

Wirksame interprofessionelle Zusammenarbeit zur Führungsaufgabe machen – Tiefenstrukturelle Aspekte mitsteuern beginnen

Dr. Patrik Widmer-Wolf

Multiprofessionell zusammenarbeiten. Impulse für ein
gelingendes Wirken an Schulen. 15. Symposium
Personalmanagement im Bildungsbereich

20. Mai 2022, Pädagogische Hochschule Zürich

weitergeben.

Als Schulleitung für die interprofessionelle Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen eintreten

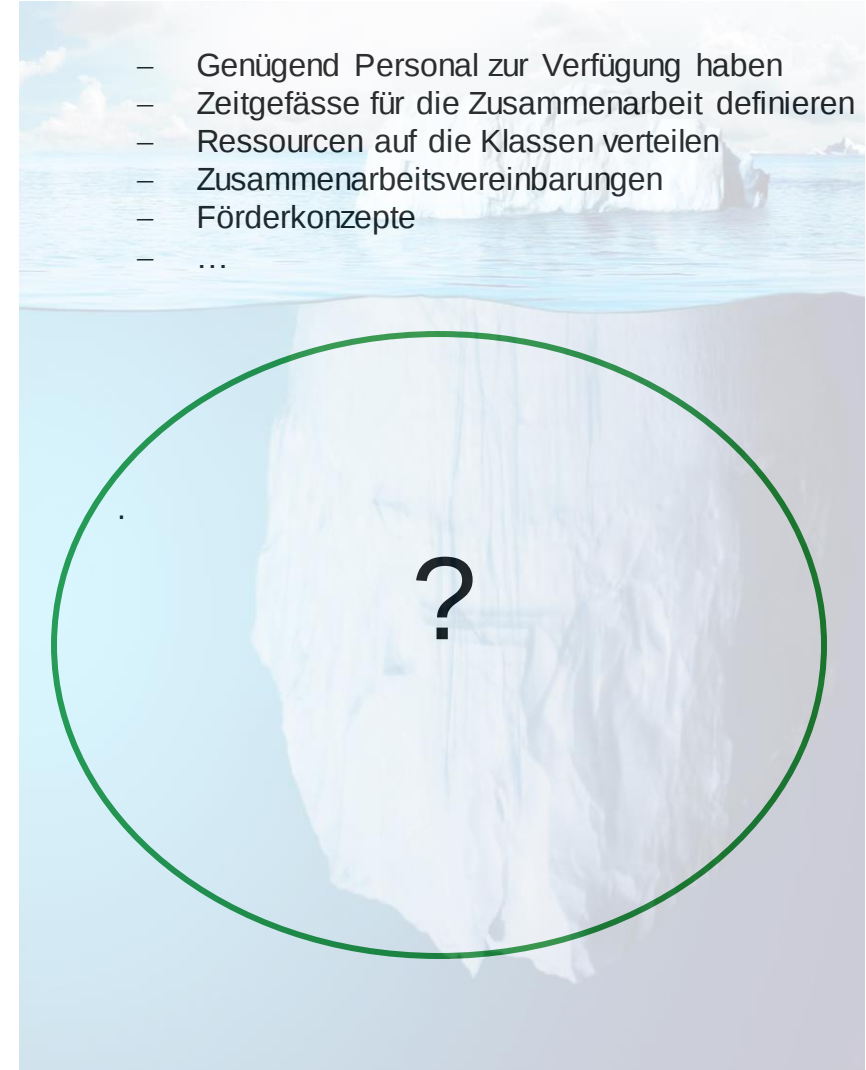
Schulleitende, die vom Potenzial der interprofessionellen Zusammenarbeit überzeugt sind und eine Zielperspektive aufzeigen, unterstützen den Schulentwicklungsprozess massgebend.

(Badstieber, Köpfer, Amrhein 2018: 242)

Organisations-
strukturelle Aspekte

Tiefenstrukturelle
Aspekte

- Genügend Personal zur Verfügung haben
- Zeitgefässe für die Zusammenarbeit definieren
- Ressourcen auf die Klassen verteilen
- Zusammenarbeitsvereinbarungen
- Förderkonzepte
- ...



3 Aufforderungen im Hinblick auf die Führungsaufgaben zu tiefenstrukturellen Aspekten

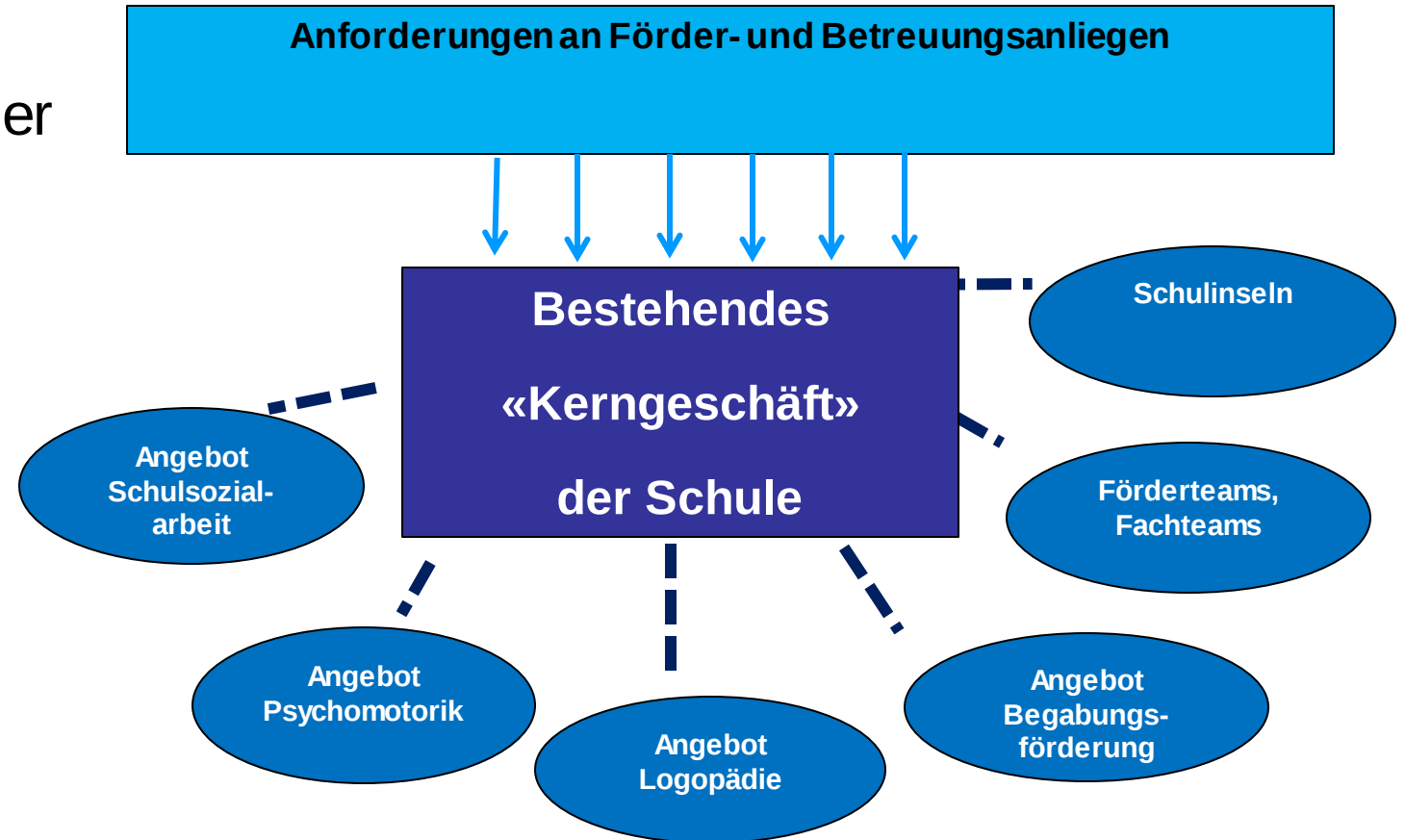
Ich trage dazu bei, dass die **psychologische Sicherheit** in der Zusammenarbeit gestärkt wird.

Ich fokussiere den Blick auf die **gemeinsame Aufgabe** der Beteiligten und dass ein Transfer von Expertise realisiert wird.

Ich Sorge dafür, dass **günstige «Beliefs»** zur Zusammenarbeit in der Schule thematisiert werden.

Das Schulsystem reagiert auf unterschiedliche Anforderungen der Umwelt mit der Schaffung von Untereinheiten, die weitgehend voneinander abgekoppelt sind.

(Meyer & Rowan:1992)



3 Aufforderungen im Hinblick auf die Führungsaufgaben zu tiefenstrukturellen Aspekten

Ich trage dazu bei, dass die
psychologische Sicherheit in
der Zusammenarbeit
gestärkt wird.



Wenn die «Chemie»
nicht stimmt, dann
funktioniert die
Zusammenarbeit
nicht.



Pädagogische Fachpersonen begründen **separierende Lernarrangements** häufig mit der schwierigen Kooperation mit der Regelschullehrperson (und wohl auch umgekehrt)

(Arndt & Werning 2013: 28)

Fehlende Anerkennung von Professionsperspektiven, Erfahrungen von Kränkung oder Konkurrenz um Ressourcen können zum Zurückhalten von Wissen, zu Misstrauen und Kooperationsverweigerung führen und sind einem Klima des Vertrauens abträglich.

(Heisig, Littek 1995 zit. in: Wehner, Vollmer 2017: 36)

Vertrauen stellt sowohl eine **Voraussetzung** als auch eine **Prozessqualität** und ein **Resultat von Kooperationen** dar.

(Wehner & Vollmer 2017: 36)

Psychologische Sicherheit aufbauen im Team: 6 Strategien

Das **Einstehen für eigene Ideen, Meinungen und Kritik** verhindert, dass andere Beteiligte ihre Informationen zurückhalten.

Aufrichtige Wertschätzung der Expertise und der Meinung der anderen zum Ausdruck bringen

Vermeiden von Beiträgen, bei denen **Selbstdarstellung** und das Markieren von **Konkurrenz** im Vordergrund stehen..

Eingestehen von Fehlverhalten oder gescheiterter Fördermassnahmen bringt eine selbstverständliche Haltung zum Ausdruck, dass sich Vorhaben und Pläne nicht immer einlösen lassen.

Nicht-Wissen gezielt artikulieren. Dies animiert die anderen Beteiligten, sich einzubringen oder selbst um Rat zu bitten.

Über **Personen, die nicht anwesend sind**, wird nicht gesprochen, wenn es ihnen dadurch verwehrt wird, aus dem Angesprochenen zu lernen.

(Widmer-Wolf, Haller, Scheidegger 2021 in Anlehnung an Edmonson 2020)

Ich trage dazu bei, dass die psychologische Sicherheit in der Zusammenarbeit gestärkt wird,....

- > indem ich meine Vorstellungen von Zusammenarbeit im Kollegium transparent positioniere und die Beteiligten auffordere, sich ebenfalls aktiv zu positionieren.
- > indem ich Formen der Selbstdarstellung durch Kolleg*innen eindämme;
- > indem ich Fehlverhalten von Kolleg*innen oder gescheiterte Umsetzungen von Förderungen als Ausgangspunkt für weiteres Lernen thematisiere;
- > indem ich signalisiere, dass nicht alle alles wissen können und auffordere, dies auch zu thematisieren.
- > indem ich selber nicht über abwesende Kolleg*innen spreche ohne vor- oder nachgängig meine Position direkt mit der betroffenen Person geklärt zu haben, resp. bei Aussagen über Nicht-Anwesende durch Kolleg*innen nachfrage, wie diese Information an die betreffende Person kommen kann.
- > ...

3 Aufforderungen im Hinblick auf die Führungsaufgaben zu tiefenstrukturellen Aspekten

Ich trage dazu bei, dass die psychologische Sicherheit in der Zusammenarbeit gestärkt wird.

Ich fokussiere den Blick auf die gemeinsame Aufgabe der Beteiligten und dass ein Transfer von Expertise realisiert wird.



Zusammenarbeiten
heisst: wir müssen
unsere Aufträge gut
klären!



L: «Wenn etwas ist, dann haben die Lehrerinnen und ich sofort die Möglichkeit miteinander zu reden. Bis jetzt habe ich, in den sechs Wochen seit dem Sommer, habe ich meine Aufgabe gewusst: Artikulation, vor allem Artikulation, Mundmotorik und so. Wenn aber bei den Lehrkräften sonst im Schulhaus etwas auffällt bei einem Kind, dann werde ich gefragt. Ich hatte bis jetzt auch keine Aufträge.»

(Ajatan U: 26.50, 6-19 in Widmer-Wolf, 2014: 154).

Beauftragung oder einseitige Orientierung an einem disziplinären Grundauftrag sollten daraufhin befragt werden, ob damit die Aufrechterhaltung einer losen Koppelung zwischen Förderarrangement und Klassenunterricht im Vordergrund steht.

Bei einem Problem geht es darum, dass wir aushandeln, wer für welchen Förderbereich zuständig ist oder dass ich die anderen von meiner Perspektive überzeugen kann.



Miteinander denken impliziert, dass die jeweils eigene Position nicht mehr endgültig sein kann.

(Isaacs 2002: 21 zit. in Spiegel-Baur 2018: 63)

Die Problemdeutung oder Förderperspektiven entstehen erst im gemeinsamen Zusammenwirken und sind insofern unerwartet, als niemand im Förderteam diese anfänglich für möglich gehalten hätte.

Es ist nicht trivial, sich über Schüler/innen klar zu werden!

- Unterschiedliche Deutungen bei Fallbesprechungen werden **als Differenz von unterschiedlichen beruflichen Sichtweisen** stehen gelassen.
- Die **Frage der Zuständigkeit unter den Professionellen** steht im Vordergrund.
- Die **Symptome einer Beeinträchtigung** bei Schüler/innen geraten in den Vordergrund, dabei geraten die **konkreten Problemlagen im Unterricht** aus dem Blick. Die **Förderung verliert den Bezug zur Problemlage**.

(Labhart 2019: 214ff)

Ich fokussiere den Blick auf die gemeinsame Aufgabe der Beteiligten,

- > indem ich nachfrage, inwiefern die Fördermassnahmen sich aus dem konkreten Unterrichtsgeschehen begründen lassen und inwiefern diese zur Erhöhung einer Partizipation im Klassenunterricht beitragen;
- > indem ich Hospitationen unterstütze, bei denen z.B. therapeutische Fachpersonen die konkreten Herausforderungen im Klassenunterricht erkennen können.
- > indem ich dafür Sorge, dass an der eigenen Schule ein Gesprächsleitfaden entsteht, in dem vorschnelle Einvernehmlichkeiten im Team nicht das Ziel einer Besprechung darstellt, resp. eine redliche Problemanalyse vorgenommen und daraus erst Handlungsoptionen ausgearbeitet werden.
- > ...

3 Aufforderungen im Hinblick auf die Führungsaufgaben zu tiefenstrukturellen Aspekten

Ich trage dazu bei, dass die psychologische Sicherheit in der Zusammenarbeit gestärkt wird.

Ich fokussiere den Blick auf die gemeinsame Aufgabe der Beteiligten und dass ein Transfer von Expertise realisiert wird.

Ich Sorge dafür, dass günstige «Beliefs» zur Zusammenarbeit in der Schule thematisiert werden.



In der Zusammenarbeit verlieren wir alle unsere Autonomie!



Kooperationsformen

- Niederschwelliger Austausch
- Gemeinsame Arbeitsplanung
- Entwicklung gemeinsamer Standards für den Unterricht

Grad an Autonomie

Autonomie-Falle!
~~Viel Autonomie~~



wenig Autonomie

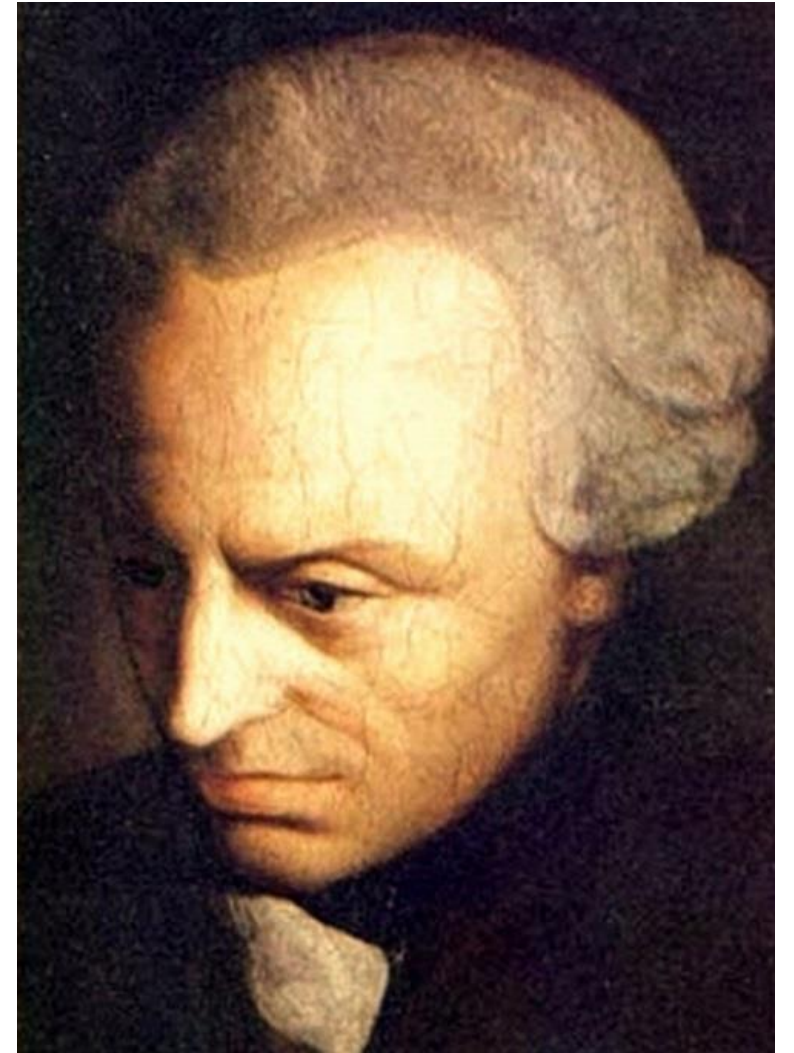
Fussangel und Gräsel (2011: 851)

Ein enges Verständnis von Autonomie befördert in der Praxis abgegrenzte Arbeitsdomänen. Diese Arbeitsorganisation passt meist nicht zur Komplexität von Fördersituationen.

(Obrecht 2006; Widmer-Wolf 2016)

Die Erfahrung *realer Autonomie* hängt davon ab, inwiefern es gelingt, *gegebene Formen der Abhängigkeit und Fremdbestimmung* zu überwinden, **auch wenn diese eine gewisse *Sicherheit* zu bieten scheinen.**

(Nach Immanuel Kant 1784)



Wir sind in der
Zusammenarbeit
alle gleich!



Die realen Konstellationen solcher Teams sind jedoch oft durch strukturell bedingte **ungleiche Voraussetzungen** geprägt:

- unterschiedlich zugesprochene Ressourcen
- unterschiedliche Präsenz vor den Schüler*innen
- Unterschiedlicher Erfahrungshintergrund
- Unterschiedliche Qualifikationen
- Unterschiedliche Anstellungskonditionen

Solch strukturellen oder erfahrungsbedingten Unterschiede können zu Machtgefällen in der Kooperation führen, indem die «Mächtigeren» den «Unterlegenen» die Definitionshoheit über die Art und Weise der Zusammenarbeit, der Sicht- oder Vorgehensweise aufdrängen.

(Maykus 2004: 355)

Wir sind so
professionell wie
unsere Ausbildungen
im Hintergrund!



«Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss.»

(Nittel 2011: 48)

Es sind situative Analyse und die Entwicklung einer neuen Praxis erforderlich.

(Hollenweger 2016)

In einem echten interprofessionellen Austausch wird das eigene Selbstverständnis von Professionalität relativiert. Kooperation ist nicht zuletzt ein Übungsfeld, um die eigene Professionalität zu flexibilisieren.

Ich Sorge dafür, dass günstige «Beliefs» zur Zusammenarbeit in der Schule gepflegt werden, ...

- > indem ich bei Anstellungsgesprächen und im Mitarbeitenden-Gespräch das Verständnis zur beruflichen Autonomie anspreche und meine Position dazu vermittele;
- > indem ich die unterschiedlichen Ausgangslagen in den Teams aufgreife und mit ihnen definiere, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind;
- > indem ich die Erwartungen an die einzelnen Teammitglieder anpasse und Unterstützungsangebote thematisiere, welche die ungleichen Voraussetzungen aufzufangen vermögen (z.B. Weiterbildungen, Einschränkung oder Ausweitung der Aufgabengebiete, Organisation von Interventionen, beratende Person beiziehen);
- > indem ich Hospitationen einfordere, die Einblicke in andere Arbeitsbereiche ermöglichen und das Verständnis für die Ganzheitlichkeit befördern.

Literatur

- 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.
- Badstieber, B.; Köpfer, A.; Amrhein, B. (2018): Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In: T. Sturm; M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion (S. 235–250). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2018): Schulversuch Starke Lernbeziehungen (FSL) Evaluationsergebnisse. Zusammenfassender Bericht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich vom 9. März 2018. [[Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen»](#), zusammenfassender Bericht der Bildungsdirektion 2018 (zh.ch); 15.05.2022]
- Bundesamt für Gesundheit (BAG) (2019): PT1 -2-01 Berufsausübung: Potenziale für Interprofessionalität. Schlussbericht vom 26. Juni 2019 sowie Zusammenfassung des Schlussberichts. Zürich: econcept.
- 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.
- Hehn-Oldiges, Martina (2022): Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Hochuli Freund, Ursula (2017): Kooperative Prozessgestaltung in der Praxis. Materialien für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hollenweger, Judith (2016): Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modell einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In a. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Labhart, D. (2019): Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen: Bielefeld: transcript.
- Maykus, Stephan (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In: S. Hartnuss; S. Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverl. d. Deutsch. Vereins für öffentl. und priv. Fürsorge, (S. 349–370).
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (S. 40–59). Weinheim: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57).
- Obrecht, Werner (2006): Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode. In: B. Schmocker (Hrsg.): Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit (S. 408–445). Luzern: interact.
- Spiegel-Baur, Sandra-Jane (2018): Gelingender Informationsaustausch im multiprofessionellen Team in der inklusiven Schule unter Berücksichtigung des Hidden-Profile-Effekts. Masterarbeit. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik
- Wehner, Theo & Vollmer, Albert (2017): Interprofessionalität: Kooperation statt Konkurrenz. In: Beate Senn & Hanna Mayer (Hrsg.). Gynäkologisch-onkologische Pflege. Bedürfnis der Patientinnen und interprofessionelle Praxis (3. vollst. überarb. und erweiterte Auflage) (S. 31–41). Bern: Verlag Hans Huber.
- Widmer-Wolf, P.; Haller, B.; Scheidegger, N. (2021): Gemeinsam Perspektiven erweitern. Interprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule intensivieren. Leitfaden für die Schulentwicklung. Brugg-Windisch: PH FHNW. (Im Erscheinen).
- Widmer-Wolf, Patrik (2016). Fachpersonen für Sonderpädagogik im inklusiven Unterricht- Skizze zu einem erweiterten Autonomieverständnis. In: Annelies Kreis, Jeannette Wick & Carmen Kosorok (Hrsg.), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität, S. 172–184. Münster/New York: Waxmann.
- Widmer-Wolf, Patrik (2014): Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen im Schulalltag etablieren. Opladen: Budrich.