

Kooperation in multiprofessionellen Klassenteams – Die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildung



Themenforum der Berufspraktischen Studien PH FHNW
Campus Brugg-Windisch und Muttenz; 27. und 29. August 2019

Dr. Patrik Widmer-Wolf, Dozent für Integrative Pädagogik,
Beratungsstelle Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung – schul-in

Bedeutsamkeit der Thematik in den berufspraktischen Studien

Innovative Entwicklungen in der berufspraktischen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind vielversprechend, weil Untersuchungen belegen, dass Erfahrungen mit dem integrativen Setting mit positiven Einstellungen zur Integration einhergehen.

(Arndt & Werning, 2013; Gebhard et al., 2011; Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017)



Damit Umstrukturierungen von berufsbezogenen Überzeugungen auf die Handlungsebene durchdringen können, sind **alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel über Lernprozesse verfügbar zu machen**

(Reusser & Pauli 2014: 645).

Vier Fragestellungen des Referats

- Welche Erkenntnisse aus der Schulforschung und dem Diskussionsstand sind für die Erkundung der interprofessionellen Zusammenarbeit in den Praktika von Bedeutung?
- Welche Konsequenzen lassen sich für das Lernarrangements für Studierende in ihren Praktika ziehen?
- Welche Handlungsfelder und möglichen Erkundungsaufträge eignen sich für das Praktikum?
- Wie gelingt es, die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team als Gegenstand der Reflexion zu öffnen?

Definition Zusammenarbeit im multiprofessionellen Teams

«Multiprofessionelle Teams an Schulen agieren mit **unterschiedlichen Berufsaufträgen** im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Schüler/innen.



Die Personen haben zwar unterschiedliche Aufträge, teils verantworten sie jedoch viele Aufgaben auch gemeinsam.

Die Arbeitsteilung beruht auf **Aushandlungsprozessen**.



Zusammenarbeit benötigt die Auseinandersetzung über die Art und Weise der Umsetzung.

Diese können mitgeprägt sein durch **Überzeugungen und Haltungen** der Beteiligten, deren jeweiligen **beruflichen Sozialisationen**



Berufsbezogene Überzeugungen lassen sich durch Wissen und neue Erfahrungen in der Zusammenarbeit verändern.

sowie **Strukturen und Praktiken** an der Schule.



Strukturen und die eingeübte Praxis können förderlich oder hinderlich sein.

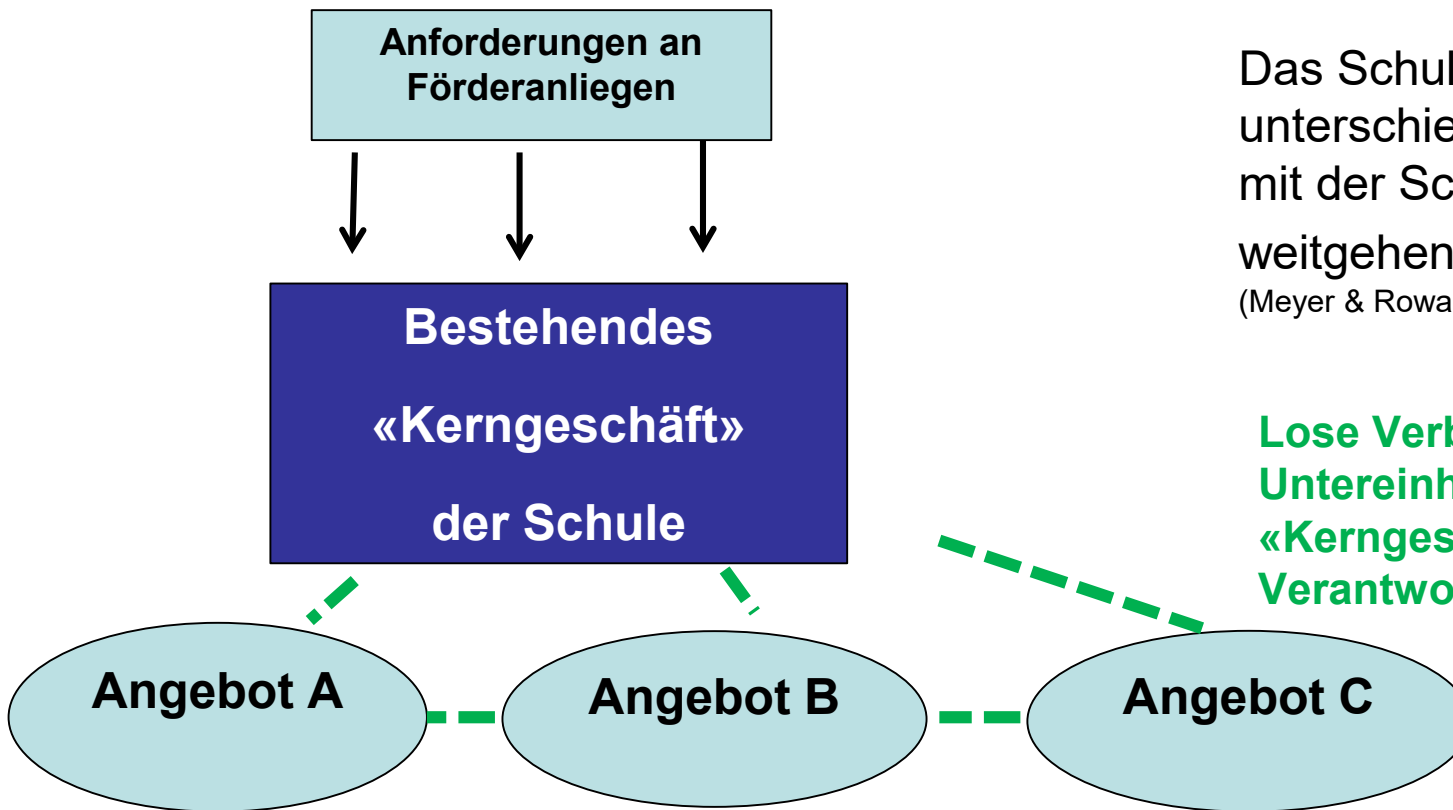
Für eine effektive Förderung der Schüler/innen sind multiprofessionelle Teams angehalten, **gemeinsame Interpretationen und zielorientierte Handlungspraktiken** zu entwickeln.»



Die Zusammenarbeit ist auf die Förderung der Schüler/innen bezogen.

Drei spezifische Bedingungen interprofessioneller Zusammenarbeit (in Abgrenzung zur Kooperation zwischen Lehrpersonen mit gleichem Auftrag)

1. Organisationslogik der Schule



Das Schulsystem reagiert auf unterschiedliche Anforderungen der Umwelt mit der Schaffung von Untereinheiten, die weitgehend voneinander abgekoppelt sind.
(Meyer & Rowan:1992)

Lose Verbindungen zwischen den Untereinheiten und dem «Kerngeschäft» und Delegation von Verantwortung und Zuständigkeit

2. Tradierte Erwartungen an Berufsgruppen

- Unterschiedliche Selbstverständnisse der Berufsgruppen
- Historisch gewachsene, wechselseitige Zuschreibungen spezifischer Expertise und Zuständigkeiten für Aufgaben

3. Organisations- und erfahrungsbedingte Ungleichheiten

- Hierarchien zwischen den Berufsgruppen: «Mächtigere» dominieren die «Schwächeren» (z.B. Aufzwingen von flexiblem Verhalten, Dominieren der Sichtweise auf das Problem, Bestimmung des Grades an Verbindlichkeit, Delegation von Arbeiten)

(Widmer-Wolf 2018, 40f.)

Ressourceneinsatz auf «Wirksamkeit» prüfen

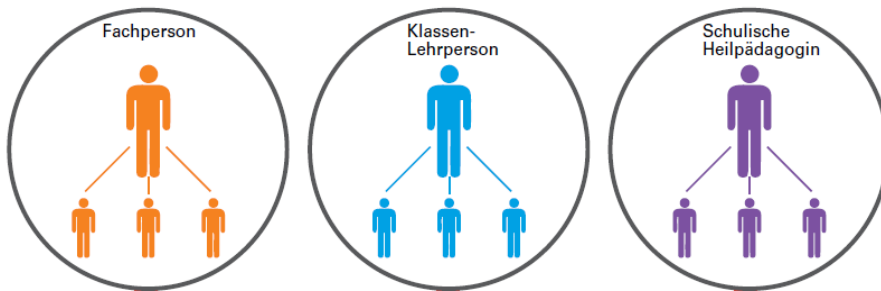
- Schulische Heilpädagogik wird häufig als **additive kompensatorische «Service-Leistung»** zum «normalen» Klassenunterricht verstanden: Eine dauerhaft assistierende Rolle wird von den SHP negativ bewertet. (Arndt & Werning 2013:27).
- SHP übernehmen in assistierenden Kooperationsmodellen die Funktion, **den Unterricht aufrecht zu erhalten**, indem sie die Schüler/innen zu Ruhe und Konzentration anhalten. (Arndt & Werning 2013: ebd.)
- SHP, die **mehrere Klassen** betreuen oder **parallel in Sonderschulen** tätig sind, geben separierende Förderarrangements als gängige Praxis an. SHP, die an **wenigen Klassen** tätig sind, arbeiten intensiver mit der Klassenlehrperson zusammen und zeigen weniger Tendenz zu Einzel- und Kleingruppenförderung (Geiling et al. 2008: 210).

- **Je mehr Lektionen für SHP zur Verfügung** stehen, desto mehr werden separierende Förderarrangements etabliert
(ebd.: 239).
- **Systematische Zusammenarbeit in definierten Zeitgefässen** mit einer konzeptionellen Verankerung wird einer zufällig-spontanen Kooperation («Tür- und Angelgespräche» vorgezogen.
(Köbberling & Schley 2000; Werning & Lütje-Klose 2012: 225)

Selbstverständnisse von Teams erkennen (3 Teamtypen)

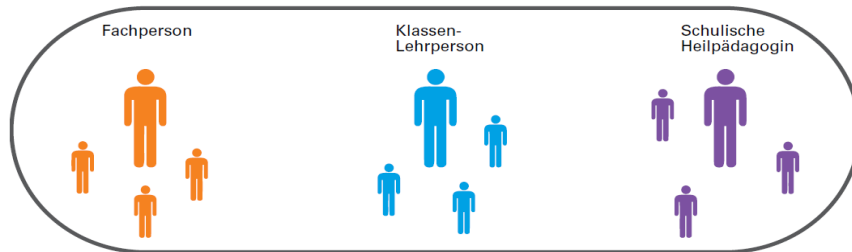
(Widmer-Wolf 2016)

Expertenteam



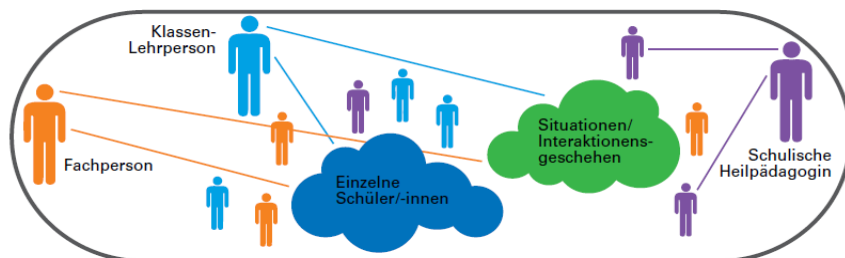
Wir sind Expertinnen und Experten für spezifische Bereiche. Wir haben eindeutige klar voneinander abgegrenzte Arbeitsdomänen und eindeutige Zuständigkeit für Kindergruppen. Wir arbeiten mit Aufträgen.

Diffusionsteam



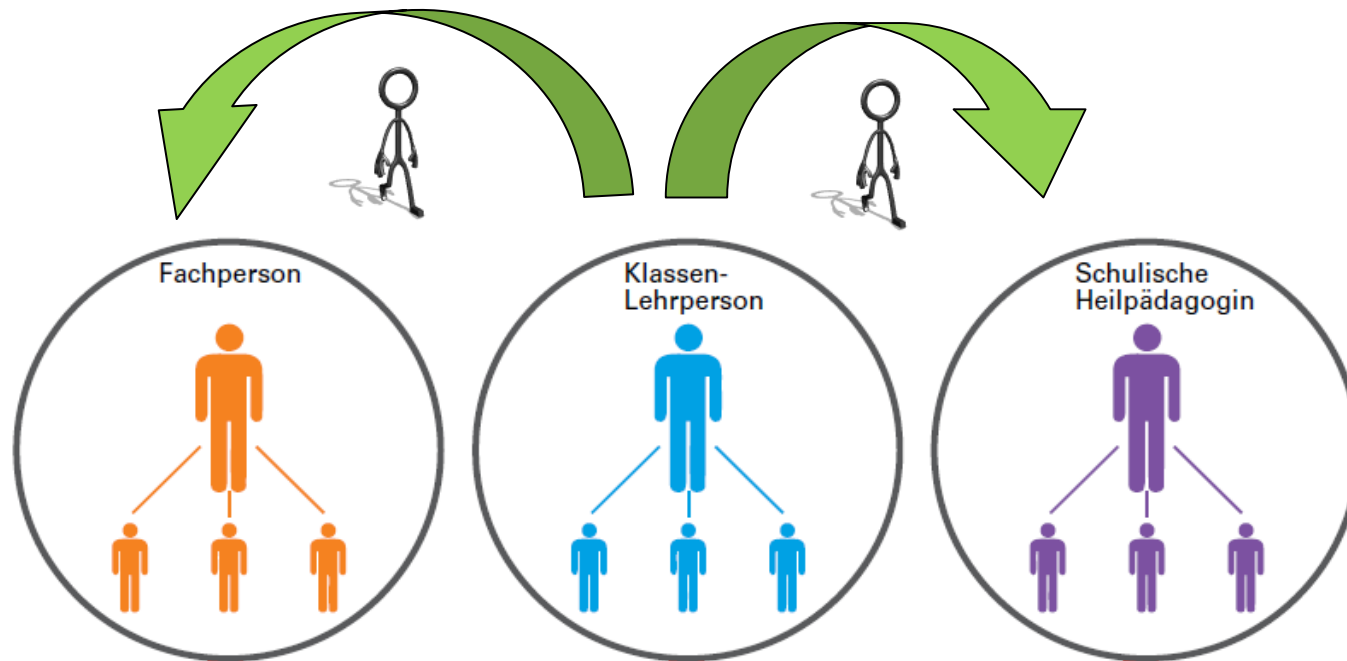
Wir betonen unsere Gleichwertigkeit und vermeiden separierende Arbeitsdomänen. Im Unterricht übernehmen wir ähnliche Aufgaben und teilen uns die Klasse auf.

Situationsteam



Wir sind Expertinnen und Experten und bringen unsere Perspektiven zum Unterricht oder zu einzelnen Schülerinnen und Schülern ein. Wir tragen die Verantwortung gemeinsam und passen unsere Arbeitsformen situativ an.

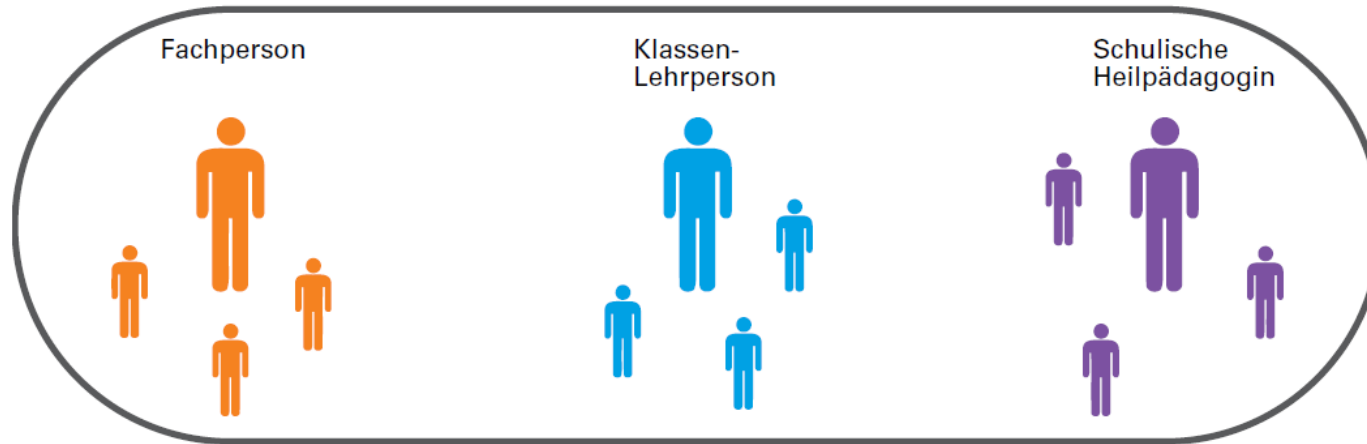
Expertenteam



Fördersituation

- Häufiger Wechsel der Schülerinnen und Schüler
- Geringe Effizienz der Fördermassnahmen
- Stigmatisierungspotenzial

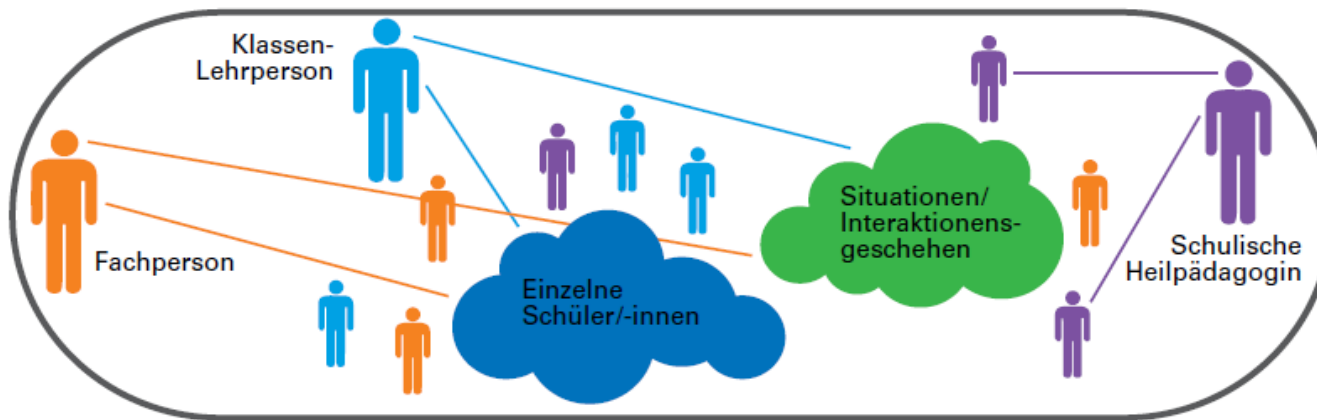
Diffusionsteam



Fördersituation

- Wenig gezielte Fördermassnahmen
- Geringes Stigmatisierungspotenzial

Situationsteam

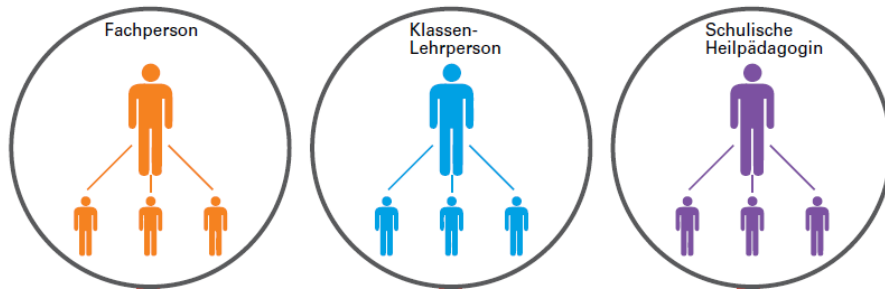


Fördersituation

- Individualisierte Förderung im Unterricht
- Ausgeprägte Koordination der Fördermassnahmen
- Geringes Stigmatisierungspotenzial

Arbeitszufriedenheit

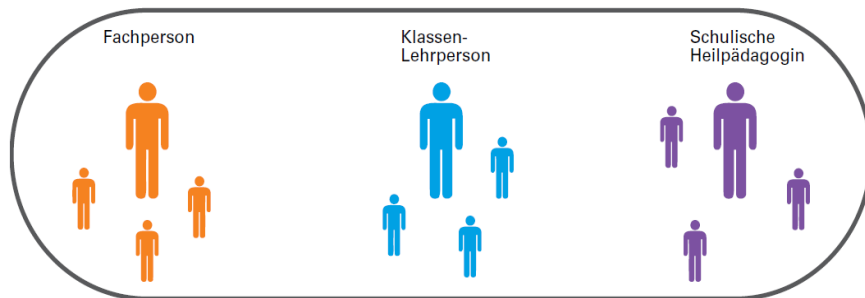
Expertenteam



Arbeitszufriedenheit

- Belastung durch unterschiedliche Vorstellungen
- Zudiener-Mentalität innerhalb des Teams
- Geringe gegenseitige Entlastung

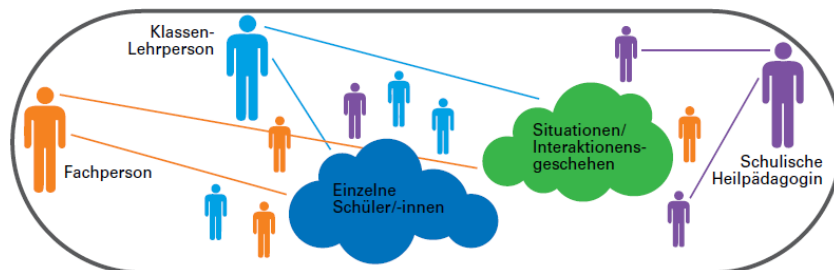
Diffusionsteam



Arbeitszufriedenheit

- Geringe Anerkennung der fachlichen Expertise
- Geringe Autonomie der Fachpersonen
- Erschwerte Erfüllung des Berufsauftrags
- Geringe gegenseitige Entlastung

Situationsteam



Arbeitszufriedenheit

- Anerkennung der fachlichen Expertise
- Erweiterung des methodischen Repertoires
- Grosse gegenseitige Entlastung

Exkurs: Einsatz von Assistenzen im Unterricht

- Lernbegleitung bei Schüler/innen mit Lern- oder Verhaltensproblemen werden von Klassenlehrpersonen häufig an Assistenzen delegiert.
- Assistenzen orientieren sich eher an einem ergebnisorientierten Erledigen der Lernaufgaben.
- Negativer Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Assistenzen und Lernerfolg.
- Assistenzen stellt sich die Frage, wie sie sich in ihrer beschränkten Rolle ihre Beobachtungen zu pädagogisch relevanten Themen einbringen können.

(Zumwald: 2014)

Konsequenzen für das Lernarrangements für Studierende in Praktika I

Wirksamen Einsatz verschiedener Fachpersonen in der Klasse anleiten lernen («Teamleitungsaufgabe»)

(vgl. Stähling & Wenders 2015; Zumwald 2014: 25)

- Vorstellung zu einem «wirkungsvollen» Einsatz der verschiedenen Fachpersonen und ihren Ressourcen entwickeln können.
- Unterscheiden lernen, was pädagogisch anspruchsvolle und weniger anspruchsvolle Aufgaben sind (z.B. Lerncoaching vs. Aufsicht).
- Einsicht in Lösungen zur Regelung des Informationsflusses und systematischer Absprachen erhalten und die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungen reflektieren können.
- Integrierende und separierende Lernarrangements auf ihre pädagogische Bedeutung und ihre «Wirkung» auf die Schüler/innen befragen lernen.

Personale und soziale Kompetenzen einsetzen

- Die **Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung** als grundlegende Erfordernis für Kooperation («Enthüllung der Rolle»)
(Kreie 1985: 119)
- Von Pädagoginnen und Pädagogen werden **gegenseitige Wertschätzung, respektvoller Umgang und Vertrauen** als Gelingensbedingungen für das Gelingen der Kooperation erwähnt.
(Arndt/Werning 2013: 21f.; Fussangel/Gräsel 2012: 33)
- SHP begründen separierende Lernarrangements häufig mit der **schwierigen Kooperation** mit der Regelschullehrperson.
(Arndt & Werning 2013: 28).

Konsequenzen für das Lernarrangements für Studierende in Praktika II

Aufmerksamen Umgang mit anderen Fachpersonen lernen

- Anliegen anderer Kolleginnen und Kollegen einholen lernen; Lernen, Rückfragen zu stellen.
- Aufmerksamkeit einüben können, um einen vorzeitigen Einbezug der Fachpersonen zu trainieren (z.B. bei der Planung von Unterricht, bei Unterrichtsausfall, bei Informationen zu Schüler/innen).
- Verbindlichkeit in den beruflichen Beziehungen zu anderen Fachpersonen einüben lernen.
- Das eigene Verhalten gegenüber anderen bezüglich Machtausübung / Marginalisierung anderer reflektieren lernen.

- Einblick in Instrumente zur systematischen Regelungen der Zusammenarbeit erhalten (z.B. Zusammenarbeitsvereinbarung)
https://www.schul-in.ch/klasseteams_dokumente_zur_zusammenarbeitsvereinbarung.cfm
oder Absprachen und Planungssitzungen zu Quartals- und Wochenplanung von Unterricht

Verschiedene Perspektiven berücksichtigen

- Beobachtete Fallbesprechungen zeigen, dass es kaum gelingt, eine **multiprofessionelle Wissensintegration** zu realisieren.
(Labhart 2019: 214f.)
- Unterschiedliche Deutungen bei Fallbesprechungen werden **als Differenz von unterschiedlichen beruflichen Sichtweisen** stehen gelassen.
Die Frage der Zuständigkeit unter den Professionellen steht im Vordergrund.
(ebd.)

Konsequenzen für das Lernarrangements für Studierende in Praktika III

Unterschiedliche Perspektiven integrieren lernen

- Bei Besprechungen zu Problemen, unterschiedliche Sichtweisen kennen lernen können.
- Aus unterschiedlichen Sichtweisen prüfen können, inwiefern die eigene bisherige Sichtweise erweitert oder bestätigt wird.
- Erfahrungen machen können, dass das gemeinsame Erörtern auch zu Lösungen führt, die vorgängig nicht schon geplant waren und diese auch den Unterricht oder das eigene Verhalten betreffen können (statt nur Delegation an eine Fachperson).

Über „Probleme“ sprechen

- Grössere Gewichtung einer **kind-bezogenen-therapeutisch ausgerichteten Zusammenarbeit** gegenüber einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit (Anliker/Lietz/Thommen 2008; Kreis/Kosorok Labhart/Wick 2013: 43).
- Die **Probleme werden bei den Schüler/innen oder den Lehrpersonen** verortet. Essenzialisierung statt Veränderung von Lernbedingungen (z.B. Unterricht oder Interaktionsgeschehen)
(vgl. ebd.)

Exkurs: Erfahrung als Falle?

Im Vergleich zu Studierenden **begründen erfahrene Lehrpersonen Leistungsunterschiede** von Schülerinnen und Schülern mit **statischen Begabungskonzepten** wie Herkunft, Geschlecht und Begabung und vergeben eher weniger gute Noten.

(Georgiou 2008, zit. in Terhart 2014: 888f.)

Terhart schliesst daraus, dass Lehrpersonen im Verlauf ihres Berufslebens einen **Desillusionierungsprozess** erleben und dabei **zunehmend statische Begabungskonzepte** entwickeln.

(ebd.: 889)

Starre Menschenbilder stellen ein Grundproblem jeglicher Pädagogik dar, weil sie die **soziale Konstruktion des Subjekts** verdecken.

(Moser 2003: 158).



<http://www.sek-buelwiesen.ch/menschen/lehrerteam>

→ **Erfahrene langjährige Lehrpersonen sind deshalb besonders gefordert, ihre Konzepte zur Erklärung schulischer Leistungen zu reflektieren!**

Konsequenzen für das Lernarrangements für Studierende in Praktika IV

Reflexiver Umgang mit Kategorisierungen / Zuschreibungen

- Angehalten werden, pauschalisierende Darstellungen zu differenzieren, indem konkrete Beobachtungen im Unterricht oder in der Schule verlangt werden. (Nicht jedes Kind hat Asperger, ADHS, ...)
- Lernen, dass erste Lösungssuchen auch bei konkreten Veränderungsmöglichkeiten im Unterricht oder an der Schule ansetzen.

Mögliche Handlungsfelder der Kooperation in multiprofessionellen Teams

Organisatorisch-administrative Massnahmen

- Ablage von Dokumenten
- Lernprozessdokumentationen
- Umgang mit Informationen
- Regelungen zur Zusammenarbeit

Aufgabenteilung/gemeinsame Verantwortung

- Zuständigkeiten für Schüler/innen
- Einsatz verfügbarer Ressourcen
- Teamteaching-Situationen
- Machtverhältnisse zwischen den Berufsgruppen / Verhaltenskodexe
- Kontakten mit externen Diensten

Planung des Unterrichts

- Balance zwischen Klassen- und Förderunterricht in der Woche
- Abgleich und Austausch von Material und Methoden
- Situative Entscheidungen trotz Planung
- Moderation Planungsgespräche

Fallbesprechungen / Förderplanung

- Gemeinsames Problemverständnis (Schulischen)
- Standortgesprächs
- Entwicklung angepasster Lernzielen/Förderplanungen
- Moderation Fallbesprechungen

Unterrichts- und Schulentwicklung

- Mitarbeit in U-Team/Qualitätsteam

Mögliche Erkundungsaufträge in den berufspraktischen Studien (Beispiele aus dem Fokuspraktikum)

Einsatz verschiedener
Förderlehrpersonen reflektieren

Eine Besprechung im (Klassen-)Team
leiten

Austausch im Team organisieren

Sich an einem Schul- und
Unterrichtsentwicklungsprojekt beteiligen

Perspektive einer Förderlehrperson
einnehmen

Fallbesprechung unter Einbezug
verschiedener Perspektiven durchführen

Co-Planning unter Einbezug der
Förderlehrperson durchführen

Teamenteaching-Situationen erproben

→ Die Beispiele an Erkundungsaufträgen sind von den Leitenden der Reflexionsseminare vorgestellt worden.

Wie gelingt es, die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team als Gegenstand der Reflexion zu öffnen?



Wie gehen wir z.B. damit um:

- dass Studierende einen *momentanen* Einblick in den Stand der Zusammenarbeit erhalten, jedoch die «Vorgeschichte», die Überlegungen, die zur Lösung in der Klasse oder Schule führten oder die weiteren geplanten Weiterentwicklungen nicht kennen;
- wenn ich als Praxislehrperson mit der realisierten Zusammenarbeit nicht wirklich zufrieden bin oder selber weiteren Entwicklungsbedarf sehe?
-

Die eigene Praxis der Zusammenarbeit als Ausgangspunkt zur Reflexion nutzen

- «Wir haben momentan diese Lösung entwickelt, aus meiner Sicht und Erfahrung wären auch noch folgende Überlegungen wichtig....»
- «Unsere Zusammenarbeit funktioniert in meiner Einschätzung gut, ich / wir möchte/n dir aufzeigen, was dazu wichtig war...»
- «Wir haben aktuell eine herausfordernde Situation. Die Gründe dafür liegen aus meiner Sicht darin... Mit dieser Herausforderung sind wir im Team so umgegangen. Weitere Möglichkeiten wären noch....»
- «Was wäre aus deiner Sicht als Studierende/r bedeutsam in der Zusammenarbeit, wie erlebst du die Unterstützung durch andere?»

Literatur

- Anliker, B.; Lietz, M. & Thommen, B. (2008): Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77 (3), 226–236.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breuer, A.; Reh, S. (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit 2, S. 29-46.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart; H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 847-864). Münster: Waxmann.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. Empirische Sonderpädagogik, 3 (4), 275–290.
- Geiling, U.; Geiling, T.; Schnitzer, A.; Skale, N. & Thiel, M. (2008): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: Katrin Liebers; Annedore Prengel & Götz Bieber (Hrsg.), Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts (S. 163–247). Weinheim: Beltz.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, 9(1), 36–51.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Kosorok Labhart, C. & Mäder, Ch. (2016): Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnographische Einblicke. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (S. 223–242). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. Empirische Sonderpädagogik, 6 (4), 333–349.

- Labhart, D. (2019): Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen: Bielefeld: transcript.
- Lütje-Klose, B. (2016): Teamarbeit. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maykus, S. (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In B. Hartnuss & S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule (S. 349–370). Gelsenkirchen: Verlag Soziale Theorie und Praxis.
- Meyer, J.; Rowan, B. (1992): The Structur of Educational environments. In: W. Meyer & R. Scott (Ed.), Organisational environments: Ritual and Rationality (p. 71-97) London: Sage.
- Reusser, K. & Pauli , Ch. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2 überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 642-661. Münster: Waxmann.
- Stähling R. & Wenders, B. (2015): Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2014): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Therhart, E., Benneweitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (2. überarb. und erweiterte Auflage). S. 883-904. Münster: Waxmann.
- Von Glasersfeld, E. (2015): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: H. Foerster (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, 15. Aufl. (S. 9-40). München Piper.
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Reinhardt.
- Widmer-Wolf, Patrik (2016): Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick, C. Kosorok (Hrsg.), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (S. 171-184). Münster/New York: Waxmann.
- Widmer-Wolf, Patrik (2014): Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen im Schulalltag etablieren. Opladen: Budrich.
- Zumwald, Bea (2014): Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenzen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 20 (4), 21-27.