steigender Heterogenität und in zumindest partieller Kooperation unterschiedlich professionalisierter Fachkräfte nachdrücklich unter dem Kriterium ihrer Lerndienlichkeit/Lernförderlichkeit auf die Agenda gesetzt. Diese Aufgabe erweist sich wissenschaftlich und praktisch als herausfordernd. Überlegungen zu einer inklusiven Didaktik als Grundlage für einen inklusiven Unterricht orientieren sich in diesem Kontext häufig im Anschluss an Feuser an einem „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1989). Moser Opitz resümiert hier allerdings kritisch: „Unbefriedigend gelöst ist bisher in allen Ansätzen die Frage nach der inhaltlichen Differenzierung. Fachdidaktische Überlegungen und Analysen, die ‚von der Sache her‘ denken, gleichzeitig individuelle Kompetenzen und Lebenslagen mitberücksichtigen und von der Sache her nach den gemeinsamen Lernmöglichkeiten für alle Schüler_innen suchen, können dazu beitragen, die Didaktik für inklusiven Unterricht weiterzubringen. Dazu ist jedoch auch die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zur Tiefenstruktur des Unterrichts zwingend notwendig. Nur unter diesen Voraussetzungen kann es gelingen, inklusiven Unterricht zu gestalten, der wirksame Förderung durch das Lernen am gemeinsamen Gegenstand möglich macht“ (Moser Opitz 2014, S. 65).

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich vor diesem Hintergrund mit der Lerndienlichkeit der Leistungsbeurteilung einerseits und der sonderpädagogischen Diagnostik andererseits. Zwei Felder, die in inklusiven Settings zwar bislang wenig konsistent miteinander verknüpft werden, die aber zunehmend durch multiprofessionelle Arbeitskontexte aufeinander bezogen werden müssen. Im ersten Schritt wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit Unterrichtsentwicklung mit diagnostischen Informationen überhaupt verknüpft ist, denn die enge Verbindung beider wird als wesentliches Ziel des Umgangs mit Leistung in der inklusiven Schule betrachtet. Auf dieser Basis wird ein heuristisches Modell vorgestellt, das angesichts solcher erweiterten Ansprüche als Rahmenorientierung für die gemeinsame Arbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen dienen kann. Den Abschluss bilden Überlegungen zu dessen forschungsbasierter Weiterentwicklung.

6 KOLEF ist die Kurzbezeichnung für das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Von der schulpädagogischen Leistungsbeurteilung und sonderpädagogischen Diagnostik zur Kooperativen Lernförderung“. Es wurde bis 2018 von der Max-Traeger-Stiftung finanziell gefördert und wird kooperativ zwischen der Goethe-Universität Frankfurt und der Universität Rostock realisiert.

Versuch einer Lagebeschreibung

Der Umgang mit Leistung in der Schule lässt sich als multiples Dissoziationsproblem beschreiben. Mit der Forderung nach Umsetzung schulischer Inklusion in multiprofessionellen Konstellationen treffen aktuell bislang relativ getrennte diagnostische Praxen – schulpädagogische Leistungsbeurteilung und sonderpädagogische Diagnostik – unsystematisch aufeinander. Diesbezügliche Forschungen zur Kooperation von Lehrkräften im Bereich Diagnostik und Leistungsbeurteilung im Kontext inklusiver Schulen liegen dabei nur begrenzt und in Anfängen vor (Gebhard et al. 2014). Beide Praxen haben es mit demselben strukturellen Zielkonflikt zu tun: Sie stehen im schulischen Spannungsfeld von Selektion und Förderung. In beiden Bereichen wird der grundständige Funktionswiderspruch tendenziell einseitig zugunsten institutionell administrativer Belange aufgelöst, wird der Selektion – unterschiedlich begründet – der Vorrang gegenüber der Förderung eingeräumt. Dies steht allerdings unter Umständen im Konflikt mit den bildungspolitischen Vorgaben zur Realisierung individueller Förderung einerseits und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention andererseits.

Im Bereich der Beurteilung schulischer Leistungen wird der strukturelle Zielkonflikt in der Praxis in aller Regel in der Weise dissoziativ bearbeitet, dass die Planung und Gestaltung von Unterricht weitgehend entkoppelt und getrennt von den Prozeduren der Beurteilung von Leistungen erfolgt. „Verfahren der traditionellen Leistungsbewertung (Klassenarbeiten, Tests, mündliche Überprüfungen) vollziehen sich, insbesondere in den Hauptfächern, weitgehend als kognitiv und räumlich abgekoppelte Handlungsschritte der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer“ (Bohl 2004). Im Unterricht entstehen dann in der Folge zwei unverbundene, nicht weiter aufeinander bezogene Sphären: die des Lernens im Unterricht einerseits und die der Beurteilung der Lernergebnisse andererseits. Ausgehend von dieser Analyse wird im Kontext der schulischen Leistungsbewertung seit Langem auf die Notwendigkeit hingewiesen, die pädagogische Diagnostik zu erweitern bzw. sie in das unterrichtliche Lehr-Lern-Geschehen zu integrieren und näher an die unterrichtlichen Inhalte heranzurücken (Bohl 2004, Hesse & Latzko 2011, Winter 2012). Im Kontext eines inklusiven Umgangs mit der Aufgabe der Leistungsbeurteilung stehen Schulen entsprechend vor der Aufgabe, ein inklusives Verständnis von Leistungsbeurteilung zu entwickeln und dabei ergänzend zu kognitiven u. a. auch motivationale, emotionale, kooperative Dimensionen zu berücksichtigen.

Im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik scheint weitgehend unklar zu sein, ob und ggf. in welcher Weise

diese konkrete unterrichtliche Lernprozesse instruieren kann: Wo sonderpädagogische Diagnostik psychometrisch ausgerichtet ist, fokussiert sie die normorientierte Erfassung individueller Merkmale und Eigenschaften – in der Regel ohne direkten Unterrichtsbezug – mit dem Ziel der Kategorisierung und Typisierung. Inwieweit die Verknüpfung einer solchen sonderpädagogischen Diagnostik mit der Planung und Umsetzung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen realisiert werden kann bzw. gelingt, ist bisher kaum untersucht worden und stellt eine noch ungelöste Forschungsaufgabe dar (Heinrich et al. 2013). Die sogenannte Förderdiagnostik – ein Begriff, der bereits seit 1985 stark kritisiert wird, weil sich aus diagnostischen Daten keine Handlungsempfehlungen entnehmen lassen (Schlee 1985) und damit die enorm anspruchsvolle Übersetzungsleistung von Informationen in didaktische Maßnahmen durch die Lehrkraft allzu leicht ausgeblendet wird (Schmidt 2020, S. 241) – bietet weiterführend individuell orientierte Ansätze an, die auf den intraindividuellen Lernverlauf fokussieren, allerdings nicht zwingend mit anderen Praxen der Leistungsbewertung einhergehen und oft nicht eng am Curriculum orientiert sind (Probs & Euker 2012, Kornmann 2012). So konnte die KIS-Studie (Moser & Kropp 2015) u. a. als Dissoziationsmoment herausarbeiten, dass sonderpädagogische Diagnostik in inklusiven Settings in der Regel nicht in die Unterrichtsentwicklung einbezogen ist (auch Heinrich et al. 2013). Weiterhin entstehen derzeit Überlegungen zur Lernverlaufsdiagnostik (Hasselhorn et al. 2014), u. a. das Konzept Response to Intervention, bzw. zur Lernprozessdiagnostik (Eberwein 1996, Ricken 2006, Hartmann-Kurz & Stege 2014), die allerdings noch wenig auf ausgearbeitete fachdidaktische Modelle zurückgreifen können, standardisierte Lernverlaufsmodelle voraussetzen und die „Entwicklungsfortschritte aller Schüler*innen zu wenig in den Blick nehmen“ (Schmidt 2020, S. 18). Vor diesem Hintergrund scheinen diese Verfahren für inklusiven Unterricht nur bedingt tauglich.

Wie Unterricht auf der Basis der Beurteilung und Diagnostik von Lernleistungen lernförderlich gestaltet werden kann, muss grundsätzlich vor dem Hintergrund der mit der Einführung von Bildungsstandards erheblich gestiegenen bildungspolitischen Spannung von Individualisierung und Standardisierung beantwortet werden (Schuck 2014). Bildungsstandards legen den Schwerpunkt auf zu erreichende Niveaus am Ende von Bildungsprozessen. Sie begrenzen Bildungsgehalte dabei auf modellierbare und somit messbare Kompetenzen. Damit definieren sie zugleich lediglich einen bestimmten Ausschnitt aus einem umfassenderen Möglichkeitsraum als akzeptabel für individuelle Lernentwicklungen und Leistungen. Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards forcierte die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem flächendecken-

den Einsatz von Vergleichsarbeiten (VerA) eine Strategie der testdatenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Nutzung der so gewonnenen diagnostischen und – im Falle von VerA – relativ unterrichtsnahen Informationen über Leistungsergebnisse durch Schulleitungen, Fachkonferenzen und Lehrkräfte zur Entwicklung des Unterrichts erweist sich in der Praxis allerdings als voraussetzungsreich. So zeigen Studien zur Nutzung von Vergleichsarbeiten zwar, dass die Durchführung und Auswertung von Vergleichsarbeiten kaum Probleme bereitet, ihre Bedeutung für die Reflexion des eigenen Unterrichts jedoch nur in geringem Maße gesehen wird. Testdatenbasierte Unterrichtsentwicklung durch Vergleichsarbeiten ist offenbar kein Selbstläufer. Befunde zu den Fragen nach dem „diagnostischen Mehrwert“ von Vergleichsarbeiten bzw. deren Anschlussfähigkeit an die bereits bestehende Diagnosepraxis der Lehrkräfte einerseits und Befunde zu den möglichen Verbesserungen auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse andererseits dämpfen allzu optimistische Erwartungen an das den Unterricht lernförderlich verändernde Potenzial von Vergleichsarbeiten (Maier 2015).

Es zeigt sich, dass wir es im Bereich der Beurteilung und Diagnostik von Lernleistungen und -fähigkeiten an verschiedenen Stellen mit Ab- und Entkoppelungen zu tun haben, die die Lernförderlichkeit bzw. Lerndienlichkeit von Beurteilungs- und diagnostischen Prozeduren – zumindest theoretisch – infrage stellen: Wie müssten Diagnose und Beurteilung gestaltet sein, um die Lern- und Unterrichtsentwicklung in spezifischer Weise zu unterstützen?

Erweiterte und integrierte pädagogische Diagnostik – ein heuristisches Modell für die lerndienliche Verbindung von Leistungsbeurteilung und sonderpädagogischer Diagnostik in kooperativer Absicht

Der seit PISA 2000 und der UN-BRK 2006/2009 mit neuer Intensität geführte Diskurs um den angemessenen Umgang mit der Verschiedenheit der Lernenden setzt unweigerlich auch zentrale Themen und offene Fragen der schulpädagogischen Diskussion um die Weiterentwicklung der Leistungsbewertung auf die Agenda. Das Programm all derer, die die Leistungsbeurteilung in der Schule stärker in den Dienst des Lernens gestellt sehen wollen, hat Flitner mit der vielzitierten Forderung auf den Punkt gebracht, „die Leistungsbewertung für die pädagogische Aufgabe der Schule zurückzugewinnen und in den Prozess des Lernens, des Korrigierens und des Beratens

einzubinden“ (Flitner 1999, S. 244). Bohl plädiert entsprechend dafür, „Leistungsbewertung als Teil einer umfassenden pädagogischen Handlungseinheit“ zu betrachten (Bohl 2004). Neben dieser Forderung, die Leistungsbeurteilung stärker in den unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess zu integrieren, wird ebenfalls seit langem gefordert, die Leistungsbeurteilung dem erweiterten Lernbegriff und den veränderten, differenzierenden Lernformen anzupassen (Bohl 2003, Grunder & Bohl 2001). Hierzu bedarf es einer gegenüber traditioneller Leistungsbewertung erweiterten pädagogischen Diagnostik. Worin sich eine solche von dem üblichen schulischen Dreischritt aus Leistungserbringung (in einer besonders gestalteten und beschränkten Situation) – Auswertung durch die Lehrperson – Bewertung in Form einer Note – abhebt, hat Winter beispielhaft dargestellt und graphisch als Kreisprozess veranschaulicht (Winter 2012, vgl. Abb. 1). Über die erwähnten traditionellen Komponenten hinaus müssen nach Winter folgende Elemente im unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess Beachtung finden:

- „die Leistungspräsentation (etwa im Rahmen der Klasse oder eines Tages der offenen Tür an der Schule);
- eine Rückmeldung, die auch inhaltlich beschreibt, welche Qualitäten (und Mängel) die Schülerarbeiten haben;
- eine direkte Dokumentation von Schülerarbeiten, wie sie in Portfolios vorgenommen wird;
- eine Lernplanung, bei der die Erfahrungen aus einem Lernzyklus für den nächsten nutzbar gemacht werden, indem z. B. gemeinsame und individuelle Lernziele formuliert und entsprechende Aufgaben ausgewählt werden;
- die Zentrierung sämtlicher Bemühungen um das Ziel einer förderorientierten Diagnose in dem Sinne, dass alle Teilkomponenten dazu beitragen und auch unter diesem Gesichtspunkt gestaltet werden können“ (Winter 2012).

Bei einem unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess, der die Leistungsbeurteilung in den Dienst des (Weiter-)Lernens stellt, rücken Formen der Rückmeldung und Beratung, der Dokumentation von Lernprozessen und -ergebnissen, die Lernplanung, Fragen der Qualität bzw. Tiefenstruktur von Aufgaben (Maier et al. 2010) und deren Bearbeitung sowie die Vielfalt der Möglichkeit der Leistungserbringung und -beurteilung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Nach Winter geht ein in einer erweiterten pädagogischen Diagnostik gegründeter Unterricht notwendig mit einem Wandel der Lernkultur einher.

Dieser Wandel orientiert sich darüber hinaus an Prinzipien, die in der Schule weitgehend unterakzentuiert sind. Diese Prinzipien sind:

- Die Kommunikation über Leistungen,
- die Partizipation aller Betroffenen und Beteiligten am Beurteilungsgeschehen,
- die Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien (Winter, 1996).
- Die Reflexion förderlicher und hinderlicher Aspekte des Lernens mit dem Ziel seiner zunehmenden selbstbestimmten Steuerung (Häcker 2006, 2007).

Auf der konkreten operativen Ebene können Lehrkräfte und Schulen die Lerndienlichkeit des Umgangs mit Lernleistungen anhand weniger Fragen analytisch in den Blick nehmen:

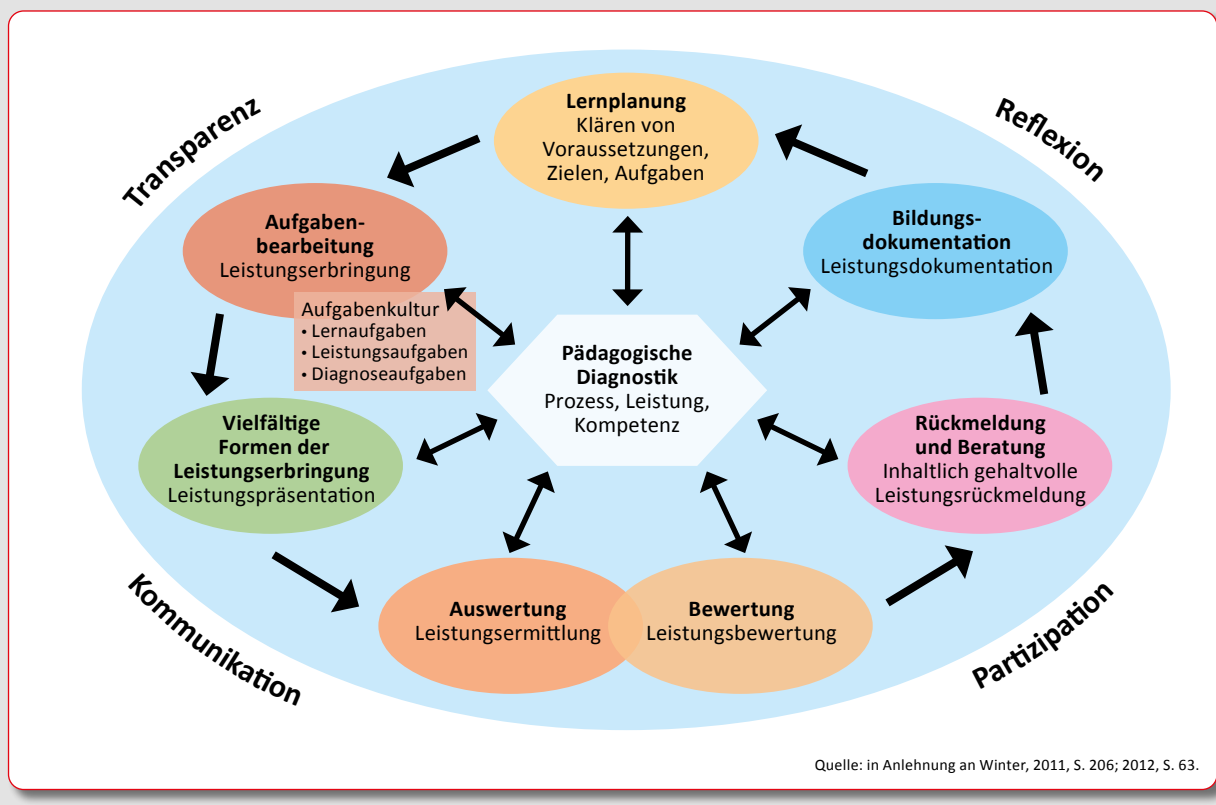
1. „Auf welchen Wegen erfahren die Lernenden, was genau sie in welcher Qualität am Ende des Lernprozesses wissen, kennen und können sollen?
2. Wie erfahren die Lernenden in welcher Weise dies dokumentiert und gezeigt werden soll/kann?
3. Wie erfahren die Lernenden, was bezogen auf das zu Lernende bereits gut gelingt?

4. Wie erfahren die Lernenden, was bezogen auf das zu Lernende noch nicht angemessen gelingt?
5. Wie erfahren die Lernenden, woran genau das liegt?
6. Welche konkreten und strategischen Hinweise und Unterstützungen erhalten die Lernenden, damit es künftig besser gelingt?“ (Häcker 2020, S. 13).

In ihrer konzeptionellen Anlage und ihren leitenden Prinzipien sind Kreisprozessmodelle wie das von Winter (auch Bohl 2004) notwendig auf das Individuum zentriert und damit anschluss- und erweiterungsfähig im Blick auf die aktuelle Diskussion einer inklusionsorientierten pädagogischen Diagnostik (u. a. Simon & Simon 2013, Prengel 2016). Sonderpädagogische Diagnostik kann als Lernverlaufsdiagnostik wesentliche Beiträge zu dieser Erweiterung traditioneller pädagogischer Diagnostik leisten.

Zusammenfassend bietet eine im dargestellten Sinn erweiterte und integrierte pädagogische Diagnostik (vgl. **Abb. 1**) eine Heuristik für die lerndienliche Verbindung von Leistungsbeurteilung einerseits und sonderpädagogischer Diagnostik andererseits. Sie eröffnet die Möglich-

Abb. 1: Heuristisches Modell einer erweiterten und integrierten pädagogischen Diagnostik.



keit, sowohl das Problem des fehlenden Unterrichtsbezuges der traditionellen Leistungsbewertung und der sonderpädagogischen Diagnostik theoretisch zu bearbeiten und zugleich beide Prozesse lerndienlich zu orientieren und zu verbinden. Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht erhält somit einen „Kompass“, um die jeweilige Expertise lerndienlich zu orientieren. Erst mit einem derart erweiterten Verständnis und einer derart integrierten Praxis pädagogischer Diagnostik, die über das *assessment of learning* (diagnostische Informationen über das Lernen von Schüler*innen sammeln) hinaus in erster Linie ein *assessment for learning* betreibt (diagnostische Informationen für das Lernen von Schüler*innen sammeln), kann das Dissoziationsproblem auf seinen verschiedenen Ebenen angegangen werden. Auf der Grundlage der genannten Handlungsprinzipien können zudem inklusive Lehr-Lern-Prozesse stärker auf selbstbestimmte Formen des Lernens hin orientiert werden. Damit könnte Leistungsbeurteilung auch in inklusiven Settings zunehmend gar die Form eines in der Praxis bislang selten vorkommenden *assessment as learning* (diagnostische Informationen über das Lernen gemeinsam mit den Schüler*innen sammeln) im Sinne einer Demokratisierung der Leistungsbeurteilung annehmen (Hartmann-Kurz & Stege 2014).


Fazit und Ausblick

Eine inklusive Schule ist im Sinne der UN-BRK nur mit einer lerndienlichen sonderpädagogischen Diagnostik und einer entsprechenden Leistungsbeurteilung denkbar. Insofern die notwendigen Kompetenzen nicht durch nur eine pädagogische Fachkraft hinreichend bereitgestellt werden können, müssen Diagnostik und Leistungsbeurteilung kooperativ zwischen unterschiedlich qualifizierten und beruflich sozialisierten Fachkräften konzeptualisiert und koordiniert werden. Die Forschungen dazu stehen erst am Anfang. Das heuristische Modell einer erweiterten und integrierten pädagogischen Diagnostik wird deshalb im laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt KOLEF mit der Praxis multiprofessioneller Kooperation zum Thema Leistung und Diagnostik in besonders entwicklungsorientierten Schulen kontrastiert und bei Bedarf weiterentwickelt. Untersucht werden dabei Praktiken, in denen Lehrkräfte beide diagnostische Zugangsweisen kritisch reflektieren und in kooperativer Zusammenarbeit neue, lernförderliche und unterrichtsnah Modelle für inklusive Settings entwickeln. Exploriert und analysiert werden individuelle und strukturelle Bedingungen einer solchen gelingenden Praxis. Empirisch fundiert sollen dann Aussagen zu einer inklusionsorientierten Weiterentwicklung von Unterricht, Schule und Lehrkräftebildung möglich werden.

Quellen

- Bohl, T. (2003). Offenen Unterricht geschlossen beurteilen? Leistungsbeurteilung im offenen Unterricht im Kontext der aktuellen PISA-Diskussion. *Pädagogische Rundschau*, 57 (4): S. 419–436.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. 2. Aufl. Beltz.
- Eberwein, H. (1996). Förderdiagnostik als Lernprozeßdiagnostik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19 (1): S. 5–14.
- Flitner, A. (1999). *Reform der Erziehung: Impulse des 20. Jahrhunderts*. Erw. Neuausg. Piper.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1): S. 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Wiss. Buchgesellschaft.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riessenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U., Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1): S. 17–32.
- Grunder, H.-U., Bohl, T. (Hrsg.) (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2006). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1 (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 3). Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda, T. Hascher (Hrsg.). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63–85). Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2020). Leistungsbeurteilung stärker in den Dienst des Lernens stellen. In Michels, I., Schratz M., Wolters, A. (Hrsg.). *Menschen machen Schule – Mutig eigene Wege gehen* (S. 14). Kallmeyer und Klett.
- Hartmann-Kurz, C., Stege, T. (2014). Lernprozesse sichtbar machen. *Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip*. Landesinstitut für Schulentwicklung (LS).
- Hasselhorn, M., Schneider, W., Trautwein, U. (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufsdiagnostik*. Hogrefe.
- Heinrich, M., Urban, M., Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Weishaupt, H., Döbert, H. (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann.
- Hesse, I., Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. 2. überarb. Aufl. UTB.
- Kornmann, R. (2012). Unterrichtsbegleitende Diagnostik. In Moser, V. (Hrsg.). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 206–213). Kohlhammer.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*; 28 (1): S. 84–96.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Moser, V., Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In Häcker T., Walm, M. (Hrsg.). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Verlag Julius Klinkhardt.
- Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamen Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine didaktische Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. In Zierer, K. (Hrsg.). *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 52–68). Schneider Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In Amrhein, B. (Hrsg.). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Probst, H., Euker, N. (2012). Pädagogische Testdiagnostik für die inklusive Schule. In Moser, V. (Hrsg.). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 195–205). Kohlhammer.
- Ricken, G. (2006). Lernprozessdiagnostik. In Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.). *Handbuch Unterricht* (S. 639–643). Verlag Julius Klinkhardt.
- Simon, J./Simon, T. (2013). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von „traditionellen“ Grundkonzepten diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*; (4). Im Internet (30.07.2016): www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule. Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte und Zusammenhänge*. Springer VS. doi.10.1007/978-3-658-26921-0.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? *Die deutsche Schule*; 106: S. 162–174.

- Sturm, T. (2017). (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In Budde, J., Bittner, M., Bossen, A., Reißer, G. (Hrsg.). Konturen einer praxeologischen Erziehungswissenschaft. Theorie – Methodologie – Analyse (S. 51–66). Verlag Barbara Budrich.
- Winter, F. (1996). Schülerselbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In Bambach, H., Bartnitzky, H., Ilsemann, C. v., Otto, G. (Hrsg.). Prüfen und Beurteilen. Friedrich Jahresheft 14 (S. 34–37). Friedrichverlag.
- Winter, F. (2012). Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In Sacher, W., Winter, F. (Hrsg.). Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer Band 4, S. 197–216). Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, F. (2012). Klassenarbeit passé? Neue Formen der Leistungserbringung in der Diskussion. In Fischer, C. (Hrsg.). Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung (S. 54–72). Waxmann.
- Zurbriggen, C. (2016). Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Springer VS.



Gemeinsame Verantwortungsübernahme von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen

// Voraussetzungen für eine gelingende Teamarbeit //

Benjamin Haas

Einstieg

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams hat nicht zuletzt durch die Verpflichtung zur Etablierung inklusiver Bildungsangebote eine besondere Bedeutung erhalten und geht mit gesteigerten Herausforderungen im pädagogischen Alltag einher. Dementsprechend wird im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse der multiprofessionellen Teamarbeit eine zentrale Bedeutung beigemessen (KMK & HRK 2015, Greiten 2017, Kielblock et al. 2017, Schnell 2017, Werning 2012). Inklusive Schulen sind in diesem Zusammenhang nicht nur als von bildungspolitischen Vorgaben abhängig zu betrachten, sondern zeichnen sich zusätzlich durch eine passende Schulkultur, ein ausgewogenes Maß an Leitung und Mitbestimmung und entsprechende Praktiken aus. In deren Rahmen erhält die Arbeit in Teams eine besondere Bedeutung, wobei der Fokus häufig auf die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen gerichtet ist (Werning 2012). Damit einhergehende Fragen sind, wie die Zusammenarbeit dieser beiden Professionen gelingen kann, von welchen Faktoren die Zusammenarbeit abhängig ist und welche Voraussetzungen zu schaffen sind,

damit Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen für alle Schüler*innen gemeinsam Verantwortung übernehmen können.

Zur Beantwortung dieser Fragen greife ich im Folgenden auf die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Auf dem Weg zur inklusiven Schule – die Bedeutung von Kooperation und Teamarbeit für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen“ zurück, das ich gemeinsam mit meiner Kollegin Ingrid Arndt durchgeführt habe. Entstanden ist das Projekt im weiterbildenden Masterstudiengang Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen, die Durchführung wurde von März 2016 bis Juli 2017 durch die Max-Traeger-Stiftung gefördert. Ziel war es, den Ist-Stand der Teamarbeit an Bremer Oberschulen⁷ zu erforschen, um aus den Ergebnissen Aussagen über die Herausforderungen und Handlungsbedarfe auf der Ebene des Unterrichts, des Personals und der Organisation abzuleiten. Dazu wurden insgesamt 43 leitfadengestützte Interviews (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 439) an 21 von 33 Bremer Oberschulen geführt und die Sichtweisen der an dem Prozess der Schulentwicklung Beteiligten (Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulleitun-

⁷ Bei Oberschulen handelt es sich um eine integrierte Schulform mit Abituroption, die vergleichbar mit dem Ansatz der Gesamtschule ist, und an der seit Verabschiedung des Bremischen Schulgesetzes (BremSchulG 2009) vermehrt inklusiv beschult wird.

gen und Leitungen von Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP)⁸ erhoben. Eingesetzt wurden drei verschiedene Leitfäden zur Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mithilfe der inhaltlichen Strukturierung ausgewertet wurden. Die Untersuchung dieser Aspekte im Bundesland Bremen ist vor allem deshalb von Interesse, da mit der Verabschiedung des Schulgesetzes bereits im Jahr 2009 festgelegt wurde, dass bremische Schulen den Auftrag haben, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln (BremSchulG 2009). Mit diesem Auftrag einher ging die Auflösung von Förderzentren, die Einführung der Schulform Oberschule an der Sekundarstufe I sowie die Etablierung von ZuPs und regionaler Beratungs- und Unterstützungszentren.

Nach definitorischen Begriffsklärungen und einem Blick auf vorliegende empirische Befunde zur Themenstellung werden Ergebnisse des durchgeführten Forschungsprojekts diskutiert, bevor abschließend Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortungsübernahme herausgestellt werden.

Begriffsklärungen

Teamarbeit bezeichnet eine Form der multiprofessionellen Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen und weiterer Mitarbeitenden innerhalb der eigenen Schule. Diese folgt einem gemeinsamen Ziel, findet über einen längeren Zeitraum statt und zeichnet sich im Idealfall durch eine geteilte Verantwortungsübernahme für alle Schüler*innen aus (Gräsel et al. 2006, S. 211; Lütje-Klose & Urban 2014, S. 119; Philipp 2014, S. 11 f.; Ratzki 2012, S. 213 f.). Wenn Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen gemeinsam eine Lerngruppe anleiten und gleichberechtigt unterschiedliche Perspektiven auf existierende Problemstellungen einbringen (Friend et al. 2010, S. 12), kann durch die Zusammenarbeit die Entwicklung inklusiver Schulkulturen unterstützt werden (Seitz & Haas 2015, S. 10). Im deutschsprachigen Raum erfährt das Thema Teamarbeit im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse bisher in der Regel durch eine Fokussierung auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung Beachtung (Arndt & Werning 2013, Gebhardt et al. 2014, Werning 2014). Da es dabei um die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen geht, die darauf zielen, die Unterrichtspraxis und das Lernen zu optimieren (Rolff 2012, S. 17 ff.), steht meist die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräf-

ten und Sonderpädagog*innen im Vordergrund. Ausgehend davon, dass die Unterrichtsentwicklung in einer Schule in Verbindung mit Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung steht, erscheint es jedoch notwendig, Entwicklungsprozesse auf den einzelnen Ebenen in ihrer Abhängigkeit von den jeweils anderen Ebenen zu betrachten. Deshalb empfiehlt es sich, die Frage nach einer gelingenden Teamarbeit in genau diesem Systemzusammenhang zu diskutieren und Schulen dabei als sich selbst entwickelnde Organisationen zu verstehen. Zu berücksichtigen sind folglich auch Aspekte der Personalentwicklung, mit der nach den individuellen Kompetenzen von Lehrkräften und bestehenden Fortbildungsbedarfen gefragt wird, sowie Kriterien der Organisationsentwicklung, die als gemeinsame Prozessplanung einer sich selbst entwickelnden Schule zu verstehen sind und zum Aufgabenbereich der Schulleitungen zählen (ebd.).

Forschungsstand

Vorliegende empirische Befunde zur Unterrichtsentwicklung weisen darauf, dass Teamarbeit zwar grundsätzlich akzeptiert wird und mit dieser eine gewisse Zufriedenheit einhergeht. Gleichzeitig zeichnen sich jedoch eine Reihe von Herausforderungen und Problemen ab. Neben einer notwendigen Passung auf der Beziehungsebene sowie didaktischer Herangehensweisen bestehen diese insbesondere in der strukturellen Einbettung fester Teamzeiten zur Unterrichtsvorbereitung. Zudem gibt es häufiger Unklarheiten über die Aufgaben- und Rollenverständnisse der beteiligten Professionen (Arndt & Werning 2013, S. 20 ff.). Die Probleme zeigen sich beispielsweise daran, dass Sonderpädagog*innen von Regelschullehrkräften als „Gäste“ oder „Eindringlinge“ wahrgenommen werden (Gebhardt et al. 2014, S. 30). Ersichtlich wird außerdem eine stärkere Individualisierung durch Sonderpädagog*innen (Werning 2014, S. 615 f.) und allgemein eine Tendenz zur äußeren Differenzierung (Arndt & Werning 2013, S. 34). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Zusammenarbeit im Unterricht nicht nur von der Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts abhängig ist (ebd., S. 33 f.), sondern auch von Auswirkungen der Schulkultur sowie der Bildungspolitik und -verwaltung (Dyson et al. 2002, 2004 zit. nach Werning 2014, S. 609). Hinderliche Bedingungen sind in diesem Zusammenhang vor allem an Sekundarstufen zu identifizieren und hängen mit den dort bestehenden Fachleistungsdifferenzierungen und Fachlehrkräfte-Systemen

8 Ein ZuP wird i. d. R. von einer als Sonderpädagog*in ausgebildeten Person geleitet und dient der Unterstützung der inklusiven Beschulung an allgemeinbildenden Schulen (BremSchulG 2009, § 22). Neben der Diagnose von Förderbedarfen, der Planung und Durchführung der Förderung sowie der Beratung von Eltern, Lehrkräften und pädagogischem Personal gehört die Weiterbildung des pädagogischen Personals zu den Aufgaben eines ZuPs (EVUP 2013, § 3).

(Arndt & Werning 2013, S. 14) ebenso zusammen wie mit Kernlehrplänen, Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen (Greiten 2017, S. 152 ff.).

Eng verbunden mit den Aspekten der Unterrichtsentwicklung sind die Aspekte der Personalentwicklung. Konkret geht es um die Suche nach benötigten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Dazu zählen Teamorientierung, berufliche Sicherheit, soziale Orientierung, eine gemeinsame Zielbildung und Aufgabenorientierung (Pröbstel & Soltau 2012, S. 57 ff.), die Wertschätzung der Diversität von Lernenden, die Unterstützung aller Lernenden sowie eine kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung (European Agency 2012, S. 13). Es zeigt sich jedoch, dass Personalentwicklung aufgrund fehlender Verantwortlichkeiten und zeitlicher Ressourcen häufig nicht systematisch umgesetzt wird (Appius et al. 2012, S. 124 f.) und hierzulande noch nicht hinreichend beforscht wurde (Stamann 2015, S. 44; Terhart 2010, S. 258 ff.). Abhängig ist die Unterrichtsentwicklung zudem von Fragen der Organisationsentwicklung. Auf dieser Ebene geht es um Versuche der Schulleitungen, die Qualität und Effektivität in Schulen zu verbessern, was durch einen führungsbetonten Stil, eine effiziente Leitung und eine systematische Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu erreichen ist (Bonsen 2009, S. 193 f.).

Im Folgenden wird ausgehend von den im Rahmen des Forschungsprojekts gewonnenen Befunden erläutert, durch welche Aspekte die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in inklusiven Schulen im Allgemeinen und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler*innen im Besonderen unterstützt werden kann bzw. wodurch diese behindert wird.

Ergebnisdiskussion

Mit Blick auf die unterschiedlichen Ebenen der Untersuchung verweisen die gewonnenen Ergebnisse auf eine Reihe übergeordneter Aspekte, die für eine gelingende Teamarbeit bedeutsam sind. So zeichnet sich hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung ab, dass die inklusive Beschulung an Bremer Oberschulen unterschiedlich umgesetzt wird und es eine große Bandbreite an Formen der Teamarbeit gibt. Im Vergleich zu den Klassen- und Unterrichtsteams scheinen Jahrgangs- und Fachteams fest etabliert zu sein. Das Gelingen von Teamarbeit wird außerdem unterschiedlich wahrgenommen. So finden sich in den Äußerungen der Befragten auf der einen Seite Hinweise auf positive Auswirkungen der Zusammenarbeit: Diese beziehen sich

auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, auf die Schüler*innen und das Schulklima. Auf der anderen Seite werden negative Aspekte angeführt, beispielsweise zu wenig Zeit für benötigte Absprachen, mangelnde Akzeptanz und unterschiedliche Auffassungen von Teamarbeit. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Zusammenarbeit im Unterricht von einer ungeplanten und unstrukturierten Zusammenarbeit über Formen der äußeren Differenzierung bis hin zu einer geteilten Verantwortung mit Rollenwechseln und Binnendifferenzierung, die sich an den individuellen Bedarfen der Schüler*innen orientiert, reicht. Obwohl die Rollenverteilung von Schule zu Schule variiert, scheint es an den Schulen der Befragten eine klare Rollenverteilung zu geben, wenn auch nicht immer zur Zufriedenheit der Beteiligten. Erkennbar wird diese Situation an den Formen der Unterrichtsvorbereitung und der Zusammenarbeit im Unterricht. So gibt es einerseits Teams, in denen der Unterricht von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen gemeinsam vorbereitet wird und diese sich im Unterricht gemeinsam für alle Schüler*innen verantwortlich fühlen. Andererseits gibt es Teams, in denen Sonderpädagog*innen lediglich für die Anpassung und Differenzierung des Materials zuständig sind und sich im Unterricht ausschließlich um Schüler*innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf kümmern. In diesem Zusammenhang wird vor allem von Sonderpädagog*innen beklagt, aufgrund von „dominanten Regelschullehrkräften“ (Int. 26, Abs. 366) und deren „Verständnis ihrer Lehrer_innenrolle“ (Int. 36, Abs. 69) in eine assistierende Rolle gedrängt zu werden. Daran zeigt sich, dass Teamarbeit noch nicht als zentrales Merkmal der eigenen Profession betrachtet wird. Gleichzeitig sind sich Regelschullehrkräfte bewusst, dass sie sich von ihrem gewohnten Rollenverständnis lösen müssen, um nicht immer alleine „der Chef im Ring“ (Int. 33, Abs. 131) zu sein, und sie lernen müssen, bestimmte Funktionen abzugeben.

Ferner werden auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung übergeordnete Themenkomplexe ersichtlich, die sich auf die Zusammenarbeit auswirken. Neben passenden Haltungen zählen dazu etablierte Strukturen und ausreichend Zeit sowie das Vorhandensein benötigter Ressourcen. Genannt werden zudem erforderliche Kompetenzen der Beteiligten, wobei auffällig ist, dass soziale Kompetenzen für das Gelingen von Teamarbeit stärker hervorgehoben werden als fachliche Kompetenzen. Dieses Ergebnis scheint jedoch mit einer Unklarheit über benötigte fachliche Kompetenzen in Verbindung zu stehen. Wenn gleich an den Schulen der Befragten durchaus unterschiedliche Ansätze für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zu erkennen sind, ist im Hinblick auf die

einleitend formulierte Definition von Teamarbeit festzuhalten, dass an vielen Schulen keine Teamarbeit *in diesem Sinne* vorzufinden ist. Diese Situation ist dadurch bedingt, dass es häufig noch an einem gemeinsamen Ziel, einer konstanten Zusammenarbeit und einer geteilten Verantwortung auf der Ebene des Unterrichts mangelt.

Die Interviews zur Personalentwicklung verdeutlichen ebenfalls, dass Formen der Teamarbeit von Schule zu Schule und zum Teil sogar innerhalb der gleichen Schule variieren. Die Befragten berichten hier von positiven Erfahrungen im Sinne von Arbeitserleichterung, Entlastung und einer Verbesserung der Qualität des Unterrichts, sie wünschen sich allerdings, dass die Heterogenität der Schüler*innen eine größere Wertschätzung erfährt und mehr Zeit für die Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt wird. Zusätzlich wird auf dieser Ebene auf die Bedeutung von Haltungen und Kompetenzen verwiesen, wobei das Gelingen von Teamarbeit häufig als personenabhängig beschrieben wird. Als bedeutsam werden aber auch fachliche Kompetenzen erachtet, worunter Aspekte der Differenzierung, Methodik und Didaktik fallen. Differenziert betrachtet werden für Sonderpädagog*innen Bedarfe an fachlichen und für Regelschullehrkräfte Bedarfe an heterogenitätssensiblen Fortbildungen angemeldet. Dadurch wird einerseits thematisiert, dass Sonderpädagog*innen zu wenig Fachwissen bezüglich der zu unterrichtenden Fächer besäßen, um gemeinsam unterrichten zu können. Andererseits wird herausgestellt, dass es Regelschullehrkräften an inklusionspädagogisch relevantem Wissen (Umgang mit Heterogenität, inklusive Didaktik und Methodik) fehle. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Personalentwicklung in der Regel nicht strukturell verankert ist, an den Schulen der Befragten kaum Fortbildungen zum Thema Teamarbeit angeboten werden und Reflexionsmöglichkeiten auszubauen sind. Deutlich wird ein hoher Handlungsbedarf hinsichtlich der Personalfortbildung und -förderung zu den Themen Teamarbeit, Methodik und Didaktik, aber auch, um Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit bestehenden Rollenverständnissen zu schaffen.

Die Ergebnisse der Interviews zur Organisationsentwicklung zeigen, dass Schul- und ZuP-Leitungen der Teamarbeit zwar eine große Bedeutung beimessen, diese jedoch gleichzeitig als eine extreme Herausforderung beschreiben. Wenngleich das Gelingen von Teamarbeit in der Tendenz positiv eingeschätzt wird, entsteht der Eindruck, dass inklusive Schulentwicklung an vielen Schulen kein gezielt geplanter und gesteuerter Prozess ist, indem die Leitungen sich ihrer Führungsaufgabe und dem Umfang dieser Aufgabe bewusst sind. Zudem erwecken die Aussagen der Befragten den Eindruck, dass sie den

Herausforderungen im Kontext einer inklusiven Schulentwicklung ohne Unterstützung von außen nicht gewachsen sind und Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Personalentwicklung haben. Als weitere Themen werden die Unterrichtsentwicklung, der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, die notwendige Fachlichkeit sowie eine Diskussion um passende Werte und ein angemessenes Rollenverständnis genannt.

Voraussetzungen für eine gemeinsame Verantwortungsübernahme von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen

Festzuhalten ist zum einen, dass Teamarbeit nur funktionieren kann, wenn bestimmte Voraussetzungen institutioneller Art gegeben sind. Neben der Verfügbarkeit ausreichender sonderpädagogischer Ressourcen und der Sicherstellung von Doppelbesetzungen im gemeinsamen Unterricht sowie der benötigten Materialien zählen dazu insbesondere Strukturen für die Arbeit im Team. Unabdingbar erscheinen diesbezüglich im Stundenplan festgelegte Teamzeiten für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie möglicherweise auch eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl. Von besonderer Bedeutung ist dieser Aspekt für die an inklusiven Schulen bestehenden Unterrichtsteams, da diese im Vergleich zu Fach- und Jahrgangsteams weniger strukturell verankert scheinen. Darüber hinaus sind gemeinsame Feedback- und Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen, etwa in Form gegenseitiger Beratungen, Supervisionen und Evaluationen oder auch kollegialer Hospitationen.

Zum anderen bedarf es im Unterricht einer regelmäßig stattfindenden Teamarbeit und einer gleichmäßigen Rollenverteilung. Hinderlich wirkt, dass die Rollen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen nicht immer zur Zufriedenheit der Beteiligten verteilt sind. Damit wird deutlich, dass Haltungs- und Einstellungsänderungen notwendig sind, um veraltete Rollenbilder aufzubrechen und eine funktionierende Zusammenarbeit zu ermöglichen. Allerdings scheinen die Rollenverteilungen nicht nur von den Haltungen und Einstellungen der Fachkräfte abhängig, sondern stehen auch mit den Kompetenzen der unterschiedlichen Berufsgruppen in Verbindung. Dies zeigt sich daran, dass Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen auf fehlende Kompetenzen der jeweils anderen Profession hinweisen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, das Verständnis für die jeweils anderen Bereiche zu fördern und zu ermöglichen, dass entsprechendes Wissen angeeignet werden kann, um „sich gegenseitig die Bälle zuspielen zu können“ (Int. 23, Abs. 46). Was sich an dieser Stelle abzeichnet, ist die

Notwendigkeit eines inklusiven Professionsverständnisses von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen (Heinrich et al. 2013) sowie der Bedarf an entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Zusätzlich unterstützt wird Letzterer durch den auf der Ebene der Personalentwicklung identifizierten dringenden Fortbildungsbedarf zum Thema Teamarbeit. Verwiesen wird damit auf den Handlungsbedarf aufseiten der Schulleitungen, die geregelte Strukturen für eine gelingende Teamarbeit schaffen müssen und die systematische Förderung der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an inklusiven Schulen unterstützen sollten. Ebenfalls muss eine inklusive Schulentwicklung von Schulleitungen

systematischer betrieben werden und diese sollten bei deren Umsetzung mehr Unterstützung erhalten.

Resümierend lässt sich festhalten, dass eine funktionierende Teamarbeit sowie die gemeinsame Verantwortungsübernahme von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen nur gelingen kann, wenn ausreichend Zeit und unterstützende Strukturen zur Verfügung stehen, Möglichkeiten zur Ausbildung eines inklusiven Professionsverständnisses geschaffen werden und inklusive Schulentwicklung stärker als bisher als Leitungsaufgabe betrachtet wird.

Quellen

- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K., Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Empirische Sonderpädagogik; 26 (1): S. 123–141.
- Arndt, A.-K., Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In Arndt, A.-K., Werning, R. (Hrsg.). Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln (S. 12–40). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 28. Juni 2005, zuletzt geändert mit Gesetz vom 26. Juni 2018. Im Internet (14.03.2020): www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf
- Bonsen, M. (2009). Wirksame Schulleitung – Forschungsergebnisse. In Buchen, H., Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung (S. 193–228). 2. erw. Aufl. Beltz.
- Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen: Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik (EVUP) vom 22. Mai 2013. Im Internet (14.03.2020): www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2013-06-14-gesetzblatt-2013-nr-40-1-vo-unterst-paedagogik.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). Integrative und Inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Odense.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In Friebertshäuser, B. (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 437–455). 3. vollst. überarb. Aufl. Juventa.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation; 20 (1): S. 9–27.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U., Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. Empirische Sonderpädagogik; 6 (1): S. 17–32.
- Gräsel, C., Fußangel, K., Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik; 52 (2): S. 205–219.
- Greiten, S. (2017). Optionen zur inklusiven Schulentwicklung in Sekundarstufenschulen durch das Drei-Wege-Modell nach Rolff. Gemeinsam leben; 3: S. 149–158.
- Heinrich, M., Urban, M., Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, H., Weishaupt, H. (Hrsg.). Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (S. 69–134). Waxmann.
- Kielblock, S., Stecher, L., Gaiser, J. M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. Gemeinsam leben; 3: S. 140–148.
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Im Internet (14.03.2020): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- 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: S. 111–122. Im Internet (14.03.2020): <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl. Beltz.
- Philipp, E. (2014). Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in Schulen. Beltz.
- Pröbstel, C. H., Soltan, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In Baum, E., Idel, T. S., Ullrich, H. (Hrsg.). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2012: S. 55–75.
- Ratzki, A. (2012). Teamarbeit – gemeinsam erfolgreich. In Neißer, B., Glattfeld, E., Lotz, H., Ratzki, A. (Hrsg.). Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen (S. 211–227). Carl Link.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In Bühren, C. G. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung (S. 12–39). Beltz.
- Schnell, I. (2017). Multiprofessionelle Kooperation und Inklusion. Gemeinsam leben; 3: S. 132–139.
- Seitz, S., Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete; 1: S. 9–20.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, H. (Hrsg.). Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation (S. 193–247). Hogrefe.
- Stamann, C. (2015). Personalentwicklung als Innovation - Schulleitung als „change agent“ im sozialen System Schule. In Kansteiner, K., Stamann, C. (Hrsg.). Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung (S. 44–60). Julius Klinkhardt Verlag.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.). Handbuch neue Steuerung im Schulsystem (S. 255–275). VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In Moser, Vera (Hrsg.): Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (S. 49–61). Kohlhammer.

Werning, R (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2014; 17: S. 601–623.



Der Kompass muss stimmen

// Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Südtirols Schulen //

Rosa Anna Ferdigg

Warum Südtirol?

Die Schulen Südtirols sind seit geraumer Zeit – spätestens seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2009 – Zielort zahlreicher Studienreisen von Pädagog*innen, Schulverwalter*innen sowie Bildungs- und Sozialpolitiker*innen aus dem nördlichen deutschsprachigen Raum geworden. Die Anziehungskraft dieser Region liegt aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht in der Tatsache, dass sie politisch gesehen ein Gebiet des italienischen Staates ist, der seinerseits im Jahr 1971 den ersten Schritt in Richtung inklusive Schule machte, ab 1977 keine Sonderschulen mehr vorsah und somit de facto ein inklusives Bildungssystem einführte. Der andere attraktive Aspekt ist, dass in Südtirol als einer autonomen Provinz in Italien mit einer großen deutschen Sprachminderheit ein deutschsprachiges Schulsystem vorzufinden ist, was die Verständigung über die Alpen hinweg deutlich erleichtert.

Die Entstehung des multiprofessionellen Teams

Durch die gemeinsame Beschulung aller Kinder in der Regelschule wurde die pädagogische Arbeit im Team bereits in den 1970er-Jahren etabliert und hat sich bis heute gehalten. In der ersten Phase waren die involvier-

ten Professionsfiguren in Schulen Regellehrkräfte, Integrationslehrkräfte und Behindertenbetreuer*innen. In der Grundschule führte eine Schulreform auf nationaler Ebene im Jahr 1990 den Teamunterricht als Grundform des Lehrens ein, unabhängig davon, ob sich in der Klasse Kinder mit diagnostiziertem besonderen Förderbedarf befanden. In den darauffolgenden Jahrzehnten setzte sich auch in der Sekundarstufe I und II der Teamunterricht immer mehr als zielführende Konstellation für einen möglichst individualisierten und personalisierten Unterricht durch. Hierzu muss erwähnt werden, dass seit 2000, mit der Einführung der Schulautonomie im italienischen Staatsgebiet, ein Anspruch aller Schüler*innen auf Individualisierung des Unterrichts festgeschrieben wurde.

Zusammenarbeit als Ausdruck einer neuen Lernkultur

Die Etablierung der inklusiven Schule mit einer sehr heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen, die sehr unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und Lernbedürfnisse mitbringen, war ein Schritt in Richtung höhere Komplexität, der mit geeigneten Maßnahmen auf personaler und pädagogischer Ebene zu begegnen war. Die Grundphilosophie der Schule ist, dass die Schule den Bedürfnissen der Kinder entsprechen muss, und nicht umgekehrt. Das zwingt die Schule selbst in einen

permanenten Reflexionsprozess über die eigenen Fähigkeiten, den Lernbedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden, und sie zu befähigen, ihr Potential zu entfalten und den bestmöglichen Bildungserfolg zu erreichen.

Begründung und Voraussetzungen

Gelingen von Kooperation

Kooperation unter Lehrpersonen und anderen Professionsfiguren ist deshalb zentral, weil die komplexen Aufgaben an Schulen längst nicht mehr von einzelnen Lehrkräften bewältigt werden können (Kricke 2016). Diese Komplexität erhöht sich mit der Zunahme an Heterogenität in der Schülerschaft, was in Italien bereits durch die Reformen der 1970er-Jahre erfolgte. Die Herausforderung, mit einer anderen Lehrperson und zusätzlich mit einer anderen Profession, die aus dem sozialberuflichen Feld kommt, innerhalb eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrages zu kooperieren, ist unbestritten hoch. In Italien war das Erreichen einer gelingenden

Kooperation ein langer Prozess, der mehrere Jahrzehnte in Anspruch nahm und bis heute als noch nicht abgeschlossen betrachtet werden kann. Die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit ist ein tragfähiges Unterstützungssystem, bestehend aus einem dichten Netz an Kooperationspartner*innen auf unterschiedlichen Ebenen des Territoriums und der Institutionen, das auf gegenseitiger Kommunikation und guter Koordinierung gründet. Einen Einblick in die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Unterstützungssystems gibt **Abbildung 1**.

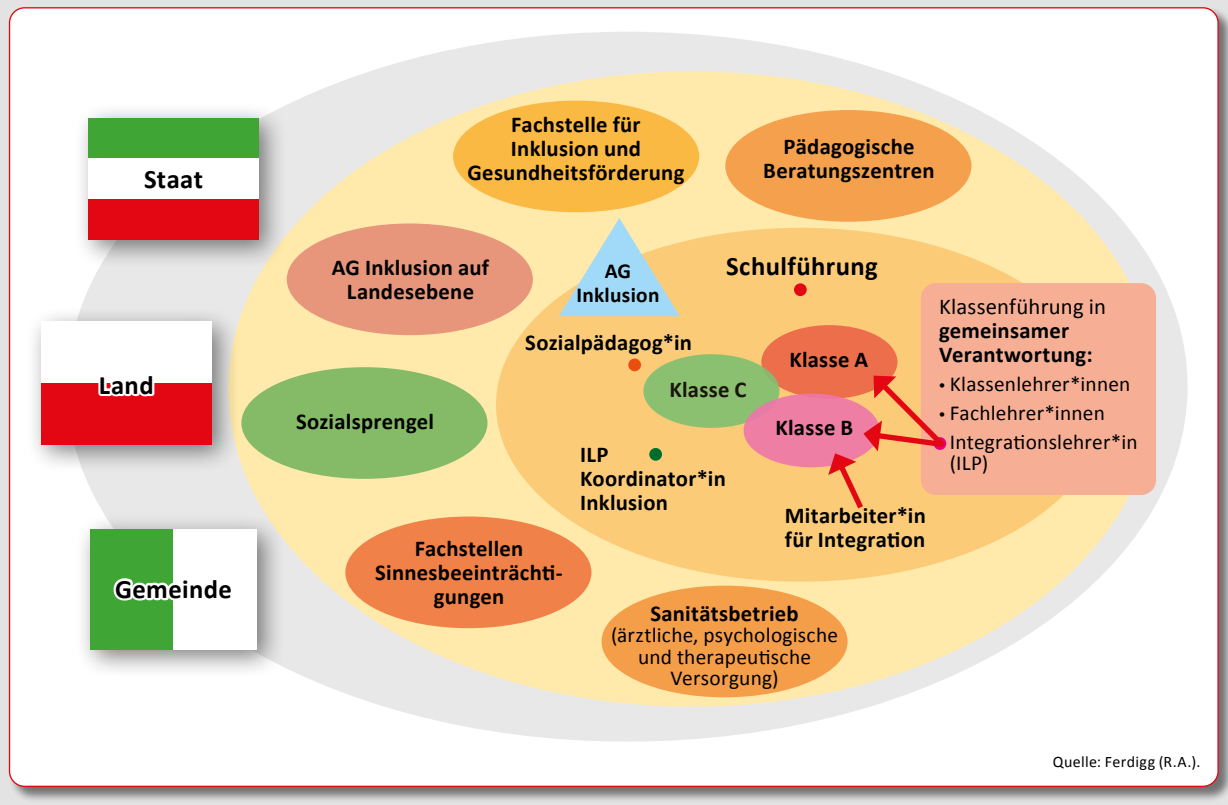
Schnittstellen der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen, innerhalb und außerhalb der Schule bzw. der Kindergärten.⁹ Sie erfolgt auf:

- Klassenebene
- Schulebene
- Landesebene

Die erste Schnittstelle ist auf Ebene des pädagogischen Teams im Kindergarten und in der Schule auf Klassenebene

Abb. 1: Das Unterstützungssystem im inklusiven Bildungswesen in Südtirol.



⁹ In Italien und somit auch in Südtirol fällt der Kindergarten ab der ISCED-Stufe 02 politisch und administrativ in den Zuständigkeitsbereich des Bildungswesens und nicht des Sozialwesens, wie im deutschen Sprachraum üblich. Der Kindergartenbereich in Südtirol fällt in die ausschließliche Kompetenz des Landes, sowohl was die finanzielle und personelle Ausstattung als auch die inhaltliche Ausgestaltung anbelangt.

bzw. auf der Ebene des Klassenrates¹⁰. Der Klassenrat erarbeitet, beschließt und überprüft in regelmäßigen Abständen den Bildungs- und Erziehungsplan der Klasse. Weiterhin beschließt er die Leistungsbewertung der Schüler*innen in kollegialer Form. Der individuelle Bildungsplan (IBP) für Schüler*innen mit einer festgestellten Benachteiligung wird ebenso vom Klassenrat mit der Beteiligung der betroffenen Eltern, der Sanitäts- und Sozialdienste erstellt, beschlossen und regelmäßig überprüft. Dem Klassenrat gehören alle Lehrkräfte an, die in derselben Klasse Regel- oder Fachunterricht erteilen oder als Integrationslehrperson zugewiesen sind, sowie zwei Elternvertreter*innen. Alle Mitglieder haben Stimmrecht bei den Beschlüssen des Klassenrates; die Leistungsbewertung der Schüler*innen erfolgt ohne die Anwesenheit der Elternvertreter*innen. Die Mitarbeiter*innen für Integration nehmen an den Sitzungen des Klassenrates ohne Stimmrecht teil. Eventuell können auch Sozialpädagoge*innen in beratender Funktion teilnehmen. Formal hat die Schulführungskraft¹¹ den Vorsitz des Klassenrates, in der Praxis wird dieser aus pragmatischen Gründen¹² meist an den Klassenvorstand delegiert. In diesem Sinne setzt sich der Klassenrat aus einer Vielfalt von Professionen zusammen, die auf Augenhöhe Verantwortung für die Gestaltung der Bildungswege der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen übernehmen.

Die zweite Schnittstelle ergibt sich auf Schulebene. Dort treten zwei weitere Akteur*innen ins Feld: Koordinator*innen für Inklusion und die Arbeitsgruppe Inklusion auf Sprengelbene¹³. Koordinator*innen für Inklusion sind Systemfiguren, die für die gesamte Schulgemeinschaft eine koordinierende und eine beratende Funktion übernehmen. Diese Figur wurde erst in den letzten zwei Jahrzehnten, seit der Schulautonomie, für mehrere Bereiche im Vertragsrecht verankert, da die Vergrößerung der Schuldirektionen Koordinierungsfiguren auf der Ebene des mittleren Managements in einem von seiner Organisationsstruktur eher hierarchisch und zentralistisch ausgerichteten System unentbehrlich machte. Diese Funktion erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Die jeweilige Person in dieser Funktion wird für Alltagsberatungen bei besonderen Klassensituationen herangezogen und ist gleichzeitig Ansprechperson für Regel- Fach- und

Integrationslehrkräfte sowie für Eltern und schulexterne Unterstützungsdienste. Darüber hinaus kann sie Verwaltungstätigkeiten übernehmen, die im Zusammenhang mit der Organisation der Personalressourcen für Inklusion stehen.

Die Arbeitsgruppe für Inklusion ist eine Einrichtung, die in den normativen Vorgaben zur schulischen Integration und Inklusion seit den 1990er-Jahren verankert ist. Es handelt sich dabei um ein verbindlich einzurichtendes Gremium, das in seiner Zusammensetzung auch variieren kann, und das sich mit inklusionsspezifischen Thematiken auseinandersetzt und die bestmögliche Umsetzung der Inklusion zum Ziel hat. Folgende Personen sind Mitglieder der Arbeitsgruppe: Schulführungskraft, Integrationslehrkräfte oder Kindergärtner*innen für Integration, Regel- bzw. Fachlehrkräfte oder Kindergärtner*innen sowie pädagogische Mitarbeiter*innen und Mitarbeiter*innen für Integration, Vertreter*innen des Südtiroler Sanitätsbetriebes (Psycholog*innen, Ärzt*innen, nach Bedarf auch Therapeut*innen), Eltern oder andere Erziehungsberechtigte. Je nach behandelten Schwerpunktthemen kann die Zusammensetzung flexibel gestaltet und durch zusätzliche Expert*innen fallweise erweitert werden. Die Einberufung erfolgt durch die Führungskraft. Diese Arbeitsgruppe evaluiert auch die Qualität der Inklusion an der Schule. Ihre Funktion könnte auch als Inklusions-Monitoring auf Schulebene definiert werden. Konkret muss diese Arbeitsgruppe den Gesamtblick auf die inklusive Qualität der Schule werfen; eine wichtige Rolle spielen dabei z. B. die Übergänge der Kinder und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf vom Kindergarten in die Grundschule und weiter auf die folgenden Schulstufen. Es ist wichtig, alle notwendigen Vorkehrungen für eine uneingeschränkte Teilhabe am schulischen Leben aller Schüler*innen bereits im Vorfeld zu eruieren und zu treffen. Diese Vorkehrungen können sich auf Veränderungen eines Gebäudes beziehen, falls dieses nicht barrierefrei sein sollte, auf die Ausstattung mit personellen Ressourcen sowie auf die Organisation der Lerngruppen.

Die dritte Ebene der Schnittstellen ist die Landesebene. Auf dieser Ebene erfolgen Austausch und Unterstützung einmal in den pädagogischen Bereichen der Fortbildung¹⁴

10 Der Klassenrat ist eines der Mitbestimmungsgremien der Schule, die mit dem italienischen Legislativdekret zur Mitbestimmung in der Schulgemeinschaft aus dem Jahre 1974 eingerichtet wurden, welche bis heute Gültigkeit hat.

11 Die Schulführungskraft hat in Italien ein anderes juridisches Professionsprofil als in Deutschland, sie ist nicht mit der Figur der Schulleitung zu vergleichen. Mit der Schulautonomie haben Schulen den rechtlichen Status einer öffentlichen Körperschaft erhalten und Schulführungskräfte haben die Gesamtverantwortung über sämtliche Bereiche übertragen bekommen, z. B. Bildungsergebnisse und Bildungsqualität, Sicherheit, Datenschutz u. v. a. Darüber hinaus besteht eine Schuldirektion im Grund- und Mittelschulbereich aus mehreren Schulen, in der Regel zwischen zwei und neun.

12 Gleichzeitig mit der Einführung der Schulautonomie im Jahr 2000 sind viele Schuldirektionen zusammengelegt worden, sodass die Klassenanzahl stark gestiegen ist und eine Teilnahme der Schulführungskräfte an allen Klassenratssitzungen fast unmöglich macht.

13 Abkommen 2013: D.3.1 Arbeitsgruppen für Inklusion auf Sprengelbene.

14 Fortbildungsplan zum Downloaden: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/mitteilungen.asp?mitteilungen_action=4&mitteilungen_article_id=639745&news_action=4&news_article_id=639745

und der Beratung. Das Land Südtirol stellt für das Personal des Bildungsbereichs ein sehr reichhaltiges Fortbildungsangebot auf Bezirks- und Landesebene kostenlos zur Verfügung. Darunter befinden sich auch spezifische Angebote, die Inklusion zum Schwerpunkt haben und allen Berufsgruppen offenstehen. Für die Beratung über die Schuldimension hinaus sind dezentral in den fünf Bezirken des Landes fünf Pädagogische Beratungszentren¹⁵ mit folgenden Beratungsschwerpunkten aufgestellt: Inklusionsberatung, Schulberatung, Gesundheitsförderung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung sowie Supervision und Coaching.

Darüber hinaus gibt es weitere außerschulische Institutionen für eine interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperation: Die Dienste der Sanitätseinheit (Gesundheitsdienste), wie der Psychologische Dienst, der Rehabilitationsdienst, sowie die Kinder- und Jugendpsychiatrie. Diese Dienste sind zentrale Kooperationspartner von Kindergärten und Schulen. Sie haben die erste Verantwortung bei der Abklärung eventueller Beeinträchtigungen nach Meldung vonseiten der Eltern oder der Bildungseinrichtung. Danach haben sie die Aufgabe, eine entsprechende Funktionsdiagnose zu erstellen und anhand dieser zusammen mit Klassenrat und Eltern den individuellen Bildungsplan auszuarbeiten und regelmäßig zu überprüfen. Lehrkräfte dürfen in Italien keine Diagnose stellen, diese Aufgabe ist den Diensten der Sanitätseinheit vorbehalten. Im Bereich des Sozialwesens ergeben sich Kooperationen mit den in den dezentralisierten Sozialsprengeln verfügbaren Sozialdiensten, dabei übernimmt der*die Sozialpädagog*in an einer Schule eine wichtige Brückenfunktion.

Weiterhin gibt es auf diesem Territorium private Träger wie der Elternverband hörgeschädigter Kinder und das Kompetenzzentrum für Blinde und Sehbehinderte, die Kindern und Schüler*innen mit einer Sinnesbeeinträchtigung wertvolle Unterstützung leisten. Auf der Landesebene ist außerdem eine Arbeitsgruppe zur institutionsübergreifenden Koordinierung eingerichtet. Diese hat die Aufgabe, Leitlinien für die Zuweisung von zusätzlichem Personal und einen Terminplan für die entsprechenden Abläufe für Kindergärten und Schulen zu erstellen. Zudem ist sie mit der Ausarbeitung der Vorlagen und Formulare betraut und erstattet der Landesregierung jährlich Bericht. Diese Arbeitsgruppe hat auch die Möglichkeit, Gesetzesvorschläge auszuarbeiten und einzubringen.

Rahmenbedingungen

Berufsbilder und Professionen

Damit ein solch relativ komplexes Unterstützungssystem funktionieren kann, ist eine Vielfalt an Professionen erforderlich, die die diversen Kompetenzbereiche abdecken können. Nachstehend erfolgt ein Überblick über Berufsbilder und Professionen, die in Südtirol für eine gelingende Inklusion in Kindergärten und Schulen tätig sind. Zur besseren Einordnung werden dazu jeweils die Aufgabenbereiche und die Ausbildungsgänge kurz beschrieben. Zu beachten ist, dass dem Land Südtirol im Rahmen seiner autonomen Befugnisse bei der Ausbildung ein gewisser Spielraum zusteht, daher variieren die lokalen Abläufe gegenüber denen, die auf Staatsebene festgelegt sind.

In der Grundschule, wo der Teamunterricht seit 1990 zu den Grundformen des Lehrens gehört, sind neben der Klassenlehrkraft Zweitsprachlehrkräfte¹⁶ sowie Integrations- und Religionslehrkräfte im Einsatz. Der Englischunterricht wird meistens von einer Klassenlehrkraft im Fächerbündel unterrichtet, manchmal gibt es aber auch Lehrkräfte, die nur Englisch unterrichten. Eine Klassenlehrkraft unterrichtet ein Fächerbündel, die anderen Lehrkräfte je ein Fach. In der Regel teilen sich drei Klassenlehrkräfte zwei Klassen, es gibt aber auch andere Kombinationsmöglichkeiten. Die Integrationslehrkraft ist einer oder mehreren Klassen zugewiesen, für die sie auch ein effektives Mitglied des Klassenrates ist. In der Grundschule ist eine zweistündige gemeinsame wöchentliche Planung neben den 22 Unterrichtswochenstunden verpflichtend. Die Ausbildung der Kindergärtner*innen und der Grundschullehrkräfte erfolgt seit 2003 durch einen fünfjährigen Master an der Fakultät für Bildungswissenschaften.

In der Sekundarstufe gilt ein Fachlehrkräftesystem, bei dem die Lehrkräfte ein Fach oder mehrere Fächer – z. B. Deutsch, Geschichte und Geografie oder Mathematik und Naturkunde – unterrichten. Die Integrationslehrkraft ist ein vollwertiges Mitglied des Klassenrates in den Klassen, denen sie zugewiesen ist, und kann auch Fachunterricht übernehmen. In der Sekundarstufe sind ebenfalls gemeinsame Planungszeiten vorgesehen, allerdings nicht wöchentlich, sondern nach einem Jahreskontingent berechnet. Die Ausbildung erfolgt durch ein Fachstudium an der Universität und einem darauffolgenden universitären

15 Eine Übersicht über das Angebot der Pädagogischen Beratungszentren ist abrufbar unter: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/pbz-uebersicht.asp

16 In Südtirol unterscheiden sich aufgrund des historischen Hintergrunds die Schulsysteme der deutschen, ladinischen und italienischen Sprachgruppe leicht voneinander. In den deutschsprachigen Schulen wird Italienisch ab der ersten Grundschulklasse als Zweite Landessprache unterrichtet, und zwar von einer Lehrperson mit italienischer Muttersprache.

Spezialisierungslehrgang mit pädagogisch-didaktischem Schwerpunkt, dessen Dauer zwischen einem oder zwei Jahren dauern kann.¹⁷

Die Integrationslehrkräfte und die Integrationskindergärtner*innen haben in allen Bildungsstufen den gleichen Auftrag, der im Wesentlichen in der Unterstützung des Integrations- und Inklusionsprozesses in einer oder mehreren Lerngruppen oder Klassen mit Kindern/Schüler*innen mit einer dokumentierten Benachteiligung besteht. Sie haben eine koordinierende Rolle bei der Erstellung und Überprüfung des individuellen Bildungsplans (IBP) sowie bei der Planung und Überprüfung der Differenzierungsmaßnahmen. Sie sind jeweils ein vollwertiges Mitglied des Klassenrates bzw. des Teams im Kindergarten und übernehmen auch eine Beratungsfunktion für die gesamte Kindergarten- und Schulgemeinschaft. Durch Auftrag können sie die Funktion „Koordinator*in für Inklusion“ in der Kindertagesleitung bzw. in der Schuldirektion als Systemfigur übernehmen. Die Ausbildung als Integrationslehrkraft bzw. Integrationskindergärtner*in kann in der Regel nach dem Abschluss der Ausbildung als Lehrkraft bzw. Kindergärtner*in angetreten werden und besteht aus einem ein- oder mehrjährigem universitären Spezialisierungslehrgang mit dem Schwerpunkt Inklusion.¹⁸

Mitarbeiter*in für Integration

Der Auftrag dieses Berufsbildes besteht in der Hilfeleistung bei der Erstellung und Umsetzung des individuellen Bildungsplanes (IBP) bei Kindern oder Schüler*innen mit besonders schwerwiegenden Beeinträchtigungen. Sie leisten ihren Beitrag zur Bestimmung der Stärken der Kinder und Jugendlichen und zur Festlegung von Zielen und methodischen Strategien gemeinsam mit dem Klassenrat. Mitarbeiter*innen für Integration nehmen an den Sitzungen der Kollegialorgane mit beratender Funktion und – begrenzt auf die Schüler*innen mit der entsprechenden FD – an den Notenkonferenzen teil. Die Ausbildungsvoraussetzungen sind ein Abitur mit sozialpädagogischer Ausrichtung oder eine Fachausbildung im pflegerischen/gesundheitlichen/sozialen Bereich. Ergänzend müssen 200 Stunden Zusatzausbildung mit didaktisch-pädagogischem und/oder pflegerischem Schwerpunkt erfolgreich absolviert werden.

Sozialpädagog*innen

Dieses Berufsbild besitzt als Hauptauftrag die Unterstützung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten bzw. an der Schule, die Planung und Umsetzung von besonderen Projekten zum sozialen Lernen in enger Kooperation mit den Lehrkräften sowie die Netzwerkarbeit zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen. Die Ausbildung besteht in einem Studium mit Universitätsabschluss Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit.

Die Koordinierung in einer Hand

Es gilt hervorzuheben, dass – so unterschiedlich und vielfältig die Zusammensetzung der pädagogischen Teams und der Klassenräte auch sein mag – die Koordinierung und Aufsichtsfunktion in einer Hand liegen, nämlich bei der Schulführungskraft bzw. der Kindergartenleitung. Das ist möglich, obwohl die dienstrechtliche Zuordnung der verschiedenen Professionen unterschiedlich ist. Die Lehrkräfte sind beispielsweise Staatsangestellte mit zusätzlichem Landesvertrag, während sowohl Mitarbeiter*innen für Integration als auch Sozialpädagog*innen Landesangestellte sind.

Der normative Rahmen

In einem solchen dichten Geflecht an Institutionen, Einrichtungen und Gremien, die alle kooperieren sollen, ist es notwendig, eine Art „Verkehrsordnung“ aufzustellen, damit die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben geklärt, transparent gemacht, aber auch eingefordert werden können. Ein übergeordneter gesetzlicher Rahmen gewährleistet das Zusammenspiel dieser sehr unterschiedlichen Akteur*innen. Ohne im Detail auf die gesamte Gesetzgebung zum Schutz und zur Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung, die seit den 1970er-Jahren in Italien erlassen wurde, näher einzugehen, wird stellvertretend eine normative Vorgabe genannt, die die Abläufe und das Ineinandergreifen der Maßnahmen regelt. Es handelt sich um den als „Programmabkommen“ bekannten Beschluss der Südtiroler Landesregierung Nr. 1056, zuletzt überarbeitet im Jahre 2013¹⁹. Alle Regionen des italienischen Staates wurden mit dem Staatsgesetz 104 aus dem Jahr 1992²⁰ zur Ausarbeitung eines Abkommens mit den territorialen Diensten (gemeint waren damit Gemeinde, Land, Sanitätsdienst, Sozialdienst, Schulen, Kindergärten und Schulbehörde) für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung verpflichtet. Das Abkommen beinhaltet neben allgemeinen Bestimmungen und Begriffsbestimmungen die Aufgaben der Institutionen

17 Die Zulassungsbedingungen für das Staatsexamen zur Lehrbefähigung in der Sekundarstufe ändern sich sehr häufig.

18 Vgl. Autonome Provinz Bozen Südtirol Deutsche Bildungsdirektion (2018): Neue Ausbildung von Integrationslehrpersonen. In Info März/April 208. Im Internet: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/informationsschrift-kindergarten-schule.asp

19 Das Programmabkommen ist im Internet verfügbar: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/recht.asp

20 Der Gesetzestext ist im Internet auch in deutscher Sprache verfügbar: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/recht.asp

im Bereich der Inklusion von Kindern bzw. Schüler*innen mit Beeinträchtigung. Es legt die Verfahrensweisen von der Feststellung der Beeinträchtigung über die besonderen Bildungsbedürfnisse bis hin zur Planung von individuellen Maßnahmen fest.

Multiprofessionelle Teams in der Praxis – worauf es ankommt

In den vergangenen Jahrzehnten haben Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte, die unterschiedliche professionelle Hintergründe besitzen, in Südtirol zahlreiche Erfahrungen in der Zusammenarbeit gemacht. Ausbildung, Dienstrecht, Auftrag und Ausbildung haben sich in dieser Zeit permanent verändert. Was allerdings zentral geblieben ist, und dies unabhängig von den formalen Aspekten, ist die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit auf allen Ebenen des Systems. Kommunikation und Kooperation bleiben ein Prozess, denn mit jeder neuen Fachkraft, die die Bühne der Zusammenarbeit betritt, müssen Kommunikations- und Kooperationsregeln neu ausgehandelt werden. Der Aufbau von kooperativem Handeln ist ein Prozess, der bewusst gestaltet werden muss. Die Beteiligten befinden sich in einem Wechselspiel von Inhalten und Beziehungen, wobei Beziehungen den Vorrang haben, weil sie grundsätzlich das Klima eines Teams und damit auch des Unterrichts und der pädagogischen Arbeit bestimmen. Meistens ist nicht der professionelle Hintergrund einer Person ausschlaggebend für eine erfolgreiche Kooperation, sondern vielmehr die personalen Kompetenzen wie Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit. Sehr förderliche Faktoren sind dabei Anerkennung, wechselseitige Akzeptanz der Unterschiede, kommunikative Sensibilität im Umgang miteinander, Respekt, Humor und Ironie (als Fähigkeit, auch über sich selbst lachen zu können). Wenn Kooperation über die bloße Arbeitsteilung hinausgeht, ist sie höchst anspruchsvoll und verlangt allen Beteiligten hohen Einsatz und hohe Bereitschaft ab. Manchmal ist es die Schwierigkeit der Abgrenzung, die den Prozess erschwert, manchmal sind es auch überhöhte gegenseitige Erwartungen. Nur durch eine intensive Form der Kooperation im Sinne einer „Ko-Konstruktion“ (Kricke 2016) kann eine zufriedenstellende und erfolgreiche Arbeit in einem multiprofessionellen Team gelingen.

Zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im inklusiven Bildungssystem in Südtirol kann festgehalten werden, dass die zunehmende Komplexität der Bildungssysteme

und die Zunahme an Heterogenität der Schülerschaft den Beitrag verschiedener Professionen erfordert. Italien – und somit auch Südtirol – hat diesen Weg schon vor Jahrzehnten eingeschlagen, indem es die gemeinsame Beschulung aller Kinder verbindlich eingeführt hat. Durch die gesellschaftlichen Entwicklungen seither, die von Globalisierung und Migrationsflüssen gekennzeichnet sind, hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft weiter verändert und ist heute heterogener als früher. In einem bereits inklusiv arbeitenden Bildungssystem sind die Fachkräfte auf solche Entwicklungen meistens besser vorbereitet als in anderen Bildungssystemen. Trotzdem gab es auch in Südtirol Transformationsprozesse, die für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellten. In eine bereits bestehende und vertraute Vielfalt an Professionen im Bildungsfeld haben sich neue dazugesellt, wie z. B. die der Kulturmediator*innen. Es galt und gilt, eine zielführende Kommunikation mit Menschen mit geringen Italienisch- oder Deutschkenntnissen aufzubauen, wofür eine Integrationslehrkraft oft nicht ausgebildet ist.

Der Weg zur multiprofessionellen Zusammenarbeit war ein langer Prozess und er ist noch nicht abgeschlossen, das wird er wahrscheinlich nie sein, denn die bestehenden Transformationen der Gesellschaft verpflichten die Professionellen im Kindergarten- und Schulbereich immer wieder, neue Lösungen zu entwickeln. Das zeigt sich auch in der aktuellen Krisensituation, die durch die Coronapandemie ausgelöst wurde: Binnen kürzester Zeit haben sich durch die damit einhergehenden Schutz- und Hygienemaßnahmen Unterrichtsformen und Beziehungsmuster im schulischen Bereich radikal verändert, was sich auf die bestehenden Kooperationsformen stark auswirkt. Es gibt neue Herausforderungen, jene Kinder und Jugendlichen nicht zu verlieren, die nicht über einen leichten Zugang zur digitalisierten Welt verfügen und von Zuhause keine Unterstützung erwarten können. Es bahnen sich neue Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen, pädagogischen Fachkräften und IT-Expert*innen, zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften an. Allerdings bleiben die Prinzipien einer gelingenden Kooperation dabei erhalten. In diesem Sinne bleibt es spannend zu beobachten, wie die neuen Herausforderungen der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse auch durch einen Ko-Konstruktionsprozess die Entwicklung zielführender, vielleicht mit ungewohnten und innovativen Kooperationsformen, unterstützen wird.

Quellen

- Ferdigg, R. A. (2018). Das Unterstützungssystem für das inklusive Bildungssystem Südtirol. In Müller, K., Gingelmaier, S. Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Beltz Juventa.
- Kricke, M., Reich, K. (2016). Team Teaching. Beltz.
- Lemayr, F., Steiner, M. (2018). Die Stammrolle ruft. Neue Ausbildung für Integrationslehrpersonen. INFO März/April 2018.
- Südtiroler Landesverwaltung: Autonome Provinz Bozen Südtirol Deutsche Bildungsdirektion: Neue Ausbildung von Integrationslehrpersonen. In Info 2018; März/April 2018. Im Internet (13.11.2020): www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/informationsschrift-kindergarten-schule.asp
- Südtiroler Landesverwaltung: Beschluss der Landesregierung Südtirol Nr. 1056/2013. Im Internet (13.11.2020): www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/recht.asp
- Südtiroler Landesverwaltung: in deutscher Sprache. Im Internet (13.11.2020): www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/recht.asp



Multiprofessionelles Zusammenspiel im Team

Susanne Hemmerling

Das kindliche Spiel ist pädagogisch und entwicklungspsychologisch unbestritten sinnvoll. Im Spiel erfahren Kinder sich selbst und ihre Umwelt, entfalten ihre Kreativität und entwickeln Sozialkompetenzen. In der Schule finden didaktische Spielideen Anwendung für die politische, soziale und ästhetische Bildung sowie für die motorische Entwicklung. Das Spiel der Erwachsenen findet in der Regel außerhalb der Arbeit statt, beim gemütlichen Spieleabend, in Escape Rooms, am heimischen Computer oder im Verein. Das ist schade, denn Spielen ist auch am Arbeitsplatz sehr wertvoll²¹. Spiele ermöglichen das Kennenlernen kommunikativer, kooperativer und auch konkurrierender Eigenschaften der Kolleg*innen frei von fachlichen Bezügen und Zwängen. Spielerische Interaktionen begünstigen Lernprozesse, Selbsterfahrung und die Entwicklung kreativer Lösungsansätze. Spiele können und dürfen auch einfach „nur“ Spaß machen und so zu einem angenehmen Arbeitsklima beitragen.

Im Folgenden werden allgemeine Merkmale der spielerischen Förderung von Teams beschrieben, Spielideen vorgestellt und die Besonderheiten, die in diesem Kontext für multiprofessionelle Teams an (Ganztags-)Schulen zu beachten sind, hervorgehoben. Einfache und anspruchsvollere Kommunikations- und Kooperationsspiele geben Anregungen für die produktive Zusammenarbeit, die

Reflexion im Team und für den Transfer in die pädagogische Arbeit mit Schüler*innen. Für (inklusives) pädagogisches Arbeiten sind sie ebenfalls nutzbar. Den Einstieg bildet ein gruppendynamisches Zwischendurch-Spiel:

Gruppenzählen (5–15 Minuten)

Die Gruppe, ihre Größe ist egal, zählt von eins bis zu einer beliebigen Zahl. Die Regeln: Die Zahlen müssen in der richtigen Reihenfolge ohne Lücke genannt werden, nach jeder Nennung muss eine andere Person die nächste Zahl nennen, es darf keine Absprachen oder Zeichen geben. Wenn eine Zahl von mehr als einer Person genannt wird, beginnt das Zählen von vorne. Zunächst wird darüber abgestimmt, bis zu welcher Zahl gezählt werden soll. Dann wird losgezählt. Wird die Zielmarke erreicht? Wie viele Anläufe sind nötig?

Müssen Pädagog*innen Kooperation lernen?

Lehrkräfte sind hochqualifiziert, wenn es um Fragen von Gruppendynamik geht. Sie stehen täglich vor der Aufgabe, aus einer divers zusammengesetzten Schülerschaft Klassengemeinschaften zu bilden und mit ihnen zu arbeiten. Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen arbeiten

21 Der Psychologe Stuart Brown hat seine Befunde und viele Anekdoten über den Nutzen des Spiels für Erwachsene 2009 in seinem Buch „Play“ veröffentlicht: Brown, S., Vaughan C (2010). Play How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul. LAvery Publishing Group.

permanent zu Themen von Verschiedenartigkeit in Bezug auf ihre Klientel und ihr pädagogisches Handeln. Schulpsycholog*innen kennen die Fallstricke, die beim Zusammentreffen verschiedener Bedürfnisse und Kommunikationsstile entstehen. Sollte es pädagogischen Teams mit diesem Vorwissen nicht reichen, mithilfe einer regelmäßigen Supervision Konflikte zu bearbeiten und einen guten Arbeitsflow zu gewährleisten? Nicht unbedingt, denn die bei Fachkräften vorhandene Fachkompetenz in Bezug auf Kinder und Jugendliche kann nicht ohne weiteres in die eigene Arbeitsgruppe übertragen werden, sie muss vielmehr bewusst erarbeitet werden.

Zur Verdeutlichung ein Bild aus dem Fußball: Wer Kinder beim Fußballspielen beobachtet, kann leicht erkennen, welche Spieler*innen Teamerfahrung haben und welche nicht. Kinder, die nur aus Interesse und Spaß am Spiel mitmachen, haben kaum Ideen von Spielpositionen oder Raumdeckung. Sie bewegen sich dorthin, wo der Ball ist, was häufig zu Gedränge um den Ball und wenigen Toren führt. Kinder mit Teamerfahrung haben die Komplexität des Spiels hingegen oft viel strategischer im Blick. Die bereits erworbene Spiel- und Sozialkompetenz ermöglicht ihnen, sinnvolle Laufwege schneller zu erkennen und sich in Absprache mit anderen bestimmte Positionen zuzuordnen. Sie sind besser in der Lage, den Spielverlauf zu lesen und können es leichter vermeiden, sich gegenseitig auf die Füße zu treten. Sie verhalten sich „teamdienlicher“ und besitzen einen Blick für das größere Ganze. Das Spiel wird gleichzeitig kooperativer, effizienter und torreicher. Soll heißen: Guter Wille und Fachkompetenz allein reichen nicht immer aus. Für das folgende sportliche Spiel ist kein Ballgeschick notwendig:

Sportliches Tic-Tac-Toe²² (10 Minuten bis endlos)

Benötigt werden ein Flipchart oder großes Papierstück (ca. 80 x 80 cm), 2 mal 3 gleichfarbige Stifte/Wurfsäcke/Radiergummi sowie ein Flur oder länglicher Raum. Es spielen 2 Teams à 3 oder mehr Personen gegeneinander. Auf das Flipchart 3 mal 3 große Kästchen malen und auf dem Boden befestigen. Eine Startlinie in 3 bis 10 Meter Entfernung markieren, je nachdem, wie sportlich es werden soll.

Auf das Startsignal läuft aus jedem Team eine Person mit einem Stift los und legt ihn in ein freies Kästchen. Ist die Person wieder zurück hinter der Startlinie, läuft ein anderes Teammitglied los und legt ebenfalls einen

Stift in ein freies Kästchen. Das Team, das zuerst eine horizontale, vertikale oder diagonale Linie aus drei gleichfarbigen Stiften (o. ä.) gelegt hat, gewinnt. Sind alle drei Stifte gelegt, aber kein Team hat eine Dreierlinie geschafft, werden bereits liegende Stifte umgelegt (es kommen keine neuen Stifte hinzu). Immer gilt: Beide Teams spielen gleichzeitig, nur eine Person pro Team läuft, nur ein Stift pro Team darf hin- oder umgelegt werden. Das Spiel eignet sich für mehrere Runden und Teamwechsel. Die anderen Spieler*innen feuern dabei natürlich wie wild an! Wenn Farben oder Laufen für Teammitglieder schwierig sind: Die Gegenstände können auch unterschiedliche Formen haben, statt Laufen geht auch Rollen, viele Möglichkeiten sind denkbar.

Optionale Spielreflexion: Kamen alle zum Zug, die spielen wollten? Was war wichtiger, Schnelligkeit oder Strategie? Hat das Anfeuern geholfen oder gestört? Was noch?

Wer eine definierte Position oder Rolle innerhalb eines professionellen Teams besitzt, kann von dieser aus starten und immer wieder in seine Position zurückzukehren. Eine Position oder Rolle gibt einer Person Sicherheit in Bezug auf die Erwartungen einer Gruppe und die Möglichkeit, sich für das gemeinsame Ziel einzubringen. Gelingt es den Teammitgliedern über Positionen und Rollen gut zu kommunizieren, Klarheit und Einigkeit herzustellen, arbeitet das Team in der Folge harmonischer und produktiver zusammen. Erhebungen aus der Praxis belegen einen engen Zusammenhang zwischen dem Kooperationsniveau von Fachkräften und dem Gelingen von Inklusion. Die Forscher*innen stellen gleichzeitig fest, dass ein hoher Unterstützungsbedarf für multiprofessionelle Teamarbeit besteht. Neben zeitlichen, personellen und räumlichen Ressourcen fehlt es derzeit noch an Fortbildungsangeboten und Maßnahmen, die Mitarbeitende konkret für multiprofessionelle Zusammenarbeit qualifizieren, also die Teamentwicklung fördern²³.

Teamwerdung als dynamischer Prozess

Zum Begriff „Team“ gibt es verschiedene Definitionen. Sie ähneln und ergänzen sich in folgenden Merkmalen: Gemeinsame Aufgabe und Zielbestimmung, klare Rollenverteilung, Kultur des Feedbacks und der Kommunikation bzw. Konfliktlösung, Qualifizierung und Unterstützung

²² Auf Youtube ist ein Beispielspiel zu sehen (InnovativeTraining 4all. 2016).

²³ Dr. Kerstin Lenz erläutert in ihrer Dissertationsschrift „Multiprofessionelle Teamarbeit – Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen in Bremerhaven“ anschaulich aktuelle Mängel und Erfolgsfaktoren (multiprofessioneller) Teamarbeit, die vor allem die Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung sowie die Personalentwicklung betreffen.

eines Teams sowie spürbare Erfolge und Erfolgsmessung. Teams stellen dynamische Gruppengebilde dar, die in unterschiedlichen Phasen interagieren, sich blockieren oder kooperieren. In einem vereinfachten Modell nähern sich Teammitglieder in der Findungsphase vorsichtig an (*Forming*), gehen dann in eine Phase der Konfliktaustragung und Konfrontation über (*Storming*), entwickeln anschließend eine Gruppenidentität vom Ich zum Wir und einigen sich auf Normen und Regeln des Umgangs (*Norming*), um dann in die produktive Phase der gelingenden Kooperation einzutreten (*Performing*), bis schließlich ihre Zusammenarbeit beendet ist und sich die Teammitglieder trennen (*Adjourning*)²⁴.

Als Idealmodelle lassen sich allerdings sowohl die Team-eigenschaften als auch die Gruppenphasen nur bedingt auf multiprofessionelle Teams an Ganztagschulen und anderen Bildungseinrichtungen übertragen. So lässt sich zum einen nicht durchgängig trennscharf bestimmen, wer Teammitglied ist. Sind es Lehrkraft und Sonderpädagog*in bzw. Erzieher*in als ein pädagogisches Tandem? Oder macht ein Team die Anwesenheit einer dritten Person (z. B. Schulsozialarbeiter*in) aus? Gehört eine Person aus der Schulpsychologie dazu? Und was ist mit pädagogischen Fachkräften? Welche Rolle spielt die Schulleitung als koordinierende Instanz? Sind Teammitglieder in unterschiedliche Teams eingebunden, was eventuell Rollenkonflikte verursacht? Zum anderen können die Konstellationen in multiprofessionellen Teams phasenweise wechseln und nicht alle an der pädagogischen Teamarbeit Beteiligten sind immer in allen Phasen dabei. Doch selbst bei einer dynamischen Teamkonstellationen oder wenn die zeitweise Kooperation die kontinuierliche Teamarbeit überwiegt, lohnt es sich für ein Team, eine verlässliche Basis der Zusammenarbeit zu etablieren. Die folgende systemische Übung verbildlicht die große Wirkung von kleinen Veränderungen:

Gleichschenkliges Dreieck (Gruppendynamik; 5 Minuten)

Alle Mitspieler*innen verteilen sich in einem möglichst großen Raum (das Spiel eignet sich auch sehr gut für Personen mit Rollstuhl und für ein Spiel im Freien). Jede Person schaut sich im Raum um und merkt sich still zwei beliebige andere Personen. Auf das Startsignal hin bewegt sich jede Person im Raum und stellt sich dabei so, dass sie mit den beiden gemerkten Personen ein gleichschenkliges Dreieck bildet, also alle Seiten des Dreiecks gleichlang sind. Das Spiel läuft so lange, bis sich niemand mehr bewegt.

Gruppenreflexion: Was passiert, wenn sich im Team eine Person bewegt? Wie entsteht Veränderung? Wie entsteht Gleichgewicht? Wann kommt ein Team zur Ruhe? Was bedeuten Veränderungen im Arbeitsalltag für die Gruppe?

Teamentwicklung: Der Weg zum funktionierenden Team

Die Arbeitsweisen von Teams sind ein zentraler Forschungsschwerpunkt für Psycholog*innen im Bereich Arbeits- und Organisationspsychologie. Eine zentrale Erkenntnis ihrer Forschungen ist, dass die Zusammenstellung verschiedener Professionen zu einem Team nicht automatisch zu einer guten Zusammenarbeit führt. Kommunikations-, Kritik- und Kooperationsfähigkeit sind wesentliche Voraussetzungen, um im Team gute Produkte oder zufriedenstellende Dienstleistungen zu entwickeln oder um gute pädagogische Arbeit zu leisten. Das Interesse von Fachkräften aus der Praxis an solchen Forschungsergebnissen zeigt sich am wachsenden Markt für Angebote im Bereich Teamentwicklung.

Maßnahmen der Teamentwicklung können professionell interagierenden Gruppen dabei helfen, aus einem losen Verbund kompetenter Individuen ein Team mit gemeinsamen Zielvorstellungen zu bilden. Die Voraussetzung dafür ist ausreichend Zeit, um zusammen eine Teamkultur zu entwickeln, denn ein Team lernt nicht über Nacht oder auf eine Dienstanweisung hin als professionelle Einheit zu funktionieren. Teamentwicklung ist immer ein Prozess. Teams sollten daher die Gelegenheit haben, ihre Strategien und Arbeitsthesen zu testen und sich schwierigeren Aufgaben Schritt für Schritt zu nähern. Sie sollten Ideen von den Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen der Gruppenmitglieder entwickeln, persönliche Vorurteile reflektieren und sich in Fehlerfreundlichkeit üben können. Die folgende Selbstreflexion ermöglicht auf kreative Art das Kennenlernen und ist auch für Kolleg*innen interessant, die bereits längere Zeit miteinander arbeiten:

Visitenkarte (Kennenlernen, Kreativität; 30 Minuten)

Pro Person wird ein Moderationskärtchen oder Zettel und ein Stift benötigt. Jede Person nimmt sich ein paar Minuten Zeit, um folgende Fragen für sich zu beantworten, dann schreibt oder malt die Person ihre Antworten auf das Kärtchen: Welche drei Charaktereigenschaften beschreiben mich? Wofür interessiere ich

24 Die Modellphasen aus den 1960er-Jahren gehen auf den Psychologen und Organisationsberater Bruce Tuckman zurück, und wurden seither vielfach erweitert (Lenz 2017, S. 25 ff./Jonas et al. 2014).

mich in meiner Freizeit? Worauf reagiere ich genervt? Was motiviert mich in meinem Beruf? (Die Fragen können beliebig verändert und erweitert werden.) Statt Text können auch Symbole und Zeichnungen verwendet werden. Die Karte soll nicht die Person als Arbeitsprofi, sondern als Mensch bzw. das Wesen der Person im Kern darstellen. Anschließend stellt jede Person ihre Visitenkarte in der Gruppe vor. Die Gruppe sucht einen Ort, an dem die Visitenkarten für den restlichen Tag oder dauerhaft sichtbar bleiben. Statt kleiner Karten können auch größere Steckbriefe gestaltet werden, z. B. mit Collagematerial aus Zeitschriften.

Reflexion in der Gruppe: Welche Eigenschaften besitze ich, die mir vielleicht unangenehm sind? Was bringe ich mit ins Team? Welche Darstellungen meiner Kolleg*innen haben mich überrascht? Was noch?

Individualistisch gemeinsam: Interkulturelle Kompetenzen

Multiprofessionelle Teams zeichnen sich neben der funktionalen Unterschiede ihrer Mitglieder auch durch deren verschiedenartige Persönlichkeiten aus. Diese Situation sollte als Faktor für die Gruppendynamik nicht unterschätzt werden. Menschen sind verschieden und pädagogische Profis können ihre jeweiligen persönlichen Eigenschaften beruflich gewinnbringend einsetzen. Individualität und Harmoniestreben schließen sich dabei nicht gegenseitig aus. Wenn die Zusammenarbeit im Team trotz aller Unterschiede vor einer Schulklasse gelingt, wobei das Austragen von Meinungsverschiedenheiten dazugehört, und Schüler*innen gelebte Sozialkompetenz beobachten können, kann der Effekt auf Kinder und Jugendliche positiv sein. Teamspiele und -trainings, die ihren Schwerpunkt auf interkulturelle Zusammenarbeit legen, fördern die Wertschätzung der individuellen Andersartigkeit. Dabei muss „interkulturell“ nicht unbedingt ethisch verstanden werden. In den verschiedenen Berufsgruppen bestehen häufig Vorurteile gegenüber den jeweils anderen Professionen, die mit pauschalisierten Aussagen wie zum Beispiel „typisch Lehrer*in, die wissen immer alles besser“ oder „Sozialpädagoge*innen machen immer ihr eigenes Ding“ oder „Erzieher*innen denken Schule nie mit“ zum Ausdruck kommen. Es scheint häufig, als ob Welten bezüglich pädagogischer Ziele und ihrer Umsetzung zwischen den verschiedenen Berufsgruppen liegen. Die Arbeit mit Methoden für sogenannte interkulturelle Kompetenzen führt im Idealfall zu einem nachhaltigen Aha-Effekt bei den Beteiligten über die eigenen Vorurteile gegenüber Kolleg*innen aus der

jeweils anderen Berufsgruppe. Die folgende Interaktion lädt zu einem vorurteilsbewussten Miteinander ein:

Was glaubst du, wer ich bin?

(Vorurteile, Selbst- und Fremdeinschätzung; 30 Minuten)

Jede Person benötigt ein Blatt und einen Stift, um den eigenen Namen an den Blattrand zu schreiben. Nun überlegt sich jede Person fünf Fragen und schreibt diese auf. Hinter jeder Frage sollte etwas Platz für Antworten freibleiben. Die Fragen können sein: Welche Wandfarbe hat meine Küche? Wo mache ich am liebsten Urlaub? Wo stehe ich politisch? Wie verbringe ich meine Freizeit? Welche Sprachen spreche ich? Was ist mein Lieblingsbadezusatz? Welches Unterrichtsfach mochte ich als Kind am wenigsten? Welches Gewürz kann ich nicht ausstehen? Bin ich auf dem Land oder in der Stadt aufgewachsen? Andere Fragen, die der Person persönlich spannend erscheinen, sind ausdrücklich erwünscht! Danach werden die Blätter im Raum verteilt ausgelegt. Alle Mitspielenden laufen still herum und beantworten die Fragen der anderen Spieler*innen nach ihrer persönlichen Einschätzung. Sind alle Blätter gefüllt, nimmt sich jede Person das eigene Blatt, stellt die Antworten in der Runde der Mitspielenden vor und verrät im Anschluss die „richtige“ Lösung. Statt auf Tische können die Blätter mit Klebeband auch ohne dabei zu sprechen auf dem Rücken der Mitspielenden befestigt werden, wodurch der Kontakt zwischen den Mitspielenden intensiver wird.

Gruppenreflexion: Welche Antworten waren überraschend? Stimmt die Fremdwahrnehmung mit meinem Selbstbild überein? Wie habe ich die anderen Mitspielenden eingeschätzt? Wie habe ich mich dabei gefühlt?

Hierarchien im Team entdecken (und nutzen)

Durch die unterschiedliche Einbindung von Lehrkräften und anderen Fachkräften in den Schulbetrieb kann ein informationelles Machtgefälle existieren. Wenn nicht alle gleichermaßen am schulischen Informationsfluss, z. B. durch die Teilnahme an Konferenzen, Fortbildungen oder Steuergruppen, beteiligt sind, kann es passieren, dass Mitarbeitende ihre Wissensvorsprünge (unbewusst) ausnutzen. Dabei sind Hierarchien nicht grundsätzlich abzulehnen, sie müssen jedoch allen Beteiligten bekannt sein und von ihnen als sinnvoll akzeptiert werden.

In der Kooperation von Lehrkräften mit Sozialarbeiter*innen und anderen Professionen kommt hinzu, dass die

jeweiligen Berufsgruppen gewohnt sind, entlang unterschiedlicher rechtlicher Rahmen zu arbeiten. Während für die Kinder- und Jugendhilfe das bundesweit einheitliche SGB VIII maßgeblich ist, sind Lehrkräfte an die länderspezifischen Bildungspläne und schuleigene Leitlinien gebunden. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe soll jede Tätigkeit an Schulen den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen dienen, mögliche Entlastungseffekte für den sonstigen schulischen Betrieb sind dabei nachrangig. Für Lehrkräfte kann die erforderliche Berücksichtigung sozialpädagogischer Anforderungen an den Ganztagsunterricht eine zusätzliche Belastung darstellen, ein professionsbedingtes Festhalten an den Lehrcurricula kann wiederum auf Unverständnis bei sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften stoßen. Erzieher*innen erfahren in ihrer mehrjährigen Ausbildung ebenfalls einen anderen Zugang zur Pädagogik als es die universitäre Ausbildung für Lehrkräfte vorsieht und identifizieren dadurch im Berufsalltag möglicherweise ganz andere Handlungsbedarfe und -möglichkeiten als Lehrkräfte. Eine fruchtbare Form der Auseinandersetzung mit professionellen Identitäten sowie mit Machtgefällen bieten Rollenspiele.

Spiele für den Ernstfall: Rollenspiele

Mitarbeitende berichten in Teams regelmäßig von Konfliktsituationen, die sie mit Schüler*innen erleben. Dabei kann es sich um Konflikte handeln, die zwischen Fachkraft und Schüler*in oder zwischen Schüler*innen bestehen. Die Kolleg*innen im Team können solche Berichte aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen meist gut nachvollziehen, allerdings häufig nur auf der kognitiven Ebene. Die Gefühlslage der betroffenen Person nachzuempfinden ist deutlich schwerer, denn die emotionale Wirkung von Sprache ist begrenzt. Im Rollenspiel wird der Konflikt erfahrbar. Es ermöglicht Personen, die nicht unmittelbar am Konflikt beteiligt sind, sich in die betroffene Person einzufühlen, ihre Sorgen zu begreifen und ihr Handeln aus ihrer persönlichen Perspektive besser nachzuvollziehen. Die Improvisationsmethoden aus dem Psychodrama nach Moreno, dem Forumtheater nach Boal („Theater der Unterdrückten“) oder dem Playback-Theater nach Fox stellen eine Auswahl unter vielen wertvollen Instrumenten dar, die einen Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung und einen Perspektivwechsel ermöglichen, die Spontaneität fördern und gleichzeitig theaterpädagogische Ansätze zur Unterrichts- und Ganztagsgestaltung bieten. Als Beispiel wird im Folgenden die Funktionsweise des Forumtheaters skizziert, das sich explizit mit einer der extremsten Formen von Machtgefälle, der Unterdrückung, auseinandersetzt:

Forumtheater

(Kreativität, Intervention, Handlungsalternativen; 30–60 Minuten)

Kleingruppen von 4 bis 5 Personen (auch weniger sind möglich) denken sich eine kurze Szene aus und spielen diese den anderen Mitspielenden vor. Die Szene kann inhaltlich mit dem Arbeitsalltag zu tun haben, muss es aber nicht. Entscheidend ist, dass sich ein dargestelltes Problem zuspitzt und die Szene an einem dramatischen Höhepunkt endet. Dann wird die Szene ein zweites Mal gespielt. Nun werden die Zuschauer*innen aufgefordert, zu intervenieren und an einer beliebigen Stelle „Stopp“ zu rufen. In diesem Moment friert die Szene ein und die Person, die „Stopp“ gerufen hat, tauscht sich selbst gegen die Person, die bei der Szene die Rolle der unterdrückten bzw. benachteiligten Person spielt, aus. Die Person, die ausgetauscht wurde, verlässt die Szene und das neue Gruppenmitglied übernimmt die Rolle: Sie spielt die Rolle nach ihrer eigenen Idee ohne Absprache mit den anderen Mitspielenden weiter. Dadurch verändert sich die Situation und der Konflikt kommt möglicherweise zu einer Lösung. Bei jeder Szene können Personen bzw. Rollen beliebig oft ausgetauscht werden. Die gleiche Szene kann auch mehrfach vorgespielt werden, mit stets neuen Interventionen. Als Abwandlung kann die Szene beim ersten Mal auch wortlos, nur durch Bewegung, Mimik und Geräuschen dargestellt werden.

Spielreflexion: Wie hat sich die Betrachtung des Konfliktes angefühlt? Welche Impulse haben zu einer Veränderung beigetragen? Wer hat sich getraut „Stopp“ zu rufen und eine Szene zu verändern, wer nicht? Aus welchen Gründen? An welchen Konflikten im Alltag scheitert das Team und wie könnten alternative Handlungsmöglichkeiten aussehen?

In meiner Seminararbeit mit jungen Menschen im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) an Schulen nutze ich die Übung besonders gerne, um alltägliche Schwierigkeiten der FSJ-Mitarbeitenden zu bearbeiten: Ein Kind will keine Hausaufgaben machen, ein anderes beleidigt Erwachsene, zwei Schülerinnen geraten in Streit etc. Die jungen Erwachsenen finden meist schnell Situationen und damit „Szenen“, die die anderen Mitarbeitenden gut nachvollziehen können. Der Blick von außen und die Interventionen helfen ihnen dabei, die eigene Machtposition zu erkennen und sie konstruktiv und pädagogisch für eine Konfliktlösung zu nutzen.

Die Interaktion des Forumtheaters ist auch hervorragend für die Bearbeitung wiederkehrender Konflikte im Team geeignet. Gibt es unliebsame Aufgaben (z. B. Protokolle oder Dokumentationen schreiben), die vermeintlich immer an derselben Person hängen bleiben? Prescht eine Mitarbeitende immer wieder los, obwohl noch keine Einigkeit über das gemeinsame Vorgehen hergestellt ist? Muss ich Dinge selber erledigen, weil ich mich auf andere nicht verlassen kann? Was habe ich bereits als gutes Beispiel für eine gelungene Teamarbeit erlebt? Gehe ich genervt in eine Sitzung, weil ich sowieso schon weiß, dass sie unproduktiv wird? Aus solchen Fragen Szenen zu entwickeln, kann zunächst anstrengend sein, trägt aber dazu bei, konkrete Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren, eigene Erlebnisse für die anderen erfahrbar zu machen und den Raum für das Ausprobieren verschiedener Lösungsideen zu öffnen.

Vom Spiel zurück in den Alltag

Bei Maßnahmen zur Teamentwicklung kommt nach dem Spielen – meistens in Form einer Teamaufgabe – ein wesentlicher Schritt hinzu: die Reflexion. Einerseits geht es darum, zu überlegen, ob die gestellte Aufgabe überhaupt gelöst wurde. Erkenntnisreicher ist aber der Blick darauf, wie die Aufgabe gelöst wurde. Hier ein erlebnispädagogisches Beispiel. Die Aufgabe lautet: Der Bau eines Floßes aus einem festen Materialkontingent unter Zeitdruck und der Bedingung zu bauen, dass das Floß das gesamte Team auf einem See über eine Strecke von 50 Meter transportieren können muss. Möglicherweise entsteht ein tolles Floß. Nach und nach resignieren jedoch einige Teammitglieder, weil ihre Ideen von den übereifrigen Kolleg*innen nicht gehört werden. In einem anderen Szenario bricht das Floß kurz vor Ablauf der Zeit zusammen, aber alle Beteiligten haben so motiviert mitgearbeitet, dass sie danach direkt einen neuen Versuch starten wollen. Was ist nun das bessere Ergebnis?

Die Reflexion der Bewältigung einer Teamaufgabe ist wichtig, um aus ihr Ideen für die Alltagspraxis zu entwickeln. Sind im Spiel Probleme aufgetaucht, die sich in der professionellen Zusammenarbeit wiederfinden? Sind durch die Veränderungen im Spielsetting neue Lösungsansätze entstanden, die für die pädagogische Zusammenarbeit nützlich sind? Folgende Übung, die etwas aufwändiger als die bisher vorgestellten Übungen ist, macht die Herausforderung einer Teamaufgabe deutlich spürbar für alle Beteiligten:

Blindes Bauen

(Kreativität, Kommunikation, Kooperation; 45-60 Minuten)

Vorbereitung: Eine Person als Spielleiter*in; Teams à 4–6 Personen (gut geeignet, um mehrere multiprofessionelle Teams gegeneinander antreten zu lassen); Duplo-Steine: für jedes Team wird ein Set mit denselben 10 Steinen und je eine Bauplatte benötigt plus ein Extraset Steine und eine Platte als Modell; 2–3 Augenbinden (oder Tücher) und ein Tisch pro Team.

Die Person, die das Spiel leitet, bastelt ein Modell aus Duplosteinen und präsentiert es allen Teams. Die Teams haben ihre Bausteine und Bauplatte lose vor sich auf dem Tisch liegen und müssen das Modell nachbauen. Voraussetzung: Wer baut, hat verbundene Augen und darf nicht sprechen oder sich anders äußern. Wer nicht baut, hält 1,5 Meter Abstand und darf dem eigenen Bauteam Anweisungen geben. Aber Achtung: Dabei darf nicht gesprochen werden, es sind nur Laute, die keine Wörter sind, erlaubt. Die Teams haben 7 Minuten Zeit, miteinander zu besprechen, wie sie die Aufgabe lösen wollen und wer dabei welchen Part übernimmt (Bauen oder Anleiten), dann gehen alle auf ihre Position. Das Team, das das Modell zuerst korrekt nachgebaut hat, gewinnt.

Spielreflexion: Wie zufrieden ist jede Person mit der eigenen Leistung und mit der Teamleistung? Wie lief die Aufgabenverteilung? Wurden in der Besprechung alle Ideen gehört und gleichermaßen beachtet? Wie war der Umgang mit Bedenken? War die Zusammenarbeit wichtiger als zu gewinnen? Was noch?

Eine weitere Reflexionsmethode für kooperative Teamaufgaben ist das sogenannte Autoteile-Modell. Die Teammitglieder blicken dabei auf ihre Aufgabe (zum Beispiel Floßbau) zurück und schätzen ihre eigene Rolle im Fahrzeug „Team“ ein. Dabei kommt es häufig vor, dass Autoteile, zum Beispiel Autolack, Klopapierrolle auf der Hutablage, Ersatzreifen oder Radio, als Selbstzuschreibungen verwendet werden. Obwohl die Aufgabe gut gelöst wurde, kann ein Ergebnis bei dieser Reflexionsmethode sein, dass Motor, Getriebe, Zündkerze oder andere fahrrelevante Teile außen vorgeblieben sind. Zur Reflexion hilft auch die Fremdzuschreibung, also die Zuweisung von „Autoteilen“ an die anderen Teammitglieder. Und siehe da: Irgendwer hatte doch eine zündende Idee und jemand anderes war der treibende Motor, manchmal ist es auch nur eine Person, in der diese Eigenschaften zusammenkommen. Bei der Reflexion einer Aufgabe können die Mitspielenden auch zu anderen, überraschenden Ergebnissen kommen. Ein Beispiel aus der Praxis: Eine

Teilnehmerin hatte Warblinker und Hupe für ihre Rolle beim Spiel gewählt, dabei war sie den Tränen nahe, da sie sich mit ihrer beim Spiel zugewiesenen Rolle als „Anweiserin“ sehr unwohl gefühlt hatte. Sie hatte beim Spiel den Eindruck gewonnen, dass sie durch ihr wiederholtes Hinweisen auf noch zu erledigende Teilaufgaben und die schwindende Zeit den anderen Mitspielenden auf die Nerven gegangen war. Bei der Reflexion stellte sich jedoch heraus, dass es gerade ihre Aufmerksamkeit gewesen war, die wesentlich dazu beigetragen hatte, dass die Gruppe sich nicht in Details verlor, Aufgaben nicht doppelt erledigt wurden oder Mitspieler*innen Däumchen drehten. Für die betreffende Bedenkenrührerin war diese Rückmeldung sehr stärkend.

Spieletipps

Im Internet gibt es eine große Anzahl frei verfügbarer Spielesammlungen, z. B. bei www.spielereader.org (mit Literaturtipps, auch als PDF), die online auch nach Schwerpunkten (interkulturelles Lernen, politische Bildung, Theatermethoden, Geschichten, Anti-Bias, Perspektivwechsel etc.) zu finden sind. Leider mangelt es aber noch an inklusiven Angeboten, die die Verschiedenartigkeit geistiger und körperlicher Voraussetzungen berücksichtigen. Wenn es etwas für die Tasche sein soll, empfehlenswerte Bücher sind u. a. „666 Spiele“ von Ulrich Baer (Verlag Klett Kallmeyer) oder die erlebnispädagogisch orientierte Spielesammlung „simple things – einfach wirkungsvoll“ von Jule Hildmann (Reinhardt). Auf der Website des Bundesverbandes Individual- und Erlebnis-

pädagogik e. V. (www.bundesverband-erlebnispädagogik.de) finden sich zertifizierte regionale Anbieter*innen erlebnispädagogischer Teamevents für Erwachsene. Der gemeinsame Ausflug in ein Spielecafé kann den Teamgeist ebenfalls schulen und Freude machen.

Zum Abschluss noch mein persönliches Lieblingsspiel:

Klammerspiel

(10–20 Minuten)

Pro Person wird eine Wäscheklammer benötigt. Bei größeren Gruppen spielen 4 oder mehr Personen pro Team, bei kleineren Gruppen werden 2er-Teams gebildet oder jede Person spielt allein gegen alle.

Jede Person steckt sich eine Wäscheklammer am Rücken fest (oder lässt sich dabei helfen). Die Klammer muss gut sichtbar sein. Die Mitglieder eines Teams haken sich nun mit den Armen zu einer Teamkette ein. Mit dem Startsignal versuchen die Gruppen, möglichst viele Klammern der gegnerischen Teams einzusammeln. Dabei müssen folgende Regeln beachtet werden: Eine Teamkette darf nicht reißen, nur die beiden äußeren Spieler*innen einer Teamkette dürfen Klammern von anderen einsammeln, die Klammern aus dem eigenen Team dürfen nicht eingesammelt werden. Das Team, das die meisten Klammern gesammelt hat, gewinnt. Wenn alle gegen alle spielen, entfällt die Kettenbildung und es gibt praktisch keine Regeln.

Spielreflexion: Es muss nicht alles reflektiert werden.

Quellen

InnovativeTraining 4all (2016, März 3). TIC TAC TOE – Best Game Ever. YouTube. Im Internet (19.10.2020): www.youtube.com/watch?v=IRDp5HcZyVA

Jonas, K., Stroebe, W., Hewstone, M. (Hrsg.) (2014). Sozialpsychologie (S. 453 ff.). 6. vollst. überarbeitete Aufl. Springer.

Lenz, K. (2017). Multiprofessionelle Teamarbeit – Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven. Dissertation, Technische Universität Dortmund Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie. Im Internet (19.10.2020): <https://eldorado.tu-dortmund.de>

Verstehen wir uns schon oder urteilen wir noch?



// Anleitung zum entspannten Miteinander (nicht nur) in multiprofessionellen Teams //

Maria Schäfer

Ein tolles Team zu sein – wer träumt nicht davon? Viele pädagogische Fachkräfte scheinen sich jedoch gleichzeitig zu fragen: Werden wir bei allen unterschiedlichen Haltungen jemals eine Gemeinschaft, geschweige denn, gut zusammenarbeiten können? Diese Frage ist in multiprofessionellen Teams genauso wichtig, wie in jeder anderen Arbeitsgruppe. Es gibt aber eine Besonderheit: Unterschiedliche Professionen bedienen sich unterschiedlicher Sprachen und Logik. Ein Beispiel: Lehrerin Carola²⁵ kommt gestresst zur Konferenz des Kollegiums und sagt zu ihrer Sitznachbarin: „Mein Schüler Sven hat mich heute in den Wahnsinn getrieben. Jetzt muss Schluss sein! Der Junge bekommt einen Schulverweis.“ Neben Carola sitzt Schulsozialarbeiterin Janine. Sie fragt Carola: „Was ist denn passiert? Seit wann verhält sich Sven so? Gab es Streit mit Mitschülern? Oder wieder Probleme zu Hause?“ Carola schaut Janine entsetzt an: „Das ist doch völlig egal. Er muss jetzt zu spüren bekommen, dass das so nicht geht.“ Spätestens in diesem Moment sind Carola und Janine mitten im Produzieren von Urteilen über die jeweilige Kollegin, was mit entsprechenden Gefühlen einhergeht. Carola denkt vielleicht, „Sozialarbeiter haben einfach kein Verständnis für Grenzen“. Janine denkt vielleicht, „Lehrer wollen immer, dass Kinder funktionie-

ren“. Carola ist erschöpft und gereizt. Janine ist frustriert und ernüchtert. Im Ergebnis bleibt bei beiden Unzufriedenheit, weil sich keine der Kolleginnen von der anderen verstanden fühlt.

Wir definieren uns als Team mittels Kommunikation (Luhmann 1990, S. 24). Doch wie kommunizieren wir? Mit in Worten gefassten Gedanken. Genau diese Form des Miteinanders verursacht die Mehrheit von Konflikten in Teams.

„Es ist schwieriger, eine vorgefasste Meinung zu zertrümmern als ein Atom.“

Albert Einstein

Eine häufige Ursache der meisten Konflikte ist das fehlende Verständnis füreinander. Gleichzeitig kann vorhandenes Verständnis wie eine universelle Zauberformel wirken. Doch damit der Zauber wirken kann, muss er erlernt und richtig angewandt werden.

25 Alle Namen im Text sind frei erfunden.

Dafür ist es als erstes hilfreich zu wissen, was Verständnis **nicht** ist:

1. Verständnis bedeutet nicht, automatisch einverstanden zu sein.
2. Verständnis ist kein Ratschlag, ist kein Trösten.
3. Verständnis ist kein Argumentieren und kein Erklären.
4. Verständnis ist keine Sympathie oder ein „das kenne ich von mir“.

Verständnis ist hier als Empathie gemeint (Schumacher & Cremer, 2017).

„Empathisch zu sein, bedeutet, die Welt durch die Augen der anderen zu sehen und nicht unsere Welt in ihren Augen.“

Carl Rogers

Was muss also passieren, damit wir empathisch sein können? Die gute Nachricht: Wir brauchen nicht zu warten, bis unsere Kolleg*innen sich verändern, sondern können direkt bei uns selbst anfangen und damit sofort Einfluss auf ein positives Miteinander im Team nehmen.

Unterscheidung zwischen Erwartung und Wunsch

90 Prozent aller Konflikte (Schäfer 2019, S. 2), die in Teams bestehen, haben ihren Ursprung in enttäuschten Erwartungen. Erwartungen an eine Person, der wir die Zuständigkeit zusprechen, ein für uns wichtiges Bedürfnis zu erfüllen. Ein Beispiel: Lehrer Holger fühlt sich überlastet und (er-)wartet schon seit Wochen, dass jemand im Kollegium endlich darauf aufmerksam wird. Als Kollege Jens zum dritten Mal in diesem Jahr krank wird und Holger ihn vertreten soll, platzt ihm innerlich der Kragen. Er denkt: Statt dass jemand kommt und mir Arbeit abnimmt, ruhen sich einige auch noch aus.

Zauberformel: Die eigenen Erwartungen (er-)kennen. Anschließend gilt es zu prüfen, wie viel Einfluss ich **selbst** auf deren Erfüllung habe.

Angenommen auf einer Skala von null bis zehn bedeutet null, dass Holger überhaupt nichts tun kann. Zehn bedeutet, Holger hat zu 100 Prozent Einfluss darauf, die Situation zu seinen Gunsten zu ändern: Wo sieht er sich selbst mit seinem Bedürfnis nach Anerkennung und Entlastung? Sollten es weniger als 50 Prozent sein,

empfiehlt es sich, die Erwartung in einen Wunsch umzuwandeln (Retzer 2013, S. 72 ff.). Unerfüllte Wünsche sind emotional leichter zu verarbeiten als enttäuschte Erwartungen. Wenn Holger jedoch an seiner Erwartung festhält, dass er von seinen Kolleg*innen entlastet werden sollte, ohne die Erkenntnis, selbst etwas dafür tun zu können, steigt automatisch sein Bedürfnis nach Verständnis und Anerkennung. Dieses Bedürfnis ist der beste Nährboden für das Entstehen abwertender Gedanken und Sprit für den Motor, der Konflikte antreibt. Trennt sich Holger hingegen von der Erwartung, andere könnten ihn aus seiner Belastung befreien, macht er selbst den Weg frei für Lösungen, die auch Chancen auf nachhaltige Veränderung haben. Er kann sich fragen: Was kann *ich* tun, um mich zu entlasten? Wer kann *mir* helfen? Wen kann *ich* ansprechen? Was brauche *ich*, um mich mit meiner Leistung gesehen zu fühlen?

Wir können fühlen

Die Fähigkeit zu fühlen ist überlebenswichtig und jedem Menschen angeboren. Die Fähigkeit, Gefühle wahrzunehmen, kann jedoch durch Sozialisation und Erziehung beeinträchtigt werden. Glaubenssätze wie „Du darfst keine Schwäche zeigen“ oder „Vor anderen Menschen zu weinen ist peinlich“ sind Bewertungen, also Urteile, die Einfluss auf unsere Empathiefähigkeit haben können.

Zauberformel: Ein gutes Team stellt Meinungen (besonders in Konfliktsituationen) in den Hintergrund und zeigt stattdessen Interesse an Befindlichkeiten.

Die Frage „Wie geht es mir?“ sollte nicht nur erlaubt, sondern im Idealfall auch ritualisiert und fokussiert werden. Ist beispielsweise eine Befindlichkeitsrunde der erste Tagesordnungspunkt auf einer Teamkonferenz, könnte das Aussprechen von Gefühlen im Team zur Gewohnheit werden. Wer jetzt denkt, ich würde niemals vor allen Kollegen*innen sagen, wie es mir geht, könnte diesen Gedanken als eindeutigen Hinweis verstehen, dass es im Team an Verständnis und Vertrauen mangelt. Bei der Antwort auf die Frage „Wie geht es mir?“ geht es nicht darum, die eigene Intimsphäre zu überschreiten und „alles auszupacken“ oder „sich vor anderen auszuziehen“. Es geht vielmehr um die Zauberformel für ein empathisches Miteinander, darum mitzubekommen, wie es meinen Mitarbeitenden und wie es mir wirklich geht. Holger hätte dabei beispielsweise die Möglichkeit, über sein Gefühl der Überlastung zu sprechen. Wenn er es für sich behält, wächst seine Frustration, er zieht sich immer weiter zurück und wird möglicherweise krank – und der Konflikt schwelt weiter zum Schaden des gesamten Teams.

Annahme ermöglicht Veränderung

Es klingt paradox, doch Carl Rogers konnte es mit vielen empirischen Studien bestätigen: Erst, wenn sich ein Mensch angenommen fühlt und sich selbst ein Stück annehmen kann, kann er sich nachhaltig verändern (Rogers 2013, S. 53 ff.). Der Mensch sehnt sich nach Annahme: Du bist okay wie Du bist. Kehrt diese Überzeugung in uns ein, bildet sich Selbstwert und Selbstvertrauen. Das Fehlen dieser beiden innerlichen Ressourcen ist eine weitere Voraussetzung für Konflikte im Team.

Zauberformel: Annahme bedeutet nicht, dass ich etwas gut finden muss. Annahme gelingt am besten durch den Verzicht auf Bewertung.

Die Überzeugung, etwas ändern zu müssen, worauf ich keinen oder nur sehr wenig Einfluss habe, begünstigt das Entstehen von Konflikten. Noch einmal zu unserem Beispiel: Bleibt Lehrer Holger bei seiner Erwartung, seine Kolleg*innen müssten ihn entlasten und sein Bedürfnis danach erfüllen, schafft er damit die Voraussetzung, seinen eigenen Konflikt zu verschlimmern: Entweder mit selbstabwertenden Gedanken wie „Immer bin ich der Blöde!“ oder „Ich schaffe es nicht einmal, meine eigene Grenze zu wahren“ oder indem er in Gedanken seine Kolleg*innen für die Nichterfüllung verurteilt: „Ihr seid einfach faul“ oder „Ihr denkt nur an euch“. Beide Formen, Selbst- und Fremdabwertung, bringen Konflikte erst richtig in Fahrt. In der Regel gehen damit starke Gefühle einher, die zu impulsiven Reaktionen verleiten. In unserem Beispiel könnte sich Holger gezwungen fühlen, seinen Frust „rauszulassen“, etwa indem er seine Kolleg*innen beschimpft – oder sich bei zukünftigen Arbeiten verweigert. Damit würde eine Konfliktspirale in Gang gesetzt. Zu stoppen ist der Konfliktkreislauf mit dem Annehmen dessen, was ich nicht ändern kann.

Statt bewertende Gedanken zu produzieren, können wir uns fragen: Wie geht es mir (Gefühle) und auf welches wichtige Bedürfnis möchte mich mein Gefühl hinweisen (Bedürfnis)? Wenn wir lernen, nicht alles bewerten zu müssen, hat das mehrere positive Effekte. Zum einen entlasten wir uns. Wir übernehmen Verantwortung für uns selbst und werden handlungsfähig. Statt sich immer wieder über Kolleg*innen zu ärgern, können wir empathisch mit uns selbst sein. Holger hätte so die Chance, zu merken, dass er vielleicht sehr erschöpft ist und Ruhe braucht. Dadurch eröffnen sich mehrere neue Möglichkeiten für Holger. Er kann im Team um Entlastung bitten. Er kann sich krankschreiben lassen. Er kann mit seinen Schüler*innen sprechen und um Ruhe bitten. Auf jeden Fall hat er mehrere Möglichkeiten, um für sich selbst zu

sorgen. Damit entlastet er automatisch sein Team, denn er macht nicht mehr andere für sein Wohlbefinden verantwortlich. Im besten Fall ist Holger zufrieden darüber und stolz auf sich, dass er gut für sich sorgen kann. Diese Selbstfürsorge wirkt auch ohne Worte in das Team hinein.

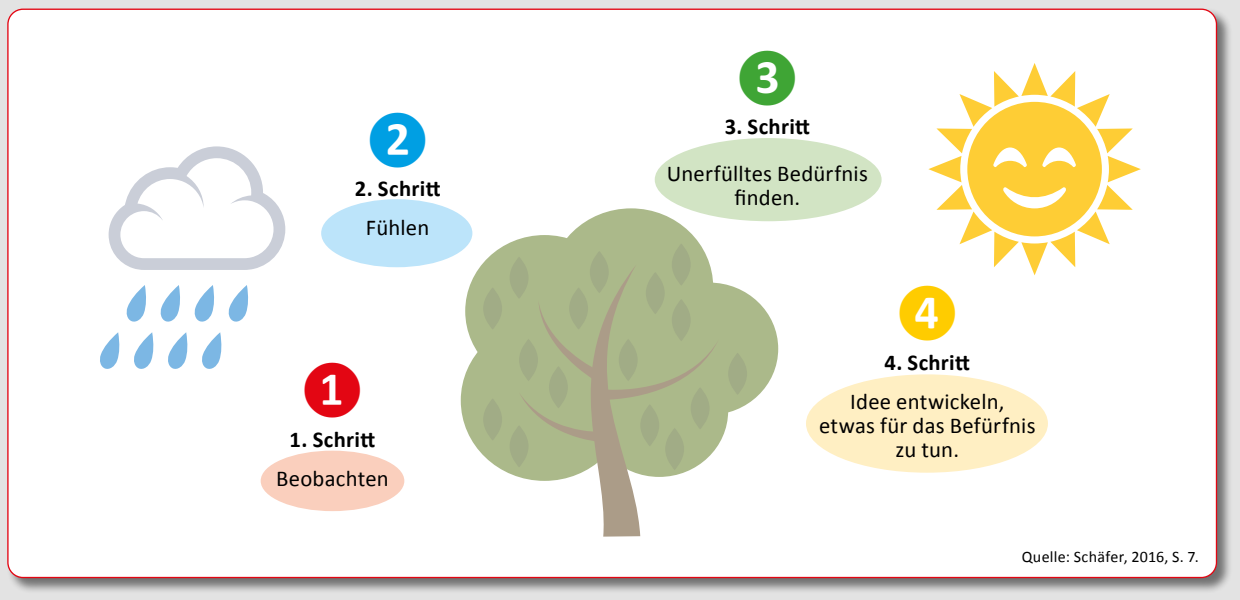
Wir sprechen über und tun das, was wir verändern wollen und können

Marshall Rosenberg, Autor der „Gewaltfreien Kommunikation“, betont die Effektivität von Bitten: „Es macht vielen Menschen Angst, danach zu fragen, was sie jetzt, in diesem Moment wollen. Es bedeutet Verantwortung zu übernehmen und die Welt zu kreieren, in der man leben will“ (Rosenberg 2004, S. 16). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Blick auf Gefühle und Bedürfnisse im Team eine Tür öffnet. Die Tür führt zu einem Weg, der zu einem selbstbestimmten, demokratischen und verantwortungsbewussten Miteinander führt. Wer lieber in repressiven oder autoritären Strukturen lebt, riskiert mit der Auseinandersetzung mit Gefühlen und Bedürfnissen den Zusammenbruch solcher Systeme. Es könnte zu sehr das Bewusstsein fördern, dass manche Kolleg*innen das Bedürfnis nach Beteiligung, Wertschätzung und Freiheit haben.

Fazit: Ein multiprofessionelles Team kann Konflikte herstellen und lösen

Jedes Team, ob multiprofessionell oder nicht, setzt sich aus unterschiedlichen Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen zusammen. Der Fokus auf Gefühle und Bedürfnisse ist in unserer Kultur manchmal noch ungewohnt. Wir halten uns häufig lieber an Urteile: „Er hat recht“, „Sie lügt“, „Das ist gut“ oder „Das ist schlecht“. Was in anderen Zusammenhängen, zum Beispiel bei der Lösung einer mathematischen Aufgabe oder bei der Urteilsfindung in einem Rechtsstreit Sinn macht, produziert im kommunikativen Miteinander eines Teams häufig Konflikte. Das kann zwar ebenfalls einen Sinn ergeben, weil ein Alltag ohne Konflikte sinnlos und langweilig wäre. Außerdem sind Konflikte bekanntlich ein Motor für Entwicklung. Wenn wir jedoch wissen, wie Konflikte produziert werden, sollten wir auch wissen, wie sie sich wieder lösen lassen. Die konstruktive Entwicklungschance entgeht uns, wenn wir in Konflikten feststecken oder sie uns sogar krank machen. Das bedeutet: Es kann sich lohnen, auf andere Ebenen der Kommunikation zuzugreifen zu können, die Ebene der Gefühle und Bedürfnisse im Miteinander. Sich selbst zu spüren, die eigenen Bedürfnisse zu fühlen und empathisch mit anderen Menschen im Kontakt zu sein, kann (wieder) erlernt und trainiert werden.

Abb. 1: Reflexion der eigenen Bedürfnisse in vier Schritten.



Welche Möglichkeiten gibt es? Zunächst kann jeder Mensch für sich allein Alltagssituationen aus verschiedenen Lebensbereichen anhand folgender Fragen in vier Schritten reflektieren:

1. Was habe ich bei meinem Gegenüber beobachtet?
2. Wie habe ich mich dabei gefühlt?
3. Auf welches Bedürfnis möchte mich mein Gefühl hinweisen?
4. Was kann ich tun, um mich mit meinem Bedürfnis ernst zu nehmen?

Ein Team hat die Chance, sich selbst zu befähigen, Konflikte zu erkennen und zu lösen, wenn es offen für Gefühle und Bedürfnisse ist. Die vier Fragen eignen sich auch als Gesprächsrahmen zur Klärung eines Konfliktes im Team und zur Förderung des Verständnisses füreinander. Schließlich kann der Mut, über Gefühle und Bedürfnisse miteinander ins Gespräch zu kommen, völlig neue Möglichkeiten eröffnen. *Über das miteinander zu sprechen, was uns wirklich bewegt.*

Quellen

- Luhmann, N. (1987). Soziale Systeme. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 666.
- Retzer, A. (2013). Lob der Vernunft. 3. Aufl. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rogers, R. C. (2013). Therapeut und Klient. 22. Aufl. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rosenberg, M. (2004). Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Herder spektrum.
- Schäfer, M. (2016). Handout – Schwierige Gespräche entspannt und sicher meistern [nicht veröffentlicht].
- Schäfer, M. (2019). Zusammenfassende Beobachtungen der Entstehung von Teamkonflikten [nicht veröffentlicht].
- Schumacher, C., Cremer, S. (2017). GFK-Navigator für Gewaltfreie Kommunikation. Future Pace Media.

Multiprofessionalität in Studium und Lehre



// Multiprofessionalität in Studium und Lehre am Beispiel der Schulsozialarbeit //

Ann-Kathrin Hiller, Michael Schieder, Regina Weißmann

Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit operiert im Bereich der Schule unter der Zielperspektive der Kinder- und Jugendhilfe (§ 1 SGB VIII). Die ihr zugrundeliegenden Handlungsprinzipien, welche sich wesentlich aus den Grundhaltungen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Sozialen Arbeit ableiten lassen, bieten zunächst einen Orientierungsrahmen für das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiter*innen unter Berücksichtigung fachlicher und ethischer Standards. Im Gegensatz zur Institution Schule, der als Kernaufgabe die Vermittlung von Wissensbeständen zugeschrieben wird, verfolgt der Zugang der Schulsozialarbeit als Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe eine ganzheitliche Betrachtung im Sinne einer Lebensweltorientierung²⁶ (Stüwe et al. 2015, S. 32).

Der Lern- und Lebensraum Schule gestaltet sich, nicht zuletzt aufgrund der Ausbaustrategien im Bereich der Ganztagschule und der Inklusion, zunehmend als Ort multiprofessioneller Zusammenarbeit. Die nachhaltige und wirksame Etablierung der Schulsozialarbeit im System Schule hängt insbesondere von den vorhandenen Kooperationsstrukturen mit der Schulleitung, den Lehrkräften

und dem weiteren an der Schule tätigen pädagogischen Personal ab. Im Zentrum einer erfolgreichen multiprofessionellen Zusammenarbeit steht dabei nicht in erster Linie die Erlangung von Gleichwertigkeit gegenüber den Lehrkräften, sondern vielmehr die Wahrung von handlungsbezogener Selbstständigkeit. Diese ergibt sich nicht zuletzt aus einer uneingeschränkten Fachlichkeit, welche jedem professionellen Handeln zugrunde liegt (Spies 2016, S. 196). Die Wahrung uneingeschränkter Fachlichkeit erfordert insbesondere beim Aufbau entsprechender Strukturen umfassende kommunikative und kooperative Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens der Schulsozialarbeiter*innen, um eigene fachliche Positionen und professionsbezogene Handlungsstrategien vor den beteiligten Personen und unterschiedlichen Professionen adäquat vertreten zu können (Speck 2006, S. 315).

Multiprofessionalität als Gelingensbedingung für Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeiter*innen sind in besonderer Weise in einen multiprofessionellen Kontext eingebunden. Um sich im System Schule dauerhaft etablieren zu können, müssen

²⁶ Neben lebensweltorientierten Ansätzen lassen sich auch sozialräumliche (Zipperle et al. 2019) und systemische (Just 2017) Ansätze für die Schulsozialarbeit identifizieren.

„Multiprofessionelle Zusammenarbeit ist als konstitutives Element in Schule zu verankern.“

Jenaer Erklärung 2019

Fachkräfte der Schulsozialarbeit in der Lage sein, mit anderen Professionen adäquat zu kommunizieren, wobei sie ihren jugendhilfespezifischen Handlungsauftrag in den Vordergrund stellen und gleichzeitig eine kontinuierliche Kooperationsbereitschaft signalisieren müssen. Just (2015) identifiziert die benötigte Kommunikationsfähigkeit von Sozialarbeiter*innen als ein Merkmal ihrer Intraprofessionalität: „Am Beispiel der Schulsozialarbeit ist die Intraprofessionalität des Schulsozialarbeiters als ein fachspezifisches Merkmal zu bezeichnen. Beratungswissen [...], Kooperations- und Kommunikationswissen [...] gelten als weitere entscheidende professionelle Eigenschaften und Einflussfaktoren auf der Grundlage fachlichen und kooperativen Handelns“ (Just 2015, S. 69). Schulsozialarbeiter*innen müssen anerkennen, dass sie im System Schule gegenüber den Lehrkräften stets einer quantitativen Unterlegenheit ausgesetzt sind, wenngleich die Zahl der am Lern- und Lebensort Schule beschäftigten Sozialarbeiter*innen in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen ist (Zankl 2017). Darüber hinaus sollte nicht in Frage gestellt werden, dass die beteiligten Professionen unterschiedliche Zielsetzungen und Schwerpunkte in der eigenen Arbeit verfolgen. Für die Effizienz schulsozialarbeiterischen Handelns sind vorhandene Kooperationsstrukturen mit allen beteiligten Professionen von zentraler Bedeutung: „Kooperationskompetenz als Voraussetzung gegenseitiger professioneller Anerkennung ist bei aller Ungleichheit zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern, aber auch in der Konstellation unterschiedlicher Trägerschaften eine fachliche Herausforderung und Notwendigkeit, der mit professioneller Selbstsicherheit und kooperativem Handeln zu begegnen ist. Diese Verantwortung ist nicht allein bei den Akteuren vor Ort zu suchen, sondern ein Gelingen ist auch abhängig von den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der eigenen ‚Professionalität‘ der Sozialen Arbeit/Jugendhilfe bzw. einer eigenständigen Ausrichtung der Schulsozialarbeit“ (Just 2015, S. 77).

Darüber hinaus ist ein ganzheitlicher Blick auf das Schulsystem einzunehmen. Dies bedeutet insbesondere die Einsicht, dass sich die Institution Schule zunehmend zu einem multiprofessionellen Handlungsfeld entwickelt, in welchem die unterschiedlichen professionsspezifischen Blickwinkel entsprechend zu berücksichtigen sind. So gilt es, für die Schulsozialarbeit auf Basis eines selbstkritischen und reflektierenden Professionsverständnisses eine empathische Haltung, welche dennoch von einer notwendigen professionellen Distanz gekennzeichnet ist,

sowohl gegenüber den Schüler*innen als auch den beteiligten Berufsgruppen einzunehmen (Hollenstein & Nieslony 2017).

In der Entwicklung zur Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams an der Schule, insbesondere auch im Kontext von Inklusion, wird der Schulsozialarbeit darüber hinaus eine zentrale Schnittstelle eingeräumt: „Durch die Kooperation mit außerschulischen Institutionen sind Schulsozialarbeiter*innen zudem in der Lage, gegebenenfalls notwendige passende Hilfen oder Professionen zusätzlich mit ins Boot zu holen. Sie sind also zentrale Akteur*innen schulischer Kooperation und sollten hier besonders gesehen und eingesetzt werden“ (Haude et al. 2018, S. 97). Die Verschränkung von Schulsozialarbeit und Umsetzungsaufgaben der Inklusion erfordern zwangsläufig vertiefte Kenntnisse seitens der Fachkräfte über bildungswissenschaftliche Diskussionsstränge in den entsprechenden Themenbereichen.

Multiprofessionelle Kompetenz – Herausforderung für Studium und Lehre

Sofern sich Schulsozialarbeit als wichtiger Partner bei der Umsetzung entsprechender Maßnahmen versteht, benötigen Fachkräfte zwangsläufig entsprechende strategische und operative Kompetenzen, welche hier als Planungs- und Systemkompetenzen beschrieben werden. Diese Fähigkeiten beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf größer angelegte Veränderungsprozesse innerhalb der Schule, sondern beginnen bereits bei der Gestaltung des schulsozialarbeiterischen Berufsalltags. Dabei liegt der Schwerpunkt zunächst zwangsläufig im Bereich der Kooperation mit dem restlichen Schulpersonal. Fachkräfte benötigen ein umfassendes Netzwerk innerhalb der Schule, um die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit zur vollen Entfaltung bringen zu können. Folglich müssen Schulsozialarbeiter*innen in der Lage sein, entsprechende Kooperationen und Netzwerke aufzubauen und diese nachhaltig zu pflegen, „denn auf rund drei Viertel der Schulen trifft zu, dass dort Lehr- und weitere pädagogische Fachkräfte bei der Förderung einzelner Schüler oder Schülergruppen zusammenarbeiten“ (Maykus 2011, S. 67). Selbige Forderung wird dementsprechend auch an die Lehramtsausbildung gestellt. Die Hochschulen sind demnach gefordert, in den theoretischen und praxisorientierten Anteilen der Lehramtsaus-

bildung auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams vorzubereiten und hierzu Kooperationen mit den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften einzugehen (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg 2014). Wie Multiprofessionalität in der hochschulischen Ausbildung erprobt werden kann, wird im Folgenden anhand zweier Studienangebote konkretisiert.

Der Masterstudiengang „Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Im Wintersemester 2016/17 wurde an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt mit dem Masterstudiengang „Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen“ ein bis heute deutschlandweit einzigartiges Studienangebot institutionalisiert, das seine Absolvent*innen für die multiprofessionelle Arbeit im Feld Schule qualifiziert.

Neben einem grundständigen Studium der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen ist das Studium an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt auch im Rahmen des interdisziplinären lehramtsgeeigneten Masterstudiengangs möglich. Studierende aller Lehrämter können im Rahmen des LehramtPlus neben dem ersten Staatsexamen zusätzlich auch ihrer Fächerkombination entsprechende Bachelor- und Masterabschlüsse erwerben (KU, o. J.b). Das Fach Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen, das zeitgleich mit der Einrichtung des grundständigen Studiengangs in den Fächerkanon des interdisziplinären Masterstudiengangs aufgenommen wurde, kann sowohl als Hauptfach als auch als Nebenfach gewählt werden. Das Alleinstellungsmerkmal des Studiengangs liegt also im gemeinsamen Studium von zukünftigen Schulsozialarbeiter*innen und zukünftigen Lehrkräften, das ermöglicht, „multiprofessionelles Arbeiten bereits frühzeitig einzüben und damit zur Normalität werden zu lassen“ (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg 2014, S. 14).

Die inhaltliche Konzeption des Studiengangs, die sich am Qualifikationsprofil Schulsozialarbeit orientiert (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009), wird im Wesentlichen durch sechs Vertiefungslinien getragen. Die Vertiefungslinie „Forschende Analyse und Innovation von Praxis“ trägt der Forderung Rechnung, dass im Kontext der universitären Ausbildung „eine viel engere Verzahnung zwischen Forschung und Schulpraxis [geschaffen wird], beispielsweise indem Schnittstellen für den regelmäßigen Austausch zwischen Forschung und Praxis geschaffen werden“ (Decristan & Klieme 2014, S. 27). Der anfängliche Erwerb eines Spektrums an Forschungsmethoden qualitativer und quantitativer Natur mündet deshalb in ein konkretes Forschungsprojekt mit explizit schulsozialarbeiterischem Bezug, das in aktiver Interaktion

mit allen am Prozess beteiligten Akteur*innen stattfindet und in den direkten Kontext des Praxisfeldes implementiert wird.

Die Vertiefungslinie „Forschende Analyse und Innovation von Praxis“ steht im engen inhaltlichen Zusammenhang zur Vertiefungslinie „erfahrungsgeleitete, kritische Erschließung von Praxis und deren Rahmenbedingungen“, in deren zugehörigen drei Modulen sich die Studierenden mit den Themen Konzeption und Qualitätssicherung sowie rechtlichen Rahmenbedingungen im Kooperationsfeld Jugendhilfe und Schule auseinandersetzen. Ergänzt wird diese Auseinandersetzung durch den intensiven Austausch mit Vertreter*innen aus Forschung, Wissenschaft und Praxis, der im Rahmen einer mehrtätigen Praxisexkursion realisiert wird.

Die Vertiefungslinie „exemplarische interdisziplinäre fachliche Vertiefung“ fokussiert die Erschließung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit unter Einbeziehung korrespondierender Disziplinen (z. B. allgemeinpädagogische, sozialpädagogische, schulpädagogische und sozialarbeiterische Perspektiven). Die Studierenden können hierbei verschiedene Schwerpunkte, wie Sucht, Flucht und Migration, Übergang Schule und Beruf sowie interkulturelle und internationale Soziale Arbeit, vertiefen. Die Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsfeldern wird durch die „Verknüpfung und Anwendung des Erlernten in konkreten und realen Aufgabenstellungen“ (Weber et al. 2017, S. 75) realisiert.

Das hochschulweite Programm „Studium.Pro“ wird in den Studiengang durch die Vertiefungslinie „wissenschaftliches Verständnis“ integriert. Ziel des Programms ist unter anderem „[w]issenschaftlicher Erkenntnisgewinn und ganzheitliche Bildung durch fachübergreifenden und interdisziplinären Diskurs“ (KU, o.J.a). Den Studierenden soll dabei ermöglicht werden, ihre eigene wissenschaftliche Positionierung durch einen Einblick in benachbarte Disziplinen zu erweitern. Sie können dabei beispielsweise Einblick in philosophisch-anthropologische, ethische, gesellschaftlich-soziale, religiöse oder umweltbezogene Fragestellungen gewinnen.

Die Ergebnisse einer kritischen Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen Lehrkräften und heilpädagogischem Fachpersonal (Lozano & Simovic 2018), die insbesondere Diffusion und implizite Hierarchien im Rollenverständnis sowie mangelnde Möglichkeiten zum Austausch als Problemfelder thematisieren, lassen sich im Wesentlichen auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen übertragen. Ziel einer solchen Kooperation ist eine gleichberechtigte und

gleichwertige Zusammenarbeit. Lozano und Simovic (2018, S. 35) stellen dazu fest: „Damit Kooperation auf Augenhöhe gelingen kann, ist es daher wichtig, dass beide Seiten voneinander profitieren, ihr Wissen aufeinander beziehen und miteinander aufbauen.“ Um jedoch ein Verständnis für die Tätigkeitsbereiche anderer Disziplinen aufbringen zu können, ist die Grundvoraussetzung, dass Fachkräfte über ein fundiertes Rollenverständnis der jeweils eigenen Profession verfügen, um dieses im Anschluss in Beziehung zu anderen relevanten Professionen in einem Arbeitsfeld setzen zu können. Die Vertiefungslinie „Professionsbestimmung zwischen Jugendhilfe und Schule“ widmet sich eben dieser Herausforderung. Bestandteil ist dabei unter anderem ein virtuelles Modul, in dem die Studierenden in multidisziplinären Teams sich der Bearbeitung konkreter Fragestellungen und Aufgaben aus dem Feld Schule widmen. Das Konzept des virtuellen Moduls wird im folgenden Kapitel detailliert vorgestellt. Auch die Vertiefungslinie „Exemplarische disziplinäre Entwicklung der Schulsozialarbeit“ widmet sich der Ausdifferenzierung des Rollenverständnisses, indem sich die Studierenden in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Teilsystemen Schule und Jugendhilfe auf die Suche nach ihrer professionellen Identität begeben. Diese bildet sich im Wesentlichen aus dem „Zusammenspiel individueller und kollektiver Identität, die aus Fremd- und Selbstzuschreibungen gebildet wird“ (Nierobisch & Burkard 2020, S. 14) und schließt dementsprechend einen Aushandlungsprozess zwischen der eigenen Profession und weiteren Professionen im Arbeitsfeld ein.

Der Mehrwert der multidisziplinären Gestaltung des Masterstudiengangs „Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen“ im Hinblick auf die spätere Tätigkeit im multidisziplinären Arbeitsfeld Schule ist bereits bei der Vorstellung der Konzeption deutlich geworden. Das bedeutet jedoch auch, dass Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen sich mit der Notwendigkeit von „produktive[m] Umgang mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und Heterogenitätsmerkmalen“ (Seidel 2015, S. 69) konfrontiert sehen. Die Qualifizierung für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit kommt nicht ohne Inhalte eines grundständigen Studiums der Sozialen Arbeit (z. B. rechtliche Grundlagen aus dem Bereich des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe), Methoden der Sozialen Arbeit) aus, weswegen insbesondere Studierende mit anderen Studienhintergründen als der Sozialen Arbeit zu Beginn des Masterstudiums die Möglichkeit gegeben werden muss, entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Im Rahmen des von der Max-Traeger-Stiftung geförderten Begleitforschungsprojekts zur Implementation des Studiengangs wurde eine Umfrage in der ersten und zweiten Kohorte des Masterstudiengangs durchgeführt, in

der sich jeweils die Studierenden des ersten Fachsemesters bezüglich relevanter Kompetenzen für das Feld der Schulsozialarbeit selbst eingeschätzt haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbsteinschätzungen der Studierenden in allen Kompetenzbereichen stark variieren (Bartosch et al., in Vorbereitung). Exemplarisch wird dieses Ergebnis für den Kompetenzbereich „Planung und Konzeption von Schulsozialarbeit“ skizziert. Die Selbsteinschätzungen der einbezogenen 15 Studierenden (vgl. Abb. 1) unterscheiden sich um bis zu 2,6 Skalenpunkte (Min = 1,0; Max = 3,6). Gleichmaßen ist in der Folgeumfrage mit denselben Teilnehmenden im dritten Fachsemester festzustellen, dass ein wahrgenommener Kompetenzzuwachs in der gesamten Stichprobe stattgefunden hat. Zudem beträgt die maximale Diskrepanz der Selbsteinschätzung nur noch 1,8 Skalenpunkte (Min = 3,2; Max = 5,0).

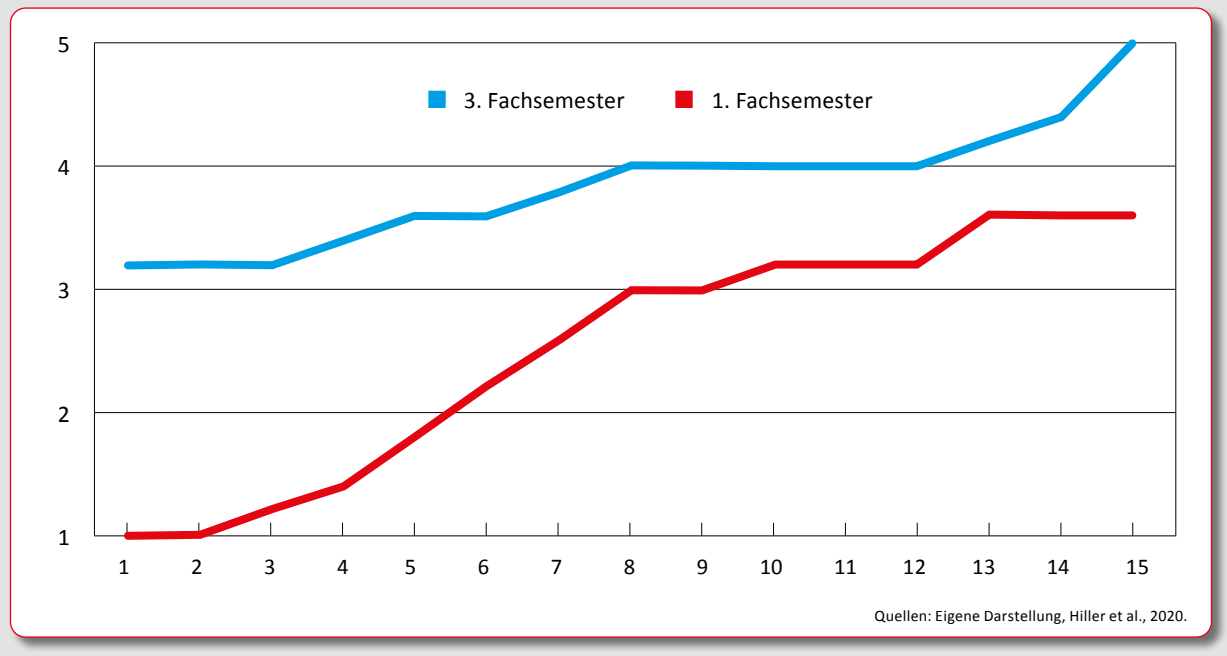
Obleich insbesondere bei Selbsteinschätzungsfragebögen auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale der einzelnen Teilnehmenden eine Rolle spielen können, ist davon auszugehen, dass die Heterogenität bezüglich einschlägiger Kompetenzen für das Feld der Schulsozialarbeit im Verlauf des Studiums kompensiert werden kann, selbst wenn die Studierenden das Masterstudium mit unterschiedlichen Voraussetzungen beginnen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass den beschriebenen Herausforderungen durch die Heterogenität der Studierendengruppe ein immenser Gewinn für die Vorbereitung auf ein multidisziplinäres Arbeitsfeld gegenübersteht. Eine wichtige Gelingensbedingung hierfür ist jedoch auch, dass das involvierte Lehrpersonal bereit ist, eine offene Atmosphäre zu schaffen und die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen, beispielsweise von Studierenden mit Berufserfahrung (Seidel 2015), gewinnbringend einzubeziehen.

Das virtuelle Seminarangebot „Jugendsozialarbeit an Schulen“

Das virtuelle Seminar „Jugendsozialarbeit an Schulen“ entstand als Kooperationsprojekt der KU Eichstätt-Ingolstadt (Prof. Dr. Ulrich Bartosch) und der Universität Passau (Prof. Dr. Guido Pollak). Seit dem Wintersemester 2003/2004 findet sich das Seminarangebot kontinuierlich im Kursprogramm der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb). Es entstand ein virtuelles Lehrangebot für zwei verschiedene Studiengänge und Hochschultypen. So werden Studierende der beiden hauptsächlich beteiligten Professionen im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit angesprochen. Sozialarbeiter*innen und Lehrkräfte treffen demnach bereits im Studium aufeinander und lernen sich gegenseitig kennen und wertschätzen.

Abb. 1: Vergleich der Selbsteinschätzung der Studierenden im 1. und 3. Fachsemester, Kompetenzbereich „Planung und Konzeption von Schulsozialarbeit“.



Das Kursangebot wird fortlaufend überarbeitet und aktualisiert. Die Kernelemente des Angebots, also die (virtuelle) Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen sowie die Organisation im Teamlernen, bestehen jedoch seit über 15 Jahren. Leitender Gedanke und Ausgangspunkt des Seminars sind die sich verändernden Bedingungen, mit denen Schule zunehmend konfrontiert ist, sowie die zunehmende Bedeutung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit. Das Seminar ermöglicht den Teilnehmenden bereits während des Studiums, Kenntnisse über die jeweils andere Berufsgruppe und deren professionelle Hintergründe zu erwerben. Im Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit an Schulen müssen die unterschiedlichen und unterscheidbaren Professionen zu gemeinsamen Lösungen kommen, ohne dabei ihren eigenen, professionellen Handlungsauftrag aus den Augen zu verlieren: „Die Teilnehmer*innen sollen ihre jeweilige Identität nicht zugunsten einer gemeinsamen, vermischten ‚sozialpädagogischen Lehrerrolle‘ aufgeben müssen“ (Bartosch 2006, S. 121). Stattdessen sollen die Studierenden in ihrer jeweiligen professionellen Haltung gestärkt werden und Chancen, aber auch Wege der Kooperation identifizieren.

Didaktik und Methodik

Ein zentraler didaktischer Ansatz des Kurses besteht darin, Studierenden mithilfe von Case Studies zu Akteur*innen in konkreten Handlungssituationen werden zu lassen. Zu jeder Teilaufgabe existiert ein Eingangsszenario, das

jeweils entweder aus Sozialarbeits- oder aus Lehrampsperspektive geschildert ist. Auf diese Weise wird ein direkter Zugang zu gemeinsamen Fragestellungen im Kontext der Jugendsozialarbeit an Schulen geschaffen. Die Aufgaben sind dabei so konstruiert, dass sie nur durch interprofessionelle Zusammenarbeit zu lösen sind. Dafür hält das Seminar in sieben Lerneinheiten Hintergrund- bzw. Expert*innenwissen bereit.

Ein zweiter zentraler didaktischer Aspekt stellt das „virtual teambuilding“ dar. Das bedeutet: Zu Beginn des Kurses werden die Studierenden in Professionen übergreifende Gruppen eingeteilt, die über den gesamten Kursverlauf beibehalten werden. Die Teilnehmer*innen kommunizieren über gruppeninterne Foren bzw. Chaträume und arbeiten in Etherpads gemeinsam an den Aufgabenlösungen. Auf diese Weise wird eine kontinuierliche und zuverlässige Zusammenarbeit möglich. Dass die notwendige Taktung, die synchrone und asynchrone Elemente kombinieren muss, dabei die größten Vorteile des Onlinelernens, nämlich die völlige zeitliche und örtliche Unabhängigkeit, der Lernenden einschränkt, muss dabei in Kauf genommen werden. „Erst durch einen gemeinsamen Rhythmus der Problemlösung wird ein kooperatives Geschehen möglich gemacht. Auch dies verbindet, genau gesehen, realitätsnahes Lernen mit der Realität schlechthin“ (Bartosch 2006, S. 122).

Kursinhalte

Themenblock 1:

Einführung

Im ersten Themenblock sollen sich die Teilnehmer*innen gegenseitig kennenlernen. Der Kurs ist wesentlich auf die gemeinsame (Fall-)Bearbeitungen ausgelegt, daher ist ein grundsätzliches Kennenlernen der jeweiligen Gruppenmitglieder zu Beginn des Kurses notwendig.

Themenblock 2:

Grundlagen der Jugendarbeit

Jugendsozialarbeit an Schulen ist als Weiterentwicklung der Jugendarbeit grundsätzlich zu verstehen. In diesem Themenabschnitt stehen daher die Entwicklungen, Prinzipien und rechtlichen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit allgemein im Zentrum. Hier werden jugendspezifische Aspekte thematisiert. Des Weiteren wird Jugendsozialarbeit von Jugendarbeit abgegrenzt.

Themenblock 3:

Jugendsozialarbeit an Schulen – ein Überblick

Der dritte Abschnitt setzt sich konkret mit Jugendsozialarbeit an Schulen auseinander und ermöglicht den Studierenden einen ersten Überblick über das Thema. Dabei werden die Ziele und Rahmenbedingungen von Jugendsozialarbeit an Schulen – als Leistung der Jugendhilfe – thematisiert. Ebenfalls wird die Schule als Institution, an der Jugendsozialarbeit an Schulen stattfindet, genauer beleuchtet.

Themenblock 4:

Warum Jugendsozialarbeit an Schulen?

Im vierten Abschnitt beschäftigen sich die Studierenden mit der Frage, weshalb Jugendsozialarbeit an Schulen überhaupt notwendig ist. Lebenslagen von Jugendlichen sind der zentrale Ausgangspunkt für weitere Analysen. Dabei erfahren die Studierenden, wie Jugendsozialarbeit an Schulen erschwerten Lebenslagen von Jugendlichen durch Lebensweltorientierung und Sozialraumanalysen begegnen kann.

Themenblock 5:

Akteur*innen und Beteiligte

Im fünften Themenabschnitt stehen die professionellen Unterschiede im Mittelpunkt. Nachdem die Studierenden systemtheoretische Grundlagen kennengelernt haben, werden die beiden Systeme Schule und Jugendhilfe spezifischer in den Blick genommen. Anschließend werden Chancen sowie Gefahren und Hindernisse der Kooperation thematisiert.

Themenblock 6:

Methoden der Jugendsozialarbeit an Schulen

Zu Beginn des sechsten Abschnittes werden die drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit erläutert (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit). Im Anschluss werden die Methoden und spezielle Techniken im Kontext der Jugendsozialarbeit an Schulen erläutert und auf konkrete Fallsituationen angewandt.

Themenblock 7:

Zusammenfassung/Konzeption

Im letzten (inhaltlichen) Abschnitt steht das Thema Qualität im Fokus. Dieses wird anhand der Bereiche Qualitätsmanagement, -sicherung und -entwicklung aufgearbeitet. Zum Abschluss bringen die Studierenden alle Inhalte des Kurses zusammen und erarbeiten gemeinsam eine beispielhafte Konzeption für Jugendsozialarbeit an Schulen.

Themenblock 8:

Kursabschluss

Im letzten Themenblock sind die Studierenden aufgefordert, einen Evaluationsbogen zum Kurs auszufüllen. Durch das direkte und umfassende Feedback an die Kursleitung kann der Kurs ständig weiterentwickelt werden.

Übersicht der Kursteilnehmenden und Evaluation

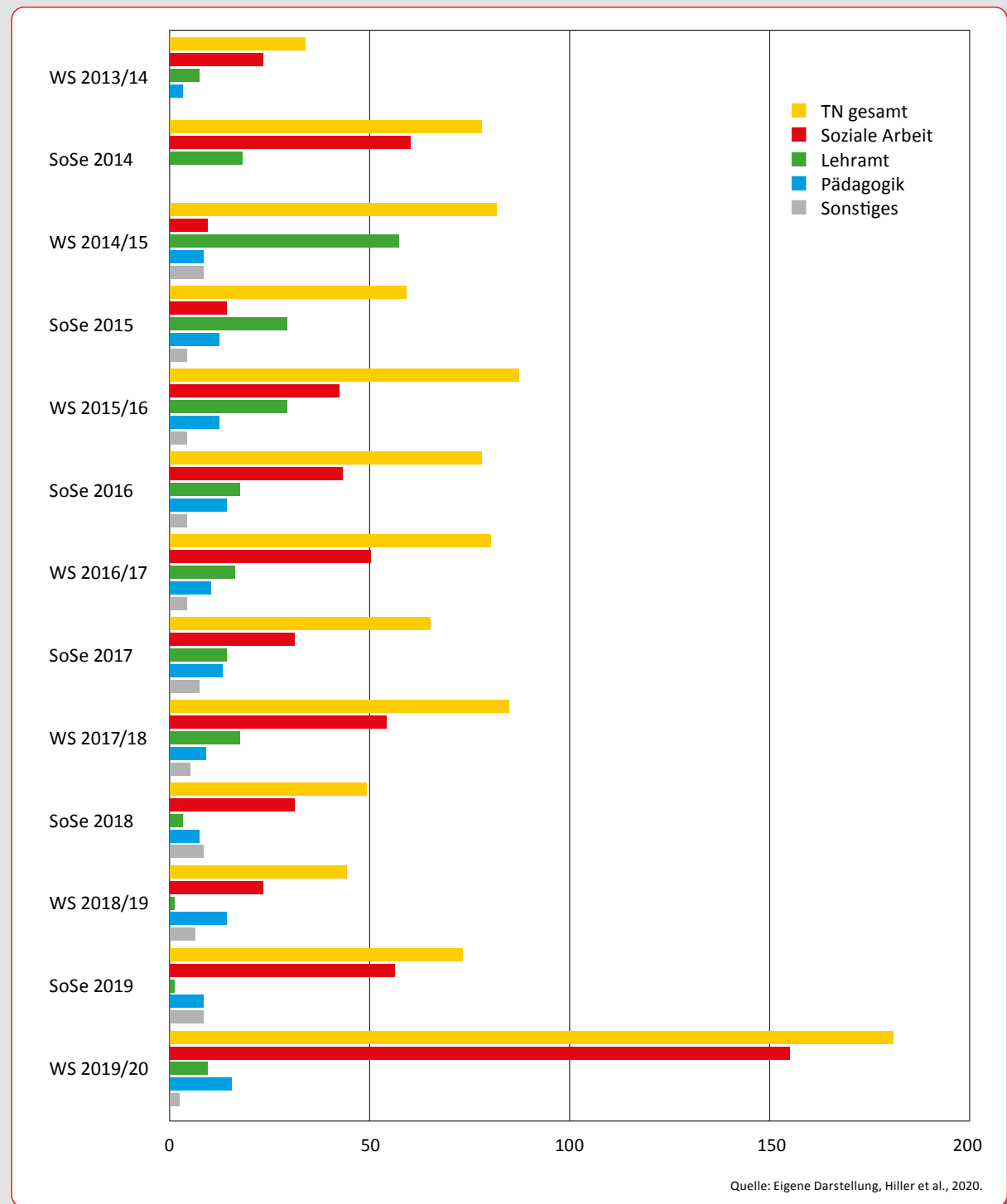
Der Kurs wird seit 2003 kontinuierlich im Lehrangebot der vhb aufgeführt. Regelmäßige Evaluationen und externe Begutachtungen garantieren die Qualität und Aktualität des Kursangebots. Die letzte externe Begutachtung des Kurses fand im Herbst 2018 statt. Nicht nur die Gutachter*innen, auch die Zahlen der Teilnehmenden der vergangenen Semester weisen stark darauf hin, dass das Kursthema auch nach über 15 Jahren nicht an Bedeutung und Interesse verloren hat (**vgl. Abb. 2**). Obwohl in einzelnen Semestern durchaus Unterschiede bei der Zahl der Teilnehmenden aus den verschiedenen Fachrichtungen festzustellen sind, verdeutlicht die Übersicht, dass der Kurs kontinuierlich das Ziel der Professionen übergreifenden Zusammenarbeit erreicht.

Die langjährigen Erfahrungen im virtuellen und interprofessionellen Feld fließen derzeit in ein neues Kursprogramm ein. So entsteht aktuell an der KU Eichstätt-Ingolstadt – erneut in Kooperation mit der Universität Passau (Prof. Dr. Christina Hansen) – der virtuelle Kurs

„Multiprofessionelle Gestaltung der Inklusiven Schule“. Das Projekt wird mit ca. 64.000 Euro von der vhb gefördert. Ab dem kommenden Wintersemester 2020/21 wird er im Classic-Programm der vhb angeboten. Das Ziel

ist ebenfalls, die unterschiedlichen Professionen bereits im Studium miteinander bekannt zu machen und auf die gemeinsamen Aufgaben der inklusiven Schule vorzubereiten.

Abb. 2: Verteilung der Teilnehmenden nach Fachrichtungen.



[zurück zum Inhalt](#)

Quellen

- Bartosch, U. (2006). Sozial im Netz – Anmerkungen zu einem virtuellen Lehrangebot für Studierende der Sozialen Arbeit und des Lehramtes in Eichstätt, Passau und anderswo. In Klebl, M., Köck, M. (Hrsg.). Projekte und Perspektiven im Studium Digitale. Neue Medien an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Medienpädagogik, Bd. 3). Lit.
- Bartosch, U., Bassarak, H., Schieder, M., Weißmann, R. (in Vorbereitung). Begleitforschungsprojekt zur Implementierung des MA Schulsozialarbeit an der KU Eichstätt-Ingolstadt, Abschlussbericht. Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung.
- Decristan, J., Klieme, E. (2014). Ziele und Maßnahmen individueller Förderung. In Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams (S. 27–32). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung).
- Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (2014). Zehn Punkte. In Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams (S. 7–18). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung).
- Haude, C., Volk, S., Fabel-Lamla, M. (2018). Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hollenstein, E., Nieslony, F. (2017). Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In Hollenstein, E., Nieslony, F., Speck, K., Olk, T. (Hrsg.). Handbuch der Schulsozialarbeit (Bd. 1, S. 65–75). Beltz Juventa.
- Jenaer Erklärung: Bundeskongress Schulsozialarbeit 2019. Schulsozialarbeit an allen Schulen für alle jungen Menschen. Im Internet (18.04.2020): www.schuso-thueringen.de/fileadmin/user_upload/teilhabe/Schuso/Bundeskongress/Jenaer_Erklärung_mit_Unterschriften.pdf
- Just, A. (2015). Schulsozialarbeit und Beratung. Eine konstruktiv-kritische Analyse zu Rahmenbedingungen, Qualität und Professionalität; Versuch einer Handlungstheorie. Westfälische Wilhelms-Universität.
- Just, A. (2017). Systemische Schulsozialarbeit. Carl-Auer-Systeme Verlag (Soziale Arbeit).
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009). Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In Pötter, N., Segel, G. (Hrsg.). Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen (S. 61–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KU (o. J.a): Studium.Pro – Bildung durch Wissenschaft mit Profil. Im Internet (17.04.2020): www.ku.de/studierende/studiumpro/
- KU (o. J.b): Überblick: Interdisziplinärer Bachelor- und Masterstudiengang. Im Internet (17.04.2020): www.ku.de/studieninteressenten/studium-waehlen/master/interdisziplinärer-ma/
- Lozano, C. S., Simovic, L. J. (2018). Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik; 24 (2): S. 30–36.
- Maykus, S. (2011). Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nierobisch, K., Burkard, S. (2020). Professionelle Identität im Kontext rekonstruktiver Beratung: Widersprüche biografischer Haltung, Reflexivität und kritischen Anspruchs. In Benedetti, S., Lerch, S. M., Rosenberg, H. (Hrsg.). Beratung pädagogisch ermöglichen?! (S. 11–27). Springer VS.
- Seidel, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In Hanft, A., Zawacki-Richter, O., Gierke, W. B. (Hrsg.). Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (S. 69–80). Waxmann.
- Speck, K. (2006). Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Forschung und Pädagogik).
- Spies, A. (2016). Genderfragen in der Schulsozialarbeit – Vom „Stiefkind“ zum professionellen Standard im Rahmen intersektionaler Qualitätsmaßstäbe? In Hollenstein, E., Nieslony, F. (Hrsg.). Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität (S. 185–201). Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Sozialen Arbeit, 29).
- Stüwe, G., Ermel, N., Haupt, S. (2015). Lehrbuch Schulsozialarbeit. Beltz Juventa.
- Weber, H., Thumser-Dauth, K., van den Eeden, M., Sonnleitner, K., Gerlach, T. (2017). Perspektivenwechsel in der Lehre durch inter- und transdisziplinäres Lernen. Konturen 2017: S. 74–77. Im Internet (17.04.2020): www.hs-pforzheim.de/fileadmin/user_upload/uploads_redakteur/Die_Hochschule/Oeffentlichkeit/05.Publikationen/KONTUREN/KONTUREN2017/Perspektivenwechsel.pdf
- Zankl, P. (2017). Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Deutsches Jugendinstitut.
- Zipperle, M., Rahn, S., Wehring, M. (2019). Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Grundschulen. Schulsozialarbeit gewinnt Potenziale durch den sozialräumlichen Blick. Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit; 44 (1–2): S. 94–97.



// Multiprofessionelle Teams in Schule und Ganztag //

Wilfried W. Steinert

Ausgangslage

Seit Jahrzehnten wird mehr und mehr gefordert und in den letzten Jahren verstärkt auch realisiert, dass unterschiedliche Professionen in Schulen zusammenarbeiten, um den Schüler*innen eine zukunftsfähige Erziehung und Bildung zu ermöglichen. So forderte der BundesElternRat bereits 2003 auf seiner Frühjahrspenartagung in Ludwigsfelde (Brandenburg): „Die Entwicklung einer guten Schule erfordert Personal, das diesen Prozess verantwortlich durchführt. Gemeinsame Zeit, Teamarbeit, Reflexion und Absprachen sind deshalb unerlässlich. Die Schule muss der Arbeitsort für Lehrer sein. Andere Professionen müssen die Schule selbstverständlich unterstützen“ (Bundes-ElternRat 2003). Ohne dass hier der Begriff „multiprofessionelles Arbeiten“ verwendet wurde, waren damit schon Kernpunkte einer gelingenden Zusammenarbeit in den Blick genommen: „gemeinsame Zeit“, „Teamarbeit“, „Absprachen“ und „Reflexion“.

Inzwischen sind durch die weitere Entwicklung der Ganztagsschulen und die Herausforderungen der inklusiven Bildung tatsächlich viele Professionen Teil der Mitarbeitenden in Schulen geworden. Und dennoch kommt es nur an wenigen Schulen zu wirklich multiprofessioneller

Zusammenarbeit. Vielen ist gar nicht klar, was multiprofessionelles Arbeiten im Team wirklich bedeutet. Oft scheint es auch so, als denke manche Lehrkraft, sie sei ein multiprofessionelles Team in eigener Person – so wie ein Multitool viele Werkzeuge in sich vereinigt. So bleibt für neu hinzukommende Mitarbeitende in den pädagogischen, sonder- und sozialpädagogischen, erzieherischen oder unterstützenden Bereichen nur die Möglichkeit, sich in das bestehende System einzufügen, ihre Nischen zu suchen oder sich unabhängige kleinere oder größere Arbeitsbereiche zu schaffen. Oder sie werden zu Hilfe gerufen, wenn das „Multitool“ der Aufgabe nicht gewachsen ist. Vielfach werden einfach additive Aufgaben wahrgenommen, ohne dass eine neue Gesamtkonzeption des Arbeitens an der Schule geschaffen wird. Oft orientiert sich das Arbeiten an dem, was getan werden muss. Es fehlt aber eine Definition der Ziele, die in der Arbeit an und mit Schüler*innen erreicht werden sollen.

Oft steht bestenfalls Zeit für Absprachen zur Verfügung. Für die Erarbeitung der Ziele der multiprofessionellen Teamarbeit, geschweige denn für eine neue Schulkonzeption, die die Chancen multiprofessionellen Arbeitens nutzt, nehmen sich die wenigsten Schulen die notwendige Zeit. Damit werden weder neu in die Schule kommende

professionelle Kompetenzen optimal genutzt noch persönliche Kompetenzen, die neue Mitarbeitende in Schule einbringen, werden wahrgenommen.

In diesem Beitrag geht es darum, wie multiprofessionelle Teamarbeit in der Schule entwickelt und aufgebaut werden kann. Das wird nicht von heute auf morgen gelingen, sondern ist ein langfristiger Prozess, wie auch die pädagogische Arbeit selbst auf Langfristigkeit angelegt ist.

Multiprofessionelle Teamarbeit – was ändert sich?

Das Kollegium einer Schule in unterschiedlichen Zuständigkeiten

Zunächst einmal müssen wir klarstellen: Das Kollegium einer Schule ist in der Regel kein Team, sondern eine Arbeitsorganisation, die fremdbestimmt zusammengesetzt ist. Das Kollegium ist eine Anzahl von Fachkräften, denen bestimmte Arbeitsfelder zugewiesen sind: Schulleitung – Klassenleitungen – Fachunterricht – Betreuungsaufgaben – Sekretariats- oder Hausmeister*innenaufgaben – usw. Die Aufgaben, die Schulen erfüllen müssen, sind in der Regel vergleichbar, unterscheiden sich aber nach Schulform, sozialem Umfeld und weiteren Kriterien. Je größer eine Schule ist, desto breiter kann auch das durch Fachkräfte abgedeckte Spektrum sein. Umso wichtiger ist es dann, die Aufgabenfelder der einzelnen Stellen sehr genau zu beschreiben. So kennt jede Fachkraft ihr Aufgabenfeld und weiß, wann sie eine andere Fachkraft hinzuziehen kann. In einer guten Schule wird das sinnvollerweise in einem Organigramm festgehalten und transparent kommuniziert, zum Beispiel auf der Homepage.

Dabei ist ein Problem in der deutschen Schule schon in dieser Struktur angelegt: Die Schulleitung ist nicht für alle verantwortlich, das heißt, sie ist nicht „Dienstvorgesetzte“ für alle Mitarbeitenden, die die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben der Schule erfüllen sollen. In der Regel sind Hausmeister*innen und Sekretär*innen von der Kommune, Mitarbeitende im Ganztags und Schulassistent*innen von freien Trägern angestellt. Kompromisshaft gelöst ist das Problem in den meisten Bundesländern mit der „Weisungsbefugnis“ der Schulleitung gegenüber allen in der Schule tätigen Personen. Dieses Problem kann im Rahmen dieses Beitrags nicht gelöst werden, es zeigt aber auf, dass viele verschiedene Probleme und Fragen im Blick auf eine multiprofessionelle Zusammenarbeit geklärt werden müssen, unter anderem, wie Mitarbeitende und andere Fachkräfte in von der Schule verantworteten multiprofessionellen Teams mitarbeiten und Zeit für Teamsitzungen etc. einbringen können.

Arbeitsgruppen und Teams in der Schule

Meistens ist nicht genau geklärt, welche Aufgaben in einer Schule von Arbeitsgruppen oder von Teams wahrgenommen werden – oder es handelt sich um einen nicht geklärten Sprachgebrauch. Da gibt es beispielsweise Fachgruppen oder Klassenteams. Oder eine Arbeitsgruppe tagt regelmäßig zum pädagogischen Profil, während ein Team zur Schulentwicklung arbeitet.

Was unterscheidet ein Team von einer Gruppe?

Eine Gruppe ist für eine gemeinsame Aufgabenstellung zusammengesetzt: Zum Beispiel die Fachgruppe „Mathematik“. Die Zusammensetzung ist durch die Fachkompetenz bestimmt. Die Existenz dieser Gruppe ist im externen Interesse (Schulgesetz, Schulleitung). Die wesentlichen Aufgaben und Ziele sind von außen vorgegeben. Der Erfolg hängt von klarer Aufgabenverteilung, guter Kommunikation und Kooperation ab.

Eine Gruppe ist auch ein sogenanntes Klassenteam, also Lehrkräfte, die in einer Klasse zusammenarbeiten, ggf. gehören dazu auch weitere pädagogische oder assistierende Mitarbeitende. Das verbindende ist zunächst die gemeinsame Aufgabe. Ob diese Gruppe zum Team wird, ist damit noch lange nicht gesagt, denn eine Gruppe ist nicht automatisch ein Team. Die Teilnehmenden einer Gruppe verbindet zunächst nur ein mehr oder weniger ausgeprägtes Interesse an der Aufgabe und eine externe Zuweisung zu dieser Gruppe, ggf. auch eine freiwillige Meldung zu dieser Gruppe, die aber extern bestätigt werden muss.

Eine Gruppe wird zu einem Team, wenn eine gemeinsame Aufgabe definiert wird und wenn die Gruppenmitglieder unterschiedliche, sich gegenseitig ergänzende Kompetenzen in die gemeinsame Aufgabe einbringen (können), das Arbeitsergebnis von Einzelnen allein nicht leistbar wäre und wenn Hierarchien innerhalb des Teams keine Rolle spielen. Je unterschiedlicher und differenzierter die Kompetenzen, desto qualifizierter wird das Lösungsspektrum. Dabei geht es nicht nur um berufsfachliche Kompetenzen, sondern u. a. auch um Erfahrungs-, Handlungs-, Methoden- oder Sozialkompetenzen.

Merkmale eines guten Teams

Die Merkmale eines guten Teams sind:

- gemeinsame Aufgabe,
- gemeinsame Ziele,
- Teamer*innen haben verschiedene Stärken und Ressourcen,
- Team lebt von der Vielfalt (Diversity),
- Rollen und Aufgaben sind klar verteilt und transparent.

Die Rollen im Team können Funktionen beschreiben: Moderation, Zeitüberwachung, Dokumentation, Präsentation usw.; sie können auch durch persönliche Vorlieben, Eigenschaften und Stärken geprägt sein: Die Macherin, der Koordinator, die Umsetzerin, der Perfektionist, die Erfinderin, der Spezialist, die Beobachterin, der Wegbereiter, die Vermittlerin usw. Wichtig ist, dass die Rollen der einzelnen Team-Mitglieder akzeptiert und transparent sind.

Beispiel: In den Schulgesetzen mancher Länder ist vorgesehen, dass in den Fachgruppen auch Eltern vertreten sind. Wenn nicht klar ist, welche Kompetenzen die Eltern in diese Arbeit einbringen sollen, wird ihre Teilnahme kaum zu einer Bereicherung der Arbeit führen.

Beispiel Klassenteam: Es muss geklärt sein, welche Stärken und Ressourcen die Klassenassistent*innen einbringen, welche Rolle und Aufgabe sie wahrnehmen und wie eine Zusammenarbeit im Team auf „Augenhöhe“ sichergestellt werden kann.

Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“

In der Organisationspsychologie wird von „**Schwarm-Intelligenz**“ gesprochen:

Wenn viele Menschen über ein Problem gemeinsam nachdenken, darüber in einen konstruktiven Streit eintreten, in einen wertschätzenden Diskurs, werden regelmäßig bessere Lösungen gefunden als Einzelpersonen für sich finden können. Voraussetzung dafür ist gegenseitiger Respekt und die Einsicht, dass es nicht nur eine Wahrheit gibt.

In einer solchen Debatte um die richtigen Wege hören die Teilnehmenden mit Sachlichkeit und Respekt aufeinander, denken weiter, wägen ab und suchen nach gemeinsamen Entscheidungen.

Allerdings kann die „Schwarm-Intelligenz“ in „Schwarm-Dummheit“ umschlagen. Es gibt Schulleitungen, die geben ihren Mitarbeitenden zwar die Freiheit zum Mitdenken, sie nehmen aber vom Ergebnis nur auf, was in ihr eigenes Konzept passt. Manchen Mitarbeitenden ist das nur recht, weil sie keine Lust haben, sich mit Problemen und Fragen auseinanderzusetzen. Oder sie erfahren dabei, dass andere Menschen über ein Problem anders denken als sie selbst und ändern dann sehr schnell ihre eigene Meinung – ohne selbst wirklich nachzudenken. Plötzlich gibt es dann Mehrheiten, bei denen sich engagierte Mitarbeitende fragen: Wie kann so etwas passieren?

Herausforderungen und Ziele multiprofessionellen Arbeitens in der Schule

Die komplexen Herausforderungen, die eine inklusive Schule an alle Mitarbeitenden stellt, sind durch eine klar strukturierte Aufgabenverteilung (Organigramm!) zu lösen. Dadurch wird gleichzeitig die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erforderlich.

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams trifft auf die gegenwärtigen Herausforderungen und auf Strukturen der Vergangenheit, die angemessenes Arbeiten verhindern oder erschweren. Deutlich wird diese Situation zum Beispiel am Begriff des zieldifferenzierten Unterrichts, nach dem Kinder individuell festgelegte Lernziele erreichen sollen und deshalb nach verschiedenen Lehrplänen unterrichtet werden. Dabei bedeutet „Zieldifferenzierung“ eine Separation der Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht. Schüler*innen werden nach Abschlüssen, die sie erreichen sollen, in die „Schubladen“ des entsprechenden Lehrplans eingeordnet.

Ein weiteres Beispiel für die vielfältigen Probleme bei der Zusammenarbeit ist, dass viele Lehrkräfte traditionell Einzelkämpfer*innen sind: „Das ist meine Klasse!“, „Das sind meine Schüler*innen!“ oder „Das Multitool meiner unterschiedlichen Kompetenzen funktioniert doch gut“. In multiprofessionellen Teams sind Mitarbeitende jedoch für bestimmte Bereiche gemeinsam verantwortlich. Klassenassistent*innen, Schulsozialarbeiter*innen, pädagogische Unterrichtshilfe, Sonderpädagog*innen bringen zudem spezielle und besonders effiziente Werkzeuge mit. „Okay. Dann sollen sie mal zeigen, was sie können!“, denken sich dann viele Lehrkräfte, lehnen sich zurück und das Scheitern beginnt.

Die Liste der Beispiele ließe sich fortsetzen. Klar wird in allen Fällen: Die Herausforderungen der inklusiven Schule lassen sich nur lösen, wenn wir die pädagogischen Konzeptionen und Leitbilder der jeweiligen Schule an die unterschiedlichen Rahmenbedingungen anpassen.

Unterschiedliche Ziele erfordern unterschiedliche Rahmenbedingungen

Optimales Lernen oder optimale Lernbedingungen

Multiprofessionelle Arbeit in der Schule ist fokussiert auf ein Ziel: Optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen für Schüler*innen zu schaffen. Darüber muss man sich sowohl im Klassenteam als auch in der pädagogischen Konzeption der Schule einig sein.

Schule als Lernort oder als Lern- und Lebensort

Mit der Einführung einer Ganztagschule verändert sich das Schulklima und die Bedeutung der Schule. Trotzdem werden manche Ganztagschulen wie zwei verschiedene Institutionen gestaltet. Unterrichtende Lehrkräfte aus dem Vormittagsbereich sehen die Mitarbeitenden des Nachmittagsbereichs selten. Teamarbeit, um die unterschiedlichen Kompetenzen zu nutzen und gemeinsame Lern- und Aktionsmöglichkeiten zu schaffen, findet zwischen beiden Personalgruppen kaum statt. Dabei kann ein rhythmisierter Ganztag gute Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen; multiprofessionelle Teamarbeit kann Synergien freisetzen.

Reibungsloser Schulalltag oder selbstbewusste Schüler*innen als Ziel

Die Öffnung der Schule für multiprofessionelles Arbeiten und für multiprofessionelle Teams verändert auch die Zielsetzungen und die Leitbilder der Schule.

„Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung“

In allen Schulgesetzen der Länder sind die „Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung“ verankert. So heißt es im Brandenburgischen Schulgesetz u. a.: „Bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen fördert die Schule insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler,

1. für sich selbst, wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
2. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und in diesem Sinne auch mit Medien sachgerecht, kritisch und kreativ umzugehen,
3. sich Informationen zu verschaffen und kritisch zu nutzen sowie die eigene Meinung zu vertreten, die Meinungen anderer zu respektieren und sich mit diesen unvoreingenommen auseinander zu setzen,
4. Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln“ (Brandenburgisches Schulgesetz 2002).

Je differenzierter die Mitarbeiterschaft einer Schule sich zusammensetzt, desto klarer müssen die Ziele der schulischen Arbeit geklärt werden. Die traditionelle Spannung zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit

und die Diskussionen um formale, nonformale und informelle Bildung verlagern sich zunehmend in die Schule. Darin liegt einerseits eine große Chance. Andererseits kann es geschehen, dass die Mitarbeitenden sich gegenseitig die jeweilige Arbeit entwerten – mit enormen Konsequenzen für die schulische Arbeit.

Einen sehr deutlichen, positiven Akzent setzt ein Rundlass des Kultusministeriums in Niedersachsen zur sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung: „Die Aufgabe sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung wird von sozialpädagogischen Fachkräften im Landesdienst wahrgenommen. Sie unterstützen die Schulleiterin oder den Schulleiter bei der Wahrnehmung ihrer oder seiner Aufgaben sowie die Lehrkräfte im Rahmen multiprofessioneller Zusammenarbeit“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017). In diesem Erlass werden sehr hilfreiche Ansätze für die multiprofessionelle Zusammenarbeit aufgezeigt. Jeder, der sich mit Schule beschäftigt, wird erkennen, wie sich damit Schule verändert und entsprechend die Leitbilder und pädagogischen Konzeptionen angeglichen werden müssen.

Wie Kommunikationsformen und Rahmenbedingungen für multiprofessionelles Arbeiten etabliert werden können

Der erste Schritt, den jede verantwortliche Schulleitung gehen wird, ist die Erstellung eines Organigramms, in dem Aufbau, Struktur und Aufgabenverteilung der Schule dargestellt sind. Es dient der Kommunikation untereinander sowie mit Eltern, Schüler*innen und externen Partner*innen. Darin wird aufgezeigt:

- Wer ist für wen und für was verantwortlich?
- Wer ist für welche Klasse, für welchen Fachbereich und für welche besonderen Aufgaben verantwortlich?
- Wie sind die Verantwortungsstrukturen (Vorgesetzte oder Untergebene)?
- Wie verlaufen die Kommunikationswege?

Beispiele für Organigramme von Schulen sind im Internet in großer Anzahl zu finden – und es ist schnell zu erkennen, ob diese Klarheit und Struktur schaffen sowie Kommunikationswege aufzeigen oder nur eine Aufstellung der Aktivitäten der Schule darstellen. Aus einem Organigramm lässt sich auch leicht ableiten, an welchen Stellen es sich anbietet, Teamarbeit oder sogar multiprofessionelle Teamarbeit zu gestalten.

Definierte Professionen, Kompetenzen, Rollen und Aufgaben

Es ist außerdem hilfreich, wenn es Stellenbeschreibungen für die unterschiedlichen Aufgabenfelder oder für individuelle Stellen gibt. Je klarer die Aufgaben und Zielsetzungen beschrieben sind, desto besser wird die Zusammenarbeit beschrieben.

Beispiel: Stellenbeschreibung

Am Beispiel einer **Stellenbeschreibung für Hausmeister*innen** ist gut erkennbar, welche Bedeutung die Aufgabenbeschreibung hat. Unter anderem werden folgende Aufgaben beschrieben:

- Räume und Technik in Ordnung halten.
- Räume und Technik für Unterricht, Beratung, Therapie und Freizeit vorbereiten.
- Bei allen schulischen Veranstaltungen zur Verfügung stehen.

Sind diese Aufgaben nicht benannt, ist es dem guten Willen der jeweiligen Hausmeister*innen überlassen, ob diese beim Elternabend die Schule aufschließen und einen Beamer aufbauen oder nicht.

Besonders in einer Ganztagschule sind eindeutige Stellen- und Aufgabenbeschreibungen erforderlich, um zu einer guten multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen schulischen Fachkräften und Mitarbeitenden im Ganztag zu kommen.

Für eine multiprofessionelle Teamarbeit ist es darüber hinaus wichtig für alle Mitarbeitenden zu wissen, welche

Kompetenzen die einzelnen Mitarbeitenden über ihre beruflichen Kenntnisse hinaus einbringen können. Um die im Kollegium vorhandenen Kompetenzen wahrnehmen zu können, bietet es sich an, dass sich alle Mitarbeitenden einer Schule, einschließlich Hausmeister*in, Schulassistenten usw., im Rahmen eines Fachtages Zeit nehmen, um sich gegenseitig zu interviewen und wenigstens drei besondere Kompetenzen von der jeweils anderen Person herausfinden und diese an einer Pinnwand dokumentieren. Folgende Kompetenzfelder können dabei u. a. berücksichtigt werden:

- Handlungskompetenz
- Methodenkompetenz
- Selbstkompetenz
- Sozialkompetenz
- kognitive Kompetenz

Manche bisher unentdeckte Kompetenz wird dabei zu Tage treten. So könnten die Mitarbeitenden einer Schule zum Beispiel erfahren, dass der Hausmeister Jugendliche in der Freiwilligen Feuerwehr ausgebildet und bereit ist, eine Schüler*innen-Feuerwehr als Neigungsgruppe zu leiten. Oder eine Kollegin berichtet von ihrer Tanzleidenschaft, und wäre bereit, Schüler*innen mit Tanzkursen zu begeistern.

Multiprofessionelle Teamarbeit bedeutet nicht nur, unterschiedliche berufliche Fähigkeiten, sondern auch individuelle Kompetenzen einbringen zu können und miteinander zu nutzen. Eine gemeinsame Schnittmenge, unterschiedliche fachliche und persönliche Kompetenzen, Fähigkeiten und Haltungen spielen zusammen und ergänzen sich – gemeinsames multiprofessionelles Arbeiten zum Wohl der Kinder.

„Wenn ich nur darf, wenn ich soll,
aber nie kann, wenn ich will,
dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.
Wenn ich aber darf, wenn ich will,
dann mag ich auch, wenn ich soll,
und dann kann ich auch, wenn ich muss.
Denn schließlich:
Die können sollen, müssen wollen dürfen.“

Quelle unbekannt

Rahmenbedingungen für multiprofessionelles Arbeiten

Zu den wichtigsten Rahmenbedingungen gehören feste Beratungs- und Teamzeiten mit klaren Aufgaben und Zielsetzungen. Eine multiprofessionelle Teamarbeit ohne klar definierte und geplante Beratungsmöglichkeiten ist unverantwortlich, schadet der Arbeit und beeinträchtigt das Wohl der Mitarbeitenden. Außerdem braucht es Zeit und festgelegte Termine für eine Reflexion der Arbeit, sogenannte „Stopp-Tage“ (manchmal reicht auch eine Stopp-Stunde)²⁷. Allein am Beispiel der inklusiven Bildung wird deutlich, wie wichtig die kontinuierliche Beratung und Reflexion für die Teamarbeit ist: Sonderpädagog*innen sind mit der Einführung inklusiver Bildung als weitere Berufsgruppe in die Kollegien der Schulen gekommen. Sofort stellte sich die Frage: Wer übernimmt welche Aufgabe im Unterricht oder nimmt die Kinder aus dem gemeinsamen Unterricht heraus? Mit dem Ausbau inklusiver Schulen und Ganztagschulen kommen sozialpädagogische Fachkräfte, Assistenzen, Mitarbeitende im Ganztagsbereich und Betreuer*innen in die Schulen. Sie alle kümmern sich um die Kinder und Jugendlichen der

gleichen Schule. Doch oft entsteht dabei ein Hin- und Herschieben der Kinder oder ein „Konkurrenzkampf“ um Schüler*innen. Gerade Klassenlehrer*innen empfinden es manchmal als schwierig, Aufgaben zu teilen: Sie sehen ihre Schüler*innen oft als „ihre Kinder“ an, für die sie auch bei Problemen zuständig sind, die eigentlich in den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit fallen. Und wenn etwa die Schule Kontakt zum Jugendamt aufnehmen muss, möchten sie es am liebsten selbst erledigen.

Teamentwicklung braucht Zeit

Bis sich eine Arbeitsgruppe zu einem Team entwickelt hat, braucht es einige Zeit. Wird das nicht berücksichtigt, gibt es schnell Unmutsäußerungen wie: „Teamarbeit kostet nur Zeit. Jedes kleine Treffen zu strukturieren, ist albern“, „Teamarbeit funktioniert doch nicht wirklich. Allein schaffe ich das schneller!“ oder „Am besten verlässt man sich ausschließlich auf sich selbst!“.

Oft wird Teamentwicklung als ein Prozess in vier Phasen beschrieben:

Finden → Klären → Etablieren → Arbeiten

1. Phase: Miteinander in Kontakt kommen

- Sich in den Unterschieden wahrnehmen.
- Entdecken der Stärken der anderen: Was kann ich von ihm*ihr lernen?
- Welche Interessen verfolgen die anderen?
- Ist vertrauensvolle Zusammenarbeit möglich?
- Aufeinander neugierig werden.
- Ein Bewusstsein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede entsteht.

In dieser Phase beschnuppern sich die Teammitglieder, sie verhalten sich aber noch abwartend. Es ist eine Gruppe mit einem Ziel, aber noch kein Team.

2. Phase: Rollenfindung im Team, Ausprobieren von Distanz und Nähe

- Langsam klärt sich, wer welche Aufgaben im Team kompetent übernehmen kann.
- Unterschiedliche Positionen werden klarer.
- Meinungsführer*innen kristallisieren sich heraus.
- Wie wird mit Kritik umgegangen?
- Wie stark werden die unterschiedlichen Interessen wahrgenommen?
- Ich kann meine starken Seiten entdecken – ich bin hier, weil ich was kann!
- Zu wem bestehen die größten Unterschiede?
- Kooperation wird eingeübt.

In dieser Phase kommt es zu Statuskämpfen, die mit der Klärung unterschiedlicher Rollen verbunden sind. Hier entscheidet sich aber auch, wie ernst es den Mitgliedern mit der „Augenhöhe“ ist, wie sie unterschiedliche Positionen wertschätzten und ernst nehmen.

²⁷ Die Bedeutung eines „Stopp-Tages“ ist gut beschrieben in: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn (Hrsg.) (2018). Inklusion ist machbar! Das Erfahrungshandbuch aus der kommunalen Praxis.

3. Phase: Spielregeln für das Miteinander werden entwickelt

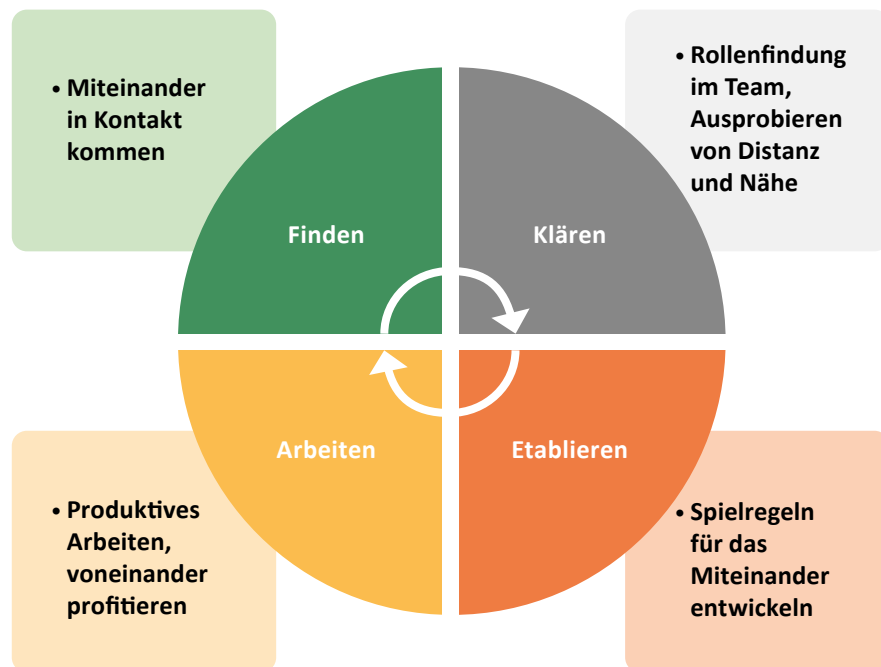
- Aufgaben und Rollen sind klar verteilt und für jedes Teammitglied transparent.
- Vertrauen entsteht.
- Unterschiede werden nicht mehr als Bedrohung, sondern als Bereicherung erlebt.
- Neue Gedanken werden angehört und aufgenommen.

Das gemeinsame Arbeiten wird langsam effektiver, aber manchmal wird die Teamarbeit in dieser Phase noch als zeitraubend empfunden, weil sich die Mitglieder noch unsicher im Blick auf die Effektivität sind.

4. Phase: Produktives Arbeiten, voneinander profitieren

- Das Team erzielt gemeinsam bessere Ergebnisse als einzelne Mitglieder allein.
- Das Team lebt von der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Beiträge der einzelnen Mitglieder.
- Jedes Mitglied trägt aktiv zur Lösung der Aufgaben bei und übernimmt Verantwortung für das gemeinsame Arbeitsergebnis.
- Jedes Mitglied weiß, was die anderen beitragen können.
- Die gemeinsame Arbeit wird als sehr effizient erlebt.
- Die Teamarbeit wird als entlastend und zeitsparend erfahren.
- Von der Arbeit dieses Teams profitiert das gesamte Kollegium.

Abb. 1: Die vier Phasen der Entwicklung eines multiprofessionellen Teams.



Quelle: Eigene Darstellung, Steiner, 2020.

Regeln für multiprofessionelles Arbeiten

Ob Team-Teaching oder Zusammenarbeit von Lehrkräften und sonderpädagogischen und/oder sozialpädagogischen Fachkräften oder (punktuell) separates Arbeiten, gegenseitige Unterstützung, die Beratung von Schüler*innen und Eltern – gemeinsames Arbeiten von und mit Menschen braucht Zeit. Es müssen Verantwortlichkeiten und Informationsflüsse geklärt werden. Ein klares Organigramm und gut organisierte multiprofessionelle Teams tragen zur Klarheit und Transparenz bei. Für die Teamarbeit braucht es aber auch klare Regeln für die Arbeit im Team. Je weniger und je klarer diese Regeln sind, desto leichter können sie praktiziert werden.

Es gibt **vereinbarte Regelungen**, die den Handlungsrahmen schaffen und den Verantwortungsbereich definieren (z. B. Schulgesetze, der Runderlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ in Niedersachsen, Schulordnungen usw.). Diese Regelungen müssen alle kennen, die davon berührt werden (auch Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen usw.). Viel wirksamer sind allerdings oftmals die **unausgesprochenen Regeln**:

Beispiel: Im Schulprogramm einer Schule wurde formuliert: „Kein Kind wird von unserer Schule abgewiesen“. Unausgesprochen hatten trotzdem mehrere Kolleg*innen die Einstellung: „Es gibt auch Kinder, für die eine andere Schule besser wäre“. Durch die Diskrepanz zwischen der offiziellen Vereinbarung und der unausgesprochenen Regel kommt es immer wieder zu Unstimmigkeiten im Team über den Umgang mit Schüler*innen, für die ein Schulwechsel sinnvoll wäre.

Deshalb: Klarheit schaffen, vielleicht zuerst im kleinen Team, im Klassenteam oder im Jahrgangsteam, über die Fragen: „Welche Regeln sollen bei uns gelten? Wie wollen wir mit bestimmten Problemen umgehen? Wie wollen wir dabei miteinander umgehen? Wichtig ist: Nicht zu viele Regeln aufstellen, denn je weniger Regeln und je klarer diese formuliert sind, desto besser sind diese umzusetzen!

Im Folgenden werden sieben Regeln (Meyer 2002) beschrieben, die zu einer guten und erfolgreichen Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams beitragen können:

Wir sind Partner!

Jedes Mitglied ist für das Team verantwortlich, kommt pünktlich und vorbereitet zur Beratung.

Was gar nicht geht: Meinungen nicht ernst nehmen, nicht ausreden lassen, Positionen ignorieren.

Ich bin für mich selbst verantwortlich!

Auch bei Informationen gilt das Prinzip der Selbstverantwortung (Holschuld) und umgekehrt: Wenn jedes Mitglied für seine Arbeit selbstverantwortlich ist, braucht es sich auch nicht reinreden zu lassen.

Was gar nicht geht: „Das haben wir hier noch nie so gemacht.“

Alle haben zu 100 Prozent subjektiv recht

Keine Person in einem Team wird bewusst etwas Falsches sagen. Zunächst einmal gilt das Prinzip der Wahrhaftigkeit. Wird das ernst genommen, bleibt die Chance gewahrt, ganz neue Aspekte in den Beratungen zu entdecken und Neues dazuzulernen.

Jedes Mitglied hat das Recht auf Fehler

Diese Regel korrespondiert mit der vorhergehenden.

Wenn diese Regel beachtet wird, kann jedes Mitglied leichter eingestehen, dass es doch einmal Unrecht hatte. Wer einer anderen Person Fehler vorwirft, macht den eigentlichen Fehler. Fehler kommen auf den Tisch und sind damit gleich wieder vom Tisch.

Störungen werden zeitnah geklärt

Das kostet Kraft und Zeit, aber weniger als den weiteren Verlauf mit Vorbehalten zu belasten und die Situation evtl. eskalieren zu lassen.

Entscheidungsfindung wird geregelt

Vom Mehrheitsbeschluss zur Einmütigkeit – alles hat seine Berechtigung. Viel entscheidender ist, dass ein Beschluss kommuniziert und verbindlich umgesetzt wird.

Entscheidungen und Vereinbarungen sind verbindlich

Was gar nicht geht: „Gilt für mich nicht, ich war ja dagegen.“

„Ein neuer Weg ist immer ein Wagnis. Aber wenn wir den Mut haben loszugehen, dann ist jedes Stolpern und jeder Fehltritt ein Sieg über unsere Ängste, unsere Zweifel und Bedenken.“

Demokrit

So ist es auch, wenn wir anfangen, multiprofessionell zu arbeiten.

[zurück zum Inhalt](#)

Quellen

- BundesElternRat (BER) (2003). Resolution der Frühjahrspenartagung des Bundeselternrates vom 16.–18.05.2003 in Ludwigsfelde. Im Internet (20.09.2020): www.elternverein-hamburg.de/Inhalt/BER-Resolution0305.html
- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) (2018). In der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002, zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 18. Dezember 2018; § 4 Abs. 5. Im Internet (20.09.2020): <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#4>
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn (Hrsg.) (2018). Inklusion ist machbar! Das Erfahrungshandbuch aus der kommunalen Praxis.
- Meyer, J. (2002). Spielregeln sichern eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Projektmagazin, 20/2002. Im Internet (20.09.2020): www.joerg-meyer.de/assets/spielregeln.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). Erlass Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung, RdErl. d. MK v. 1.8.2017 - 25.6 - 84030 – VORIS 22410. Im Internet (20.09.2020): www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau_schulischer_sozialarbeit_in_landesverantwortung/erlass_soziale_arbeit_in_schulischer_verantwortung/konzept-soziale-arbeit-in-schulischer-verantwortung-150693.html



Die ganze Schule in gemeinsamer Verantwortung

// Best-Practice-Beispiele für multiprofessionelle Teamarbeit //

Petra Jacobi

Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen ist in vielen Schulen mittlerweile Alltag, denn Inklusion und die Entwicklung hin zur Ganztagschule schreiten voran, sie stellen die Schulen aber gleichzeitig vor neue Herausforderungen. Lehrkräfte, Fachkräfte der Sonderpädagogik und Sozialarbeit, Erzieher*innen, Schulpsycholog*innen und Integrationshelfer*innen sollen sich gemeinsam um Unterricht und Erziehung, die individuelle Förderung und die sozialen Probleme der Schüler*innen kümmern. Wie kann das in der Praxis gelingen? Multiprofessionelle Teamarbeit vereint schließlich gleich mehrere Professionen, die nicht nur unterschiedlich ausgebildet sind, sondern teils unterschiedliche Ziele verfolgen. Arbeiten wirklich alle zusammen oder doch nur nebeneinander her? Ob bzw. wie gut multiprofessionelle Zusammenarbeit funktioniert, hängt von vielen Faktoren und Voraussetzungen ab, die in dieser Broschüre vorgestellt und diskutiert werden. Schulen, die ihre Arbeit im multiprofessionellen Team beginnen oder sich verbessern wollen, können auch von der Praxis lernen. Es gibt eine Reihe von Beispielen, die zeigen, welche Faktoren im schulischen Alltag besonders dazu beitragen, damit verschiedene Berufsgruppen an einem Strang ziehen und voneinander profitieren. Die hier vorgestellten vier Best-Practice-Beispiele zeigen: So unterschiedlich die Schulen sind, sie teilen die gemeinsame Erfahrung, den oft steinigen Weg

zur multiprofessionellen Zusammenarbeit erfolgreich bewältigt zu haben. Die Schulen haben individuelle und kreative Lösungen gefunden, um ihre Ziele zu erreichen. Und sie haben alle die folgenden Prinzipien befolgt.

Verbindliche Zeitfenster schaffen für innerschulische Kooperation

Die Kooperation verschiedener Berufsgruppen eröffnet die Chance, durch verschiedene Perspektiven und Zugangsweisen die in Schule vorhandenen Herausforderungen und Probleme individueller und kreativer als bisher zu lösen. Potenzielle Hindernisse wie unterschiedliches Kooperationsverständnis oder knappe Zeitressourcen schränken die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den Berufsgruppen jedoch häufig ein. In vielen Ganztagschulen sind beispielsweise immer noch die Lehrkräfte am Vormittag für den Unterricht und die pädagogischen Fachkräfte für die Nachmittagsangebote zuständig. Die Mehrheit des pädagogischen Personals arbeitet weniger als fünf Stunden in der Woche an einer Schule, weniger als die Hälfte der Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen arbeiten in Vollzeit (Bernewasser 2018). Unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse sind mit ein Grund, warum es an gemeinsamen Zeitfenstern

für Austausch mangelt; es fehlt aber häufig auch das nötige Zeitmanagement der Schulleitungen: Verbindlich geregelte Kooperationszeiten sind immer noch die Ausnahme. Wie die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) der Justus-Liebig-Universität von 2017/2018 ermittelte, verfolgen nur 56 Prozent der Grundschulen und rund 36 Prozent der ganztägigen Gymnasien multiprofessionelle Kooperation als Entwicklungsziel. Der Großteil der Grundschulen (70 Prozent) hat die Zusammenarbeit zwar strukturell im Schulleben verankert. Über die Hälfte der Gymnasien und etwas weniger als die Hälfte der nicht gymnasialen Sekundarstufenschulen verzichten aber bislang auf verbindliche Organisationsstrukturen (StEG 2017/2018). Ein Lichtblick sind Großstädte und Stadtstaaten, hier reservieren überdurchschnittlich viele Schulen zeitliche Ressourcen für die Zusammenarbeit (ebd.).

Verbindlich organisierte Zeiten sind eine wichtige Voraussetzung, damit die Berufsgruppen Informationen

austauschen können, sie tragen aber auch dazu bei, alle beteiligten Berufsgruppen besser in das Schulleben zu integrieren und die jeweiligen Arbeitsbereiche intensiver zu verzahnen (Erdsiek-Rave 2014). Dafür ist allerdings mehr Gemeinsamkeit nötig, als zwischen Tür und Angel Gespräche über Einzelfälle zu führen. Multiprofessionelle Zusammenarbeit bedeutet, gemeinsam Teamsitzungen, Lernzeiten und Projekte zu planen und zu gestalten. Immerhin gehört bei zwei Dritteln der Grundschulen das Aufarbeiten von Lerndefiziten in Lern- und Förderangeboten sowie der Austausch über die Lernentwicklung von Schüler*innen zur Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal (StEG 2017/2018). Lerninhalte bzw. die Entwicklung gemeinsamer Konzepte sind jedoch nur bei etwa der Hälfte der Schulen, die Entwicklung von inhaltlich-curricularen Schwerpunkten und eine vertiefte Auseinandersetzung über fachunterrichtliche Themenfelder und außerunterrichtliche Angebote sogar nur bei rund 30 Prozent der Schulen Bestandteil einer multiprofessionellen Zusammenarbeit (ebd.). Im Vergleich zur Erhebung

Best-Practice-Beispiel: Heinz-Brandt-Schule, Berlin

Die frühere Hauptschule wurde 2010 zu einer Integrierten Sekundarschule mit gebundenem, rhythmisiertem Ganztag für alle Jahrgänge umstrukturiert. Aktuell werden 445 Schüler*innen in 16 Klassen plus einer Willkommensklasse von insgesamt 51 Lehrkräften, 5 Fachkräften der Schulbezogenen Jugend(sozial)arbeit, 3 Mitarbeitern des Ganztags und externen Fachkräften unterrichtet, gefördert und begleitet. Einmal in der Woche treffen sich Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte, Sonderpädag*innen und Schulsozialarbeiter*innen zu einer einstündigen Teamsitzung vor dem Unterricht. Für jeden Jahrgang berät sich ein eigenes Team. Dabei nehmen alle Beteiligten gemeinsam die Förderplanung für Schüler*innen mit Förderbedarf oder anderen Lernschwierigkeiten in den Blick und suchen nach Lösungen für aktuelle und langfristige Maßnahmen. „Sich regelmäßig verbindlich Zeit nehmen für den gemeinsamen Austausch ist für die Teamarbeit sehr wichtig“, weiß Schulleiterin Miriam Pech. Die dafür benötigten Zeitfenster finden die Mitarbeitenden auch bei gemeinsamen Lernzeiten und Projekten; Schulsozialarbeiterinnen in Voll- und Teilzeit sowie Lehrkräfte, die bis 16 Uhr an der Schule unterrichten, erleichtern es, die tägliche Zusammenarbeit in der Schule zu organisieren. Seit 2015 bietet der Arbeitskreis Inklusion Lehrkräften, Sonderpädag*innen und

Schulsozialarbeiter*innen zudem vier bis fünf Mal im Jahr eine weitere Austauschplattform.

Mittlerweile ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit für das Kollegium selbstverständlich, doch die Umstellung war ein Prozess, der alle Beteiligten herausforderte, gewohnte Denkbahnen zu verlassen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. „Mit der äußeren Umstrukturierung zur Integrierten Sekundarschule vollzog sich auch ein ‚innerer Wandel‘“, erinnert sich Miriam Pech. Was das Team bis heute eint, sind die gemeinsamen Werte und pädagogischen Ziele: „Inklusion ist das übergreifende und verbindende Prinzip für alle Beteiligten.“ Gegenseitige Wertschätzung und die Partizipation der unterschiedlichen Berufsgruppen sowie der Schüler*innen und ihrer Eltern an Lernprozessen sorgen für ein Klima, in dem eine konstruktive Auseinandersetzung mit Individualität und Anderssein gelingen kann. Für ihren kontinuierlichen Entwicklungsprozess und Innovationswillen wurde die Heinz-Brandt-Schule 2011 mit dem Deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung (Preis der Akademie) und als Landessieger „Starke Schule – Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ von der Hertie Stiftung ausgezeichnet.

von 2015 hat sich kaum etwas verändert, der Anteil der Schulen, die Unterricht und Angebote wenig verbinden, ist mit 58 Prozent sogar leicht gestiegen (ebd.).

Gemeinsame Ziele finden und den pädagogischen Konsens im Team stärken

Bei Schulen, die multiprofessionelle Zusammenarbeit seit Jahren erfolgreich umsetzen, herrscht hingegen Konsens, dass ein gemeinsames pädagogisches Verständnis sowie ein übergeordnetes Ziel, dass die verschiedenen Berufsgruppen miteinander verbindet, die Basis für das Zusammenwachsen der heterogenen Professionen ist. Es geht also um mehr als um Informationsaustausch und genügend Zeit, um miteinander zu reden: In der inklusiven Schule müssen alle beteiligten Berufsgruppen unter einem „pädagogischen Dach“ arbeiten, das heißt, sie müssen ihre jeweiligen Fachkenntnisse, Fachkompetenzen

und persönliche Kompetenzen in die Schulentwicklungsprozesse einbringen können und gleichzeitig die Möglichkeit erhalten, sich selbst persönlich im Team und mit dem Team weiterentwickeln zu können. Schulleitungen und Lehrkräfte sind in allen Schulen im Durchschnitt zu 80 Prozent in Schulentwicklungsprozesse eingebunden, während pädagogische Fachkräfte nur zu etwa 50 Prozent involviert werden (ebd.). Teamsitzungen, Arbeitsgruppen, aber auch Pädagogische Tage oder Fortbildungen sind wichtige Bausteine für Schulentwicklungsprozesse, die gleichzeitig die Kooperation zwischen Lehrkräften und den pädagogischen Berufsgruppen fördern und intensivieren können. Besonders gemeinsame Fortbildungen beinhalten die Chance, statt voneinander miteinander zu lernen und den Blick statt auf trennende Unterschiede auf ein gemeinsam zu erreichendes Ziel zu richten. Solche Fortbildungen finden jedoch nicht überall statt: Nur zwei Drittel der Grundschulen, etwas mehr als der Hälfte der Sekundarstufenschulen und etwa ein Drittel der Gymnasien

Best-Practice-Beispiel: Otfried-Preußler-Schule, Hannover

Die barrierefreie Grundschule, an der rund 400 Kinder unterrichtet werden, ist der Inklusion seit mehr als zehn Jahren verpflichtet und startete im Sommer 2016 in einen teilgebundenen Ganztags. Mit ihrem Kooperationspartner organisiert die Schule eine rhythmisierte Gestaltung des Vor- und Nachmittags, an zwei Tagen besuchen alle Kinder die Schule verlässlich bis 15:00 Uhr. Alexandra Vanin leitet die Otfried-Preußler-Schule seit 2014 – gemeinsam mit Konrektorin Konstanze Netzel, die als Sonderpädagogin für den Bereich Inklusion zuständig ist. Rund 16 Prozent der Schüler*innen haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf; der erst vier Jahre alte Neubau ist so ausgestattet, dass alle Kinder die Grundschule besuchen können – unabhängig von Sinnes- oder Körperbeeinträchtigungen. Zum fast 85-köpfigen Kollegium der Schule gehören Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte sowie Inklusionshelfer*innen, die hier Unterrichtshelfer*innen heißen. Vertrauen, Wertschätzung und Mitbestimmung sind die Grundpfeiler, auf denen die multiprofessionelle Zusammenarbeit basiert. Das betrifft auch die Führungskräfte. „Wir sind uns einig, dass Schulleitung nur im Team gelingen kann“, erklärt Alexandra Vanin.

Seit dem Schuljahr 2019/2020 arbeitet die Schule mit der individualisierten Lernzeit: An vier Tagen in der Woche befassen sich die Kinder in Gruppen selbst-

ständig mit ihren Aufgaben, die an den Lernrädern, den schulinternen Arbeitsplänen, orientiert sind. An einem Tag der Woche wird jahrgangsübergreifend an einem Projekt gefeilt. Die multiprofessionellen Teams aus Lehrkräften, Sonderpädagog*innen und Unterrichtshelfer*innen sind im Schulkonzept fest verankert und stehen den Kindern als Lernbegleiter*innen beratend zur Seite. Diese Unterrichtsform ist das Ergebnis aus jahrelanger intensiver Auseinandersetzung mit inklusiven Ideen und Konzepten: „Wir haben unser Leitbild überprüft und uns dabei ein gemeinsames Grundverständnis angeeignet.“ Vor der Einführung der individualisierten Lernzeit testete die Schule ein Jahr lang unterschiedliche Modelle, denn die kontinuierliche Entwicklung und Verbesserung der Lernqualität ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der zu einer gelingenden Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen beiträgt. Alexandra Vanin bestätigt: „Wir versuchen offen füreinander und für neue Ideen zu sein. Wir tragen schließlich alle gemeinsam die Verantwortung für das Erreichen unserer Ziele.“ Um den Austausch zwischen den Mitarbeitenden zu fördern, gehören auch regelmäßig stattfindende schulinterne Fortbildungen zum Konzept. Für ihr innovatives Bildungskonzept und ihr inklusives Grundverständnis erhielt die Otfried-Preußler-Schule 2020 den Deutschen Schulpreis 2020.

organisierten in den letzten drei Jahren gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften (ebd.).

Gegenseitige Wertschätzung: auf Augenhöhe zusammenarbeiten

Die Erfahrungen der Best-Practice-Beispiele zeigen, dass die Einbindung aller Berufsgruppen in die Steuerung von Lern- und Schulentwicklungsprozessen nicht nur den gemeinsamen Weg ebnen und die gemeinsame pädagogische Zielsetzung stärken können. Der intensive fachliche Austausch sorgt neben dem wichtigen Informationsfluss auch dafür, dass die verschiedenen Professionen Vertrauen zueinander aufbauen. Es herrscht oft wenig Wertschätzung zwischen den einzelnen Berufsgruppen, vor allem Lehrkräfte und Erzieher*innen empfinden sich häufig als Konkurrent*innen. Lehrkräfte genießen in der Regel durch ihren Beamtenstatus Privilegien, sie sind sozial besser abgesichert und verdienen mehr als Erzieher*innen, die

trotz ihrer langjährigen Fachausbildung häufig nur befristete Verträge erhalten und sich dadurch als „zweitklassig“ empfinden können. Dennoch gilt es in multiprofessionellen Teams, sich neben dem Austausch im Schulalltag immer wieder über grundsätzliche und langfristige Ideen und Vorhaben zu verständigen und gemeinsame Lösungen für Probleme zu finden. Zahlreiche Konzepte zur multiprofessionellen Zusammenarbeit setzen für ein besseres Gelingen auf die Formel, die Beteiligten müssten nur bereit sein, voneinander zu lernen. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, die Expertise der jeweils anderen Profession sowie die persönlichen Kompetenzen der Mitarbeitenden anzuerkennen und wertzuschätzen.

Schulen, die multiprofessionelle Teamarbeit fördern, organisieren daher spezielle Zeitfenster und Programme (z. B. Pädagogischer Tag, Fortbildung, Spielefest etc.), in denen sich alle Professionen treffen, um sich persönlich besser kennenzulernen, aber auch um die persönliche Arbeit der Kolleg*innen achtsam zu würdigen. Schulen in

Best-Practice-Beispiel: Friedrich-Wöhler-Schule, Kassel

Die inklusive Grundschule mit 190 Schüler*innen in neun jahrgangsgemischten Lerngruppen arbeitet seit 2007 in Kooperation mit einer städtischen Horteinrichtung im teilgebundenen, rhythmisierten Ganztags. Der Unterricht erfolgt nach einem reformpädagogisch orientierten Konzept, das die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als eine der wichtigsten Ressourcen zum Erreichen der pädagogischen Zielsetzung benennt. Schule und Ganztags werden konsequent und kooperativ von Lehrkräften, Förderschullehrkräften, Fachkräften der Sozialarbeit, Erzieher*innen, Sozialassistenten und außerschulischen Partner*innen gemeinsam im Team entwickelt, vorbereitet und umgesetzt. Auch Gespräche mit Eltern zur Lernentwicklung und Förderung werden im multiprofessionellen Team vorbereitet und durchgeführt. „Die Identifikation mit der Schule und ein Konsens über die pädagogischen Zielsetzungen sind entscheidend für unsere gute kollegiale Zusammenarbeit“, erklärt Schulleiterin Daniela Schinke. Es braucht aber auch das Gefühl, dass alle gemeinsam an einem Strang ziehen: „Ein Wir-Gefühl entsteht nur durch regelmäßigen Austausch und die konstruktive und offene Auseinandersetzung mit Problemen im Team.“ Die neuen Kooperationsformen fielen nicht allen Mitarbeitenden am Anfang leicht, es

gab Vorbehalte auf allen Seiten gegenüber der jeweils anders ausgebildeten Profession. „Doch nach und nach merkten alle: Wir profitieren voneinander!“

Damit die Mitarbeitenden die Stärken und Schwächen der beteiligten Berufsgruppen besser kennenlernen und wertschätzen können, gehören regelmäßige Teamsitzungen, kollegiale Fachberatungen, gemeinsame Fortbildungen, ein Pädagogischer Tag sowie Ausflüge und gemeinsame Feiern zum Schulprogramm. Um die nötige Zeit dafür zu gewinnen, wurden die Unterrichtsstunden von 45 auf 40 Minuten verkürzt. Neben der Etablierung einer zeitlichen Organisationsstruktur für die Kooperation, verlangt das Zusammenführen der verschiedenen Professionen von allen Beteiligten aber vor allem immer wieder Geduld: „Es wird nach wie vor viel diskutiert und besprochen bei uns, denn wir entwickeln uns und unser Konzept stetig weiter. Nur so können wir voneinander lernen.“ Die Friedrich-Wöhler-Schule wurde 2013 vom Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. als erste „Kinderrechteschule“ Deutschlands ausgezeichnet. 2014 erhielt sie das Gütesiegel für Schulen, die Kinder mit besonderen Begabungen fördern.

öffentlicher Trägerschaft wie die Ottfried-Preußler-Schule in Hannover schöpfen dafür auch ihren rechtlichen Spielraum aus: Nach dem Motto „ein Haus – ein Stimmrecht“ haben in allen Gremien alle Mitarbeitenden ein Stimmrecht und fassen Beschlüsse gemeinsam. „Das ist harte Abstimmungsarbeit, die nicht nur Zeit, sondern auch eine gesetzliche Grundlage braucht“, sagt Schulleiterin Alexandra Vanin „da ist die Politik gefordert, eine entsprechende Mitbestimmung für alle Mitarbeitenden in Schulen zu ermöglichen!“ Die Wertschätzung aller Beteiligten ist bei den vorgestellten Beispielen nicht nur auf das Kollegium beschränkt, sondern wird mit und unter

den Schüler*innen gelebt. Individualität und Offenheit gegenüber dem Anderssein ist Bestandteil der Schulprogramme. Vertrauen entwickelt sich nicht von heute auf morgen und beinhaltet auch die Bereitschaft, Konflikte miteinander auszutragen. Dafür benötigen multiprofessionelle Teams eine Achtsamkeit fördernde Umgebung, unterstützende Strukturen – und Zeit. Die Entwicklung von einer Gruppe zu einem multiprofessionellen Team ist ein Prozess, der Jahre dauern kann. Daher lautet eine weitere Erkenntnis erfolgreicher multiprofessioneller Teamplayer für alle, die sich auf den Weg machen wollen: **Geduld haben und Erfahrungen suchen.**

Best-Practice-Beispiel: **Roland zu Bremen Oberschule, Bremen**

Die seit 2004 teilgebundene Ganztagschule in der Sekundarstufe war bereits in den 1980er-Jahren Modellschule zur gemeinsamen Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Die rund 570 Schüler*innen, davon besitzen 113 einen statuierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten, werden von 71 Lehrkräften, zu denen 13 Sonderpädagog*innen zählen, unterrichtet. Die multiprofessionellen Teams sind in vielfältigen Teamstrukturen organisiert. Klassen mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden von einem Team aus Regelschullehrkraft und Sonderpädagog*in unterrichtet. Die Lehrkräfte werden für Besprechungen und die gemeinsame Vorbereitung für eine Stunde pro Woche von ihrer Unterrichtsverpflichtung befreit. „Diese schulinterne Regelung klingt banal, aber sie ist enorm wichtig, um die Bereitschaft der verschiedenen Professionen zu fördern, gerne im Team zusammenzuarbeiten“, erklärt Direktorin Ayten Sariyildiz. Das Jahrgangsteam, das von vier Fachkräften der Sozialarbeit unterstützt wird, trifft sich einmal in der Woche, um schulorganisatorische, curriculare, didaktische und methodische Angelegenheiten zu regeln. Die Struktur der Klassen- und Jahrgangsteams ist so angelegt, dass sich alle Beteiligten für alle Bereiche von Unterricht und Schulleben verantwortlich fühlen. Die Professionen nehmen dabei auch regelmäßig einen Rollentausch vor: Sonderpädagog*innen bereiten beispielsweise mindestens ein Unterrichtsfach der Kernfächer vor, während Lehrkräfte die Unterstützung übernehmen.

Nach über 20 Jahren inklusiver Erziehungs- und Bildungsarbeit stellt multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kollegium der Roland zu Bremen Oberschule die Normalität dar. „Wir haben viele Erfahrungen mit Heterogenität gemacht, deshalb wird der Umgang damit vom Kollegium nicht als Bedrohung empfunden“, berichtet Ayten Sariyildiz. Die große Herausforderung sei die hohe Arbeitsbelastung, die mit individueller Lernförderung und entsprechenden Unterrichtformen sowie eine auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Schüler*innen angepasste Leistungsbewertung und -überprüfung einhergeht. Im Kollegium der Roland zu Bremen Oberschule besteht eine hohe Bereitschaft, sich für die Sichtweisen und Anliegen der jeweils anderen Profession zu öffnen und sich inhaltlich auszutauschen. Nur so können fehlende personelle und zeitliche Ressourcen kompensiert werden: „Nahezu alle Mitarbeitenden schätzen das Klima der gegenseitigen Unterstützung und Hilfe an unserer Schule als persönlich wertvoll.“ Ayten Sariyildiz fasst die Erfolgsfaktoren für das Gelingen der Arbeit in multiprofessionellen Teams so zusammen: „Zeit und Erfahrung sowie die Wertschätzung der Arbeit der einzelnen Professionen und der individuellen Personen“. Die Roland zu Bremen Oberschule erhielt 2011 den Eva-Seligmann-Förderpreis für „Inklusives Lernen an Schulen“, 2016–2018 wurde sie als Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung und 2019–2021 als Schule mit herausragender Beruflicher Orientierung ausgezeichnet.

Quellen

- Bernewasser, J. (2018). Multiprofessionelle Teams: Erst die Teamsitzung, dann der Unterricht. ZEIT ONLINE 31. Mai 2018. ZEIT ONLINE GmbH. Im Internet (20.10.2020): www.zeit.de/gesellschaft/2018-05/multiprofessionelle-teams-bildung-schule-austausch
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2019). Vom Nebeneinander zum Miteinander – Kooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit im Ganzttag. Diskurs, kommunale Praxisbeispiele sowie Methoden, Formate und Materialien. DKJS. Im Internet (20.10.2020): www.ganztaegig-lernen.de/system/files/document/WEB_GTB_Journal_2019%5b1%5d.pdf
- Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2014). Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Im Internet (23.10.2020): <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10903.pdf>
- Friedrich-Wöhler-Schule im Internet (20.10.2020): www.friedrichwoehlerschule.de
- Heinz-Brandt-Schule im Internet (23.10.2020): <https://heinz-brandt-schule.de>
- Otfried-Preußler-Schule im Internet (23.10.2020): <https://wordpress.nibis.de/opgs>
- Roland zu Bremen Oberschule im Internet (23.10.2020): www.roland-oberschule.de
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2020). Der Deutsche Schulpreis Otfried-Preußler-Schule. Hannover, Niedersachsen Hauptpreisträger 2020. Robert Bosch Stiftung. Im Internet (23.10.2020): www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/otfried-preussler-schule/portraet
- Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG). Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität 2019. Im Internet (20.10.2020): www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganzttagsschule_2017_2018_StEG.pdf

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- Beamte*innen zahlen in den Jahren 2018/2019 0,81 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,83 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen in den Jahren 2018/2019 0,75 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,76 der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Freiberuflich Beschäftigte zahlen 0,55 Prozent des Honorars.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei Empfänger*innen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehensstandsbezuges. Bei Rentner*innen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Fax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Fax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Dreikönigshof
Martinsstraße 17
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Fax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Fax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Neumarkter Straße 22
81673 München
Telefon: 089/544081-0
Fax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Fax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Fax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Fax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Fax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947-412
Fax: 0341/4947-406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Fax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Fax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Fax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Fax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

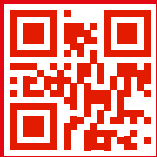
Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Fax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Fax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-150
Fax: 0431/5195-154
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de