

Pool Ressourcierung Spezielle Förderung

Zeitplan Morgen

- 09:15 Begrüssung: Andrea Schäfer
Organisation: Andrea Schäfer und Monika Oppliger
- 09:25 **1. Hauptreferat Prof. Dr. Luder Reto**
Umsetzung integrativer Förderung
- 10:20 Fragen / Diskussion
- 10:30 Pause
- 11:00 **2. Hauptreferat Chris Piller**
Kooperation unter Fachleuten
- 11:55 Fragen / Diskussion

Pool Ressourcierung Spezielle Förderung

Zeitplan Nachmittag

- 12:05 Stehlunch
- 12:45 **1. Atelierdurchgang**
- 13:30 Pause
- 13:40 **2. Atelierdurchgang**
- 14:30 Kulturelles
- 15:00 Schlusswort / Ende

Ateliers

1.
OG

Atelier 1
Zimmer 101

Atelier 2
Zimmer 104

Atelier 3
Zimmer 109

Atelier 4
Zimmer 112

2.OG

Atelier 5
Zimmer 204

Atelier 6
Zimmer 209

Atelier 7
Zimmer 221

Bitte beachten Sie
die
Zimmerbeschriftungen

Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kontext integrativer Förderung

Ergebnisse aus der Studie «Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH»

Fachtagung «Eine Schule für alle» des Amts für Volksschulen des Kantons Basel Landschaft
Liestal, 29. Oktober 2022

Prof. Dr. Reto Luder
Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule, PHZH

Inhaltsübersicht

-
1. Multiprofessionelle Kooperation bei der integrativen Förderung
(Theoretischer Rahmen und Forschungsstand zur multiprofessionellen Kooperation)
 2. Methodik
 3. Ergebnisse
 4. Diskussion und Interpretation
 5. Empfehlungen und mögliche Implikationen
 6. Fragen und Diskussion

Multiprofessionelle Kooperation bei der integrativen Förderung

(Theoretischer Rahmen und Forschungsstand zur
multiprofessionellen Kooperation)

Kooperation und integrative Förderung

- Kooperation gilt als wichtig für Schulqualität und Schulentwicklung
(Talbert 2010; Darling-Hammond 2013; Hargreaves & Fullan 2015; Keller-Schneider & Albisser 2015; Darling-Hammond & Rothman 2015)
- Kooperation ist für die Umsetzung integrativer Förderung und Förderplanung von zentraler Bedeutung
(Luder 2011; Kunz & Gschwend 2011; Kunz et al. 2013; Reusser 2013; Kreis et al. 2013; Luder et al. 2016)
- Kooperation kann als soziale Unterstützung entlastend wirken
(van Dick 1999; Maag Merki et al. 2010; Reusser 2013)

Integrative Förderung erfordert neben gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen (Makroebene) insbesondere auch eine effektive Kooperation zwischen verschiedenen Fachpersonen (Mikroebene und personale Ebene).

Von diesen Fachpersonen gemeinsam realisierte Förderplanung gilt dabei als eine der wesentlichen Rahmenbedingungen für eine professionelle und effektive integrative Förderung (*Watkins, 2007; Mitchell, Morton & Hornby, 2010; Jones, 2011; Blackwell & Rossetti, 2014*).

Dies bedingt die multiprofessionelle Zusammenarbeit bei der Festlegung von Förderzielen, der Planung, Umsetzung und Evaluation von Fördermassnahmen sowie bei deren Koordination.

... aber ...

- Mehr Kooperation ist nicht zwangsläufig besser.
(Thommen, Anliker & Lietz 2008; Bauer 2008)
- Kooperation funktioniert in der Schule oft eher nicht so gut und kann Lehrpersonen belasten.
(Thommen et al. 2008; Maag Merki et al. 2010; Baumann et al. 2012; Kreis et al. 2013; Pool Maag & Moser Opitz 2014; Urban & Lütje-Klose 2014; Keller-Schneider & Albisser 2015)
 - Kooperation ist Aufwand und braucht Zeit
 - Kooperation ist voraussetzungsreich
 - Kooperation ist eine Herausforderung
 - Kooperative Strukturen erfordern bewusste Gestaltung

→ Frage ist nicht wieviel, sondern welche Kooperation

Wirksame Kooperation ist mehrdimensional und kombiniert verschiedene Kooperationsmodi in geeigneter Weise.

(Holtappels 1999; Gräsel et al. 2006; Bauer 2008)

- Informeller Austausch
- Regelmässiger, formeller Austausch
- Gegenseitige Hilfestellung / Arbeitsteilung
- Direkte Zusammenarbeit (joint work)

Multiprofessionelle Zusammenarbeit: Fazit

«... gute Kooperation ist Ausdruck des Zusammenwirkens von kompetenten Individualisten mit je eigenen Profilen.» (Bauer, 2008, S. 855)

Kooperation ist kein Wert an sich und trägt nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung der Qualität bei. Sie kann, im Gegenteil, Lehrpersonen auch belasten.

Die zentrale Frage bei der Kooperation lautet deshalb nicht, ob oder wieviel kooperiert wird, sondern in welcher Art und in welchen Formen diese Kooperation stattfindet.

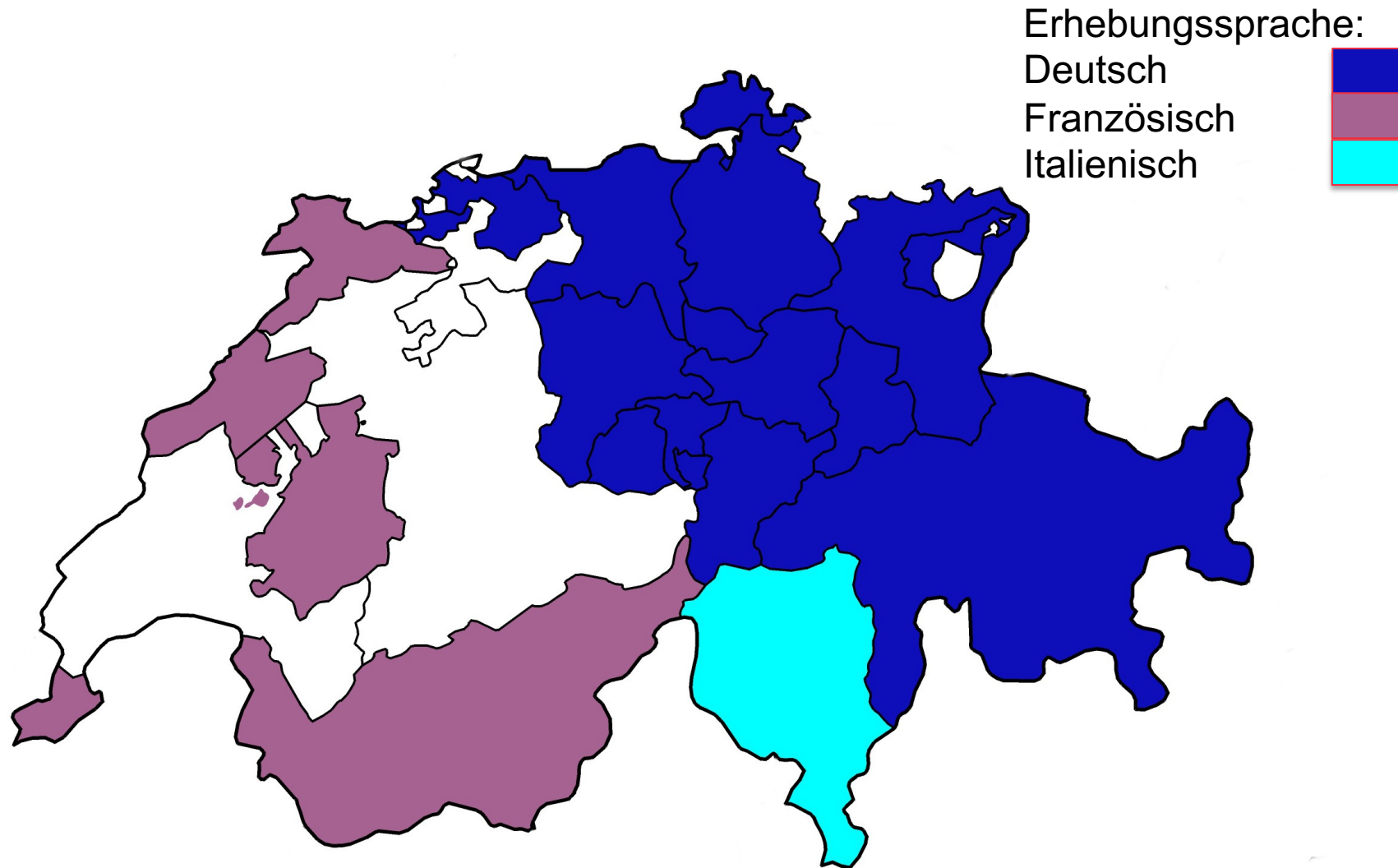
Dabei ist entscheidend, dass Kooperation effektiv ist, also zur besseren Umsetzung der Aufgaben im Bereich der integrativen Förderung beiträgt, und ob sie effizient ist, also die Lehrpersonen möglichst nicht belastet, sondern entlastet.

Methodik

Fragestellungen der Studie IFCH

- In welchen Kooperationsformen wird multiprofessionelle Zusammenarbeit im Rahmen der integrativen Förderung an Regelschulen realisiert?
- In welchem Modus wird für die integrative Förderung kooperiert und welche Unterschiede in dieser Kooperation zeigen sich, je nachdem, welche inhaltlichen Herausforderungen bearbeitet werden?
- Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen dieser Kooperation in Bezug auf integrative Förderung und relevanten Aspekten von Schulqualität?

Stichprobe



Repräsentativität

- Alle drei grossen Sprachregionen sind prozentual vertreten
- Schulgrösse entspricht der Verteilung in den jeweiligen Kantonen
 - klein
 - mittel
 - gross
 - sehr gross
- Schulen aus städtischen und ländlichen Gebieten (Urbanität): Die Verteilung entspricht der Verteilung der Grundgesamtheit in den jeweiligen Kantonen
 - städtisch
 - aus der Agglomeration
 - ländlich

Stichprobe

- Schulteams in der Schweiz
- N=3669 / 208 Schulen
- Verschiedene Akteure aus unterschiedlichen Professionen:
 - Klassenlehrpersonen (KLP)
 - Fachlehrpersonen (FLP)
 - Schulische Heilpädagog/innen und Pädagogisch-therapeutische Fachpersonen (PTF)
 - Schulische Sozialarbeit und Betreuung (SOZ)
 - Schulleitende

		N=3669	% gültig
Geschlecht			
	<i>Männlich</i>	592	16.1
	<i>Weiblich</i>	3077	83.9
Alter			
	<i>bis 30 Jahre</i>	595	17.5
	<i>31– 40 Jahre</i>	864	25.5
	<i>41–50 Jahre</i>	827	24.4
	<i>51–60 Jahre</i>	873	25.7
	<i>über 60 Jahre</i>	234	6.9
Berufsgruppe			
	<i>Klassenlehrperson</i>	1956	60.3
	<i>Lehrperson</i>	323	10.0
	<i>SHP</i>	514	15.9
	<i>Logopädie</i>	92	2.8
	<i>Psychomotorik</i>	26	0.8
	<i>DaZ</i>	105	3.2
	<i>Schulleitungen</i>	119	3.7
	<i>Sozialarbeit</i>	32	1.0
	<i>Hort / Betreuung</i>	23	0.7

Übersicht Instrumente

Mesoebene (Schule / Schulteam)

- Einzelitems: Kooperationsformen
- Einzelitems: Teamteaching

- Skala: Kooperation für Unterrichtsplanung
- Skala: Kooperation für Förderplanung
- Skala: Unterrichtskooperation

Personale Ebene

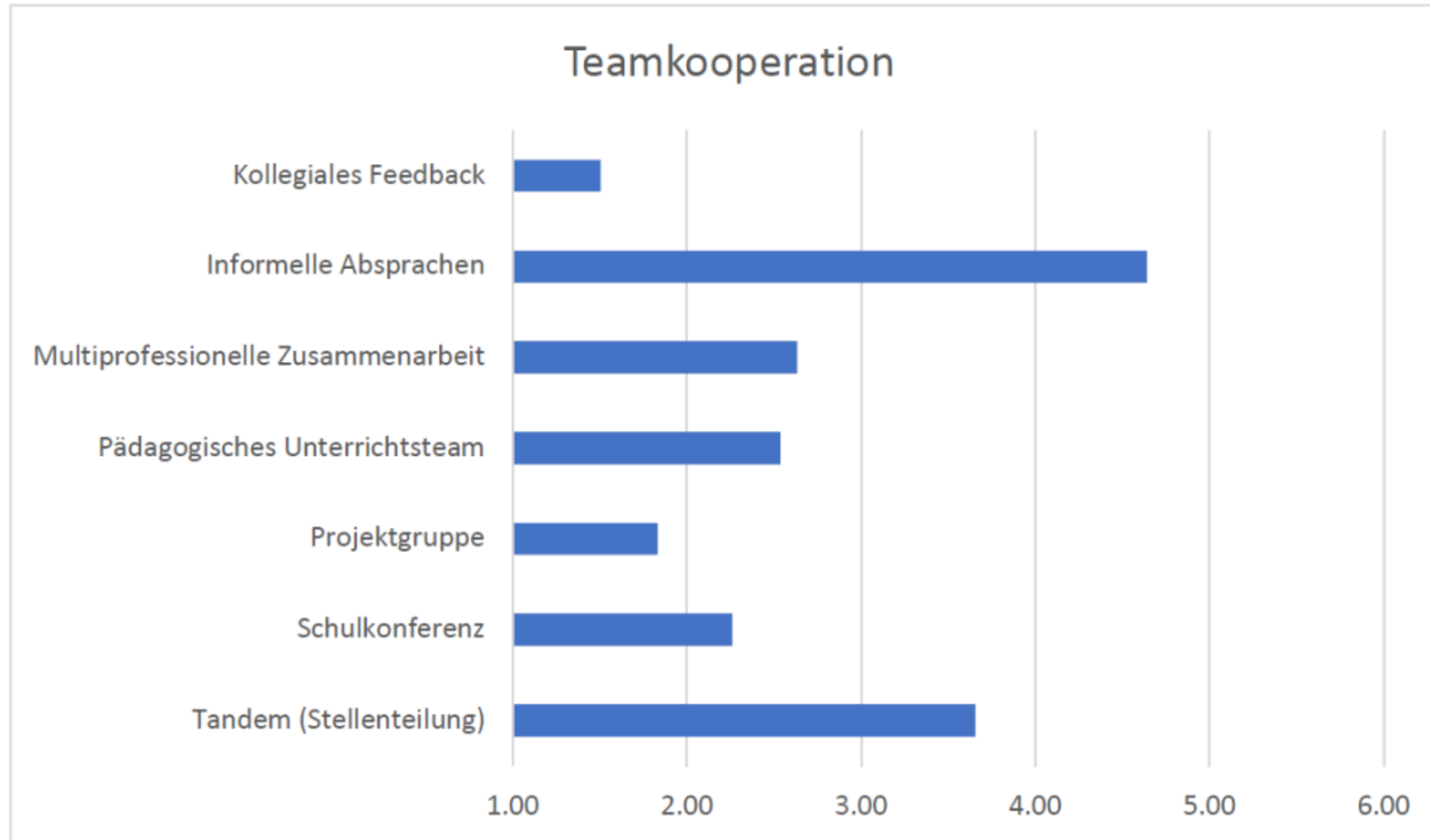
- Skala: Arbeitsüberforderung
- Skala: Unterrichtsbezogene Belastungen

Methodik: Datenauswertung

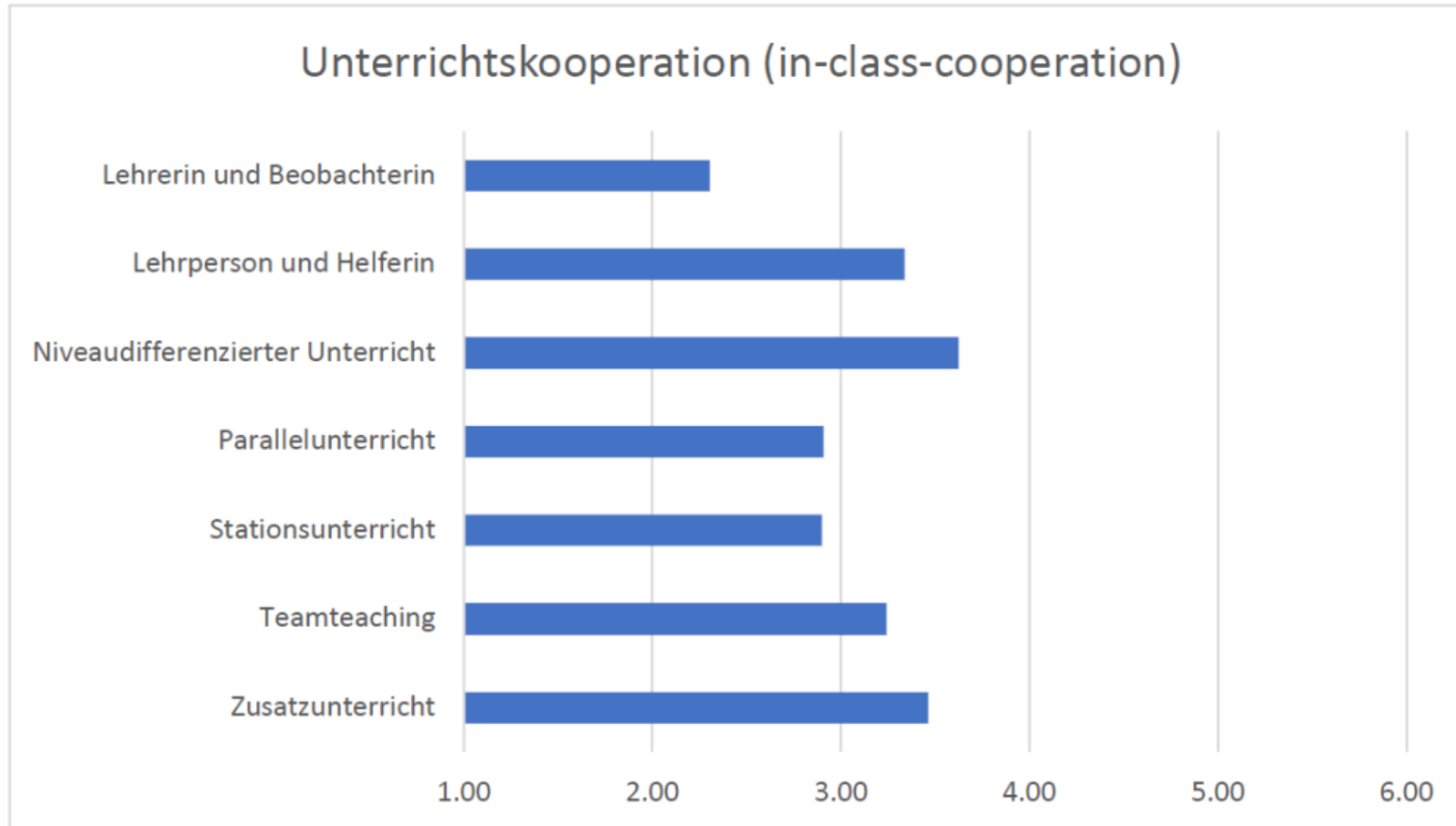
- EFA und CFA zur Bestimmung der Kooperationsmodi
- Cluster-Analyse zur Identifizierung von Kooperationsprofilen von Schulen
- Korrelationsberechnungen zu den wahrgenommenen Wirkungen multiprofessioneller Kooperation
- Multilevel-Regressionsmodelle zur Analyse der Belastungsfaktoren im Zusammenhang mit Kooperation

Ergebnisse

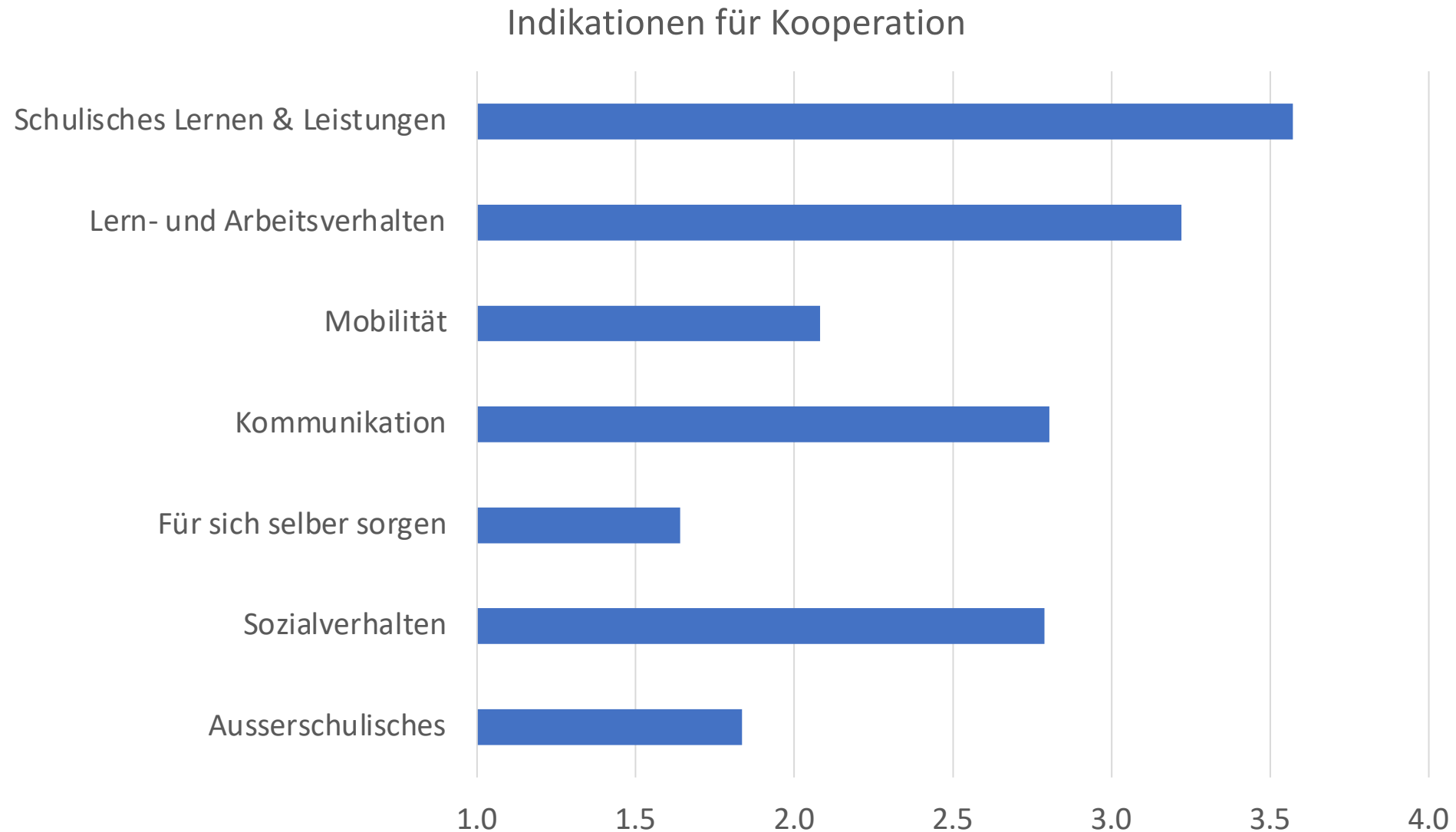
Kooperationsformen (1)



Kooperationsformen (2)



Indikationen für förderbezogene Kooperation



Faktoranalyse (EFA)	Komponente	
	1	2
<i>Überfachliche und ausserschulische Gründe für Integrative Förderung</i>		
Indikation: für sich selber sorgen	.835	
Indikation: Sozialverhalten	.811	
Indikation: ausserschulisch	.808	
Indikation: Mobilität	.736	
Indikation: Kommunikation	.541	
<i>Schulische Gründe für Integrative Förderung</i>		
Indikation: Schulisches Lernen & Leistungen		.843
Indikation: Lern- und Arbeitsverhalten		.783

Belastung

Personen, die Erfahrung mit Kindern mit SEN im eigenen Unterricht gemacht haben, sind weniger belastet.

- Erfahrungen mit Kindern mit SEN: Median = 3.50
- Keine Erfahrung mit Kindern mit SEN: Median = 3.55

U=292597.00, p=.033*; r=-.04

Arbeitsüberforderung

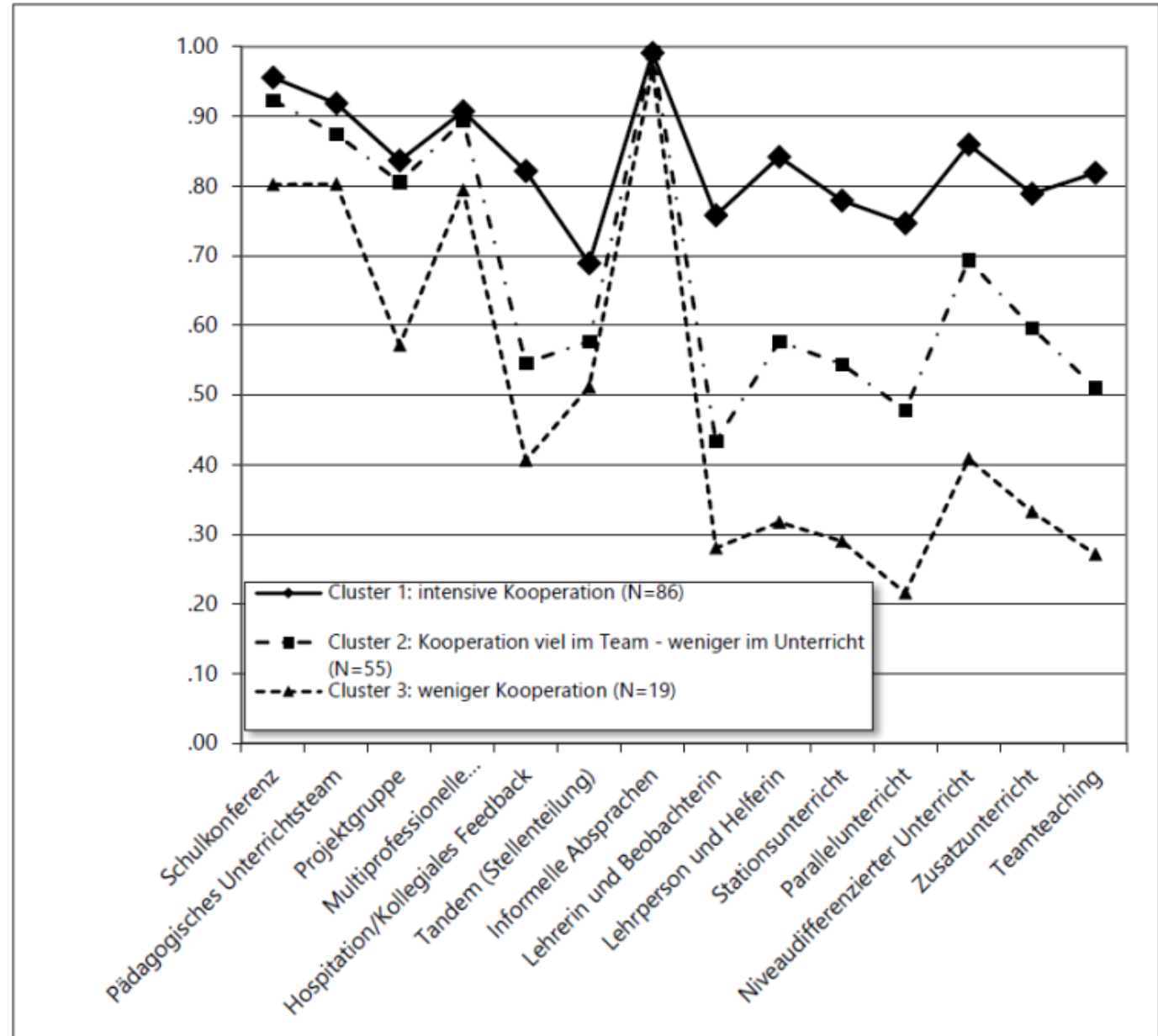
Lehrpersonen fühlen sich stärker durch ihre Arbeit im Bereich der integrativen Förderung überfordert als SHP

(LP = 2.17; SHP = 2.00; U= 530117.5, p=.000**; r=-0.08).

Zusammenhänge zeigen sich mit:

- Den unterrichtsbezogenen Belastungen: $r = .411^{**}$
- Einstellungen zur Integration: $r = -.184^{**}$
- Individueller Selbstwirksamkeit: $r = -.181^{**}$
- Dem Unterrichtpensum: $r = .093^*$

Kooperationsprofile



Einfluss von Individuum und Schule

Multilevel Random effects für das Modell unterrichtsbezogene Belastung

Guppen	Name	Varianz	SD
SCHOOL	(Intercept)	0.046	0.216
Residual		0.736	0.858

→ Individuelle Faktoren haben einen deutlich höheren Einfluss als Faktoren auf der Schulebene

Multilevel Fixed effects für das Modell unterrichtsbezogene Belastung

	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	4.568	0.197	23.099
Kooperationsprofil der Schule	0.198	0.051	3.867
Einstellungen zur Integration	-0.218	0.021	-10.183
Selbstwirksamkeit	-0.164	0.016	-10.178
Schulische Indikationen	0.055	0.033	1.663
Ausserschulische Indikationen	0.148	0.032	4.543

Kooperationswirkungen (individuelle Ebene)

Kooperationsintensität gesamt * Skalenwerte	Einstellungen zur Integration	Arbeitsüberforderung	Zeitliche Überlastung	Unterrichtsbezogene Belastung	Selbstwirksamkeit
Korrelation r	.175**	-.038*	.103**	-.023	.222**
Sig.	.000	.036	.000	.198	.000

Kooperation: Modus

Rotated Component Matrix^a

Erklärte Varianz: 64.83%

4-Faktoren-Modell (CFA)	Component			
	1	2	3	4
Schwierigkeiten mit Schüler	.802			
Austausch disziplinarische Probleme	.760			
Erfolge und Schwierigkeiten Lernprozessen	.740			
Austausch Arbeitsrelevanten Themen	.504			
Ziele und Zielerreichung verhandelbar	.480			
IF-Methoden gemeinsam entwickeln		.771		
IF-Methoden gemeinsam reflektieren		.734		
gemeinsam verantwortete Weiterentwicklung		.617		
Konzepte erarbeiten		.490		
Arbeitsblätter anpassen			.692	
inhaltliche Gestaltung absprechen			.664	
Verständigung Inhalte des Unterrichts			.632	
Austausch Material			.471	
Team-teaching				.821
gemeinsam Unterricht vorbereiten				.744
gemeinsame Auswertung Unterrichtssequenzen				.579

Kooperationsmodi

Faktor 1: Modus Austausch: Schülerbezogener Austausch

(5 Items, Skalierung 1-4, $\alpha = .817$; $N=3132$, $M=3.35$, $SD=0.58$)

Faktor 2: Modus Gemeinsame Weiterentwicklung: Entwicklung integrativer Förderung

(4 Items, Skalierung 1-4, $\alpha = .800$; $N=3014$, $M=2.57$, $SD=0.72$)

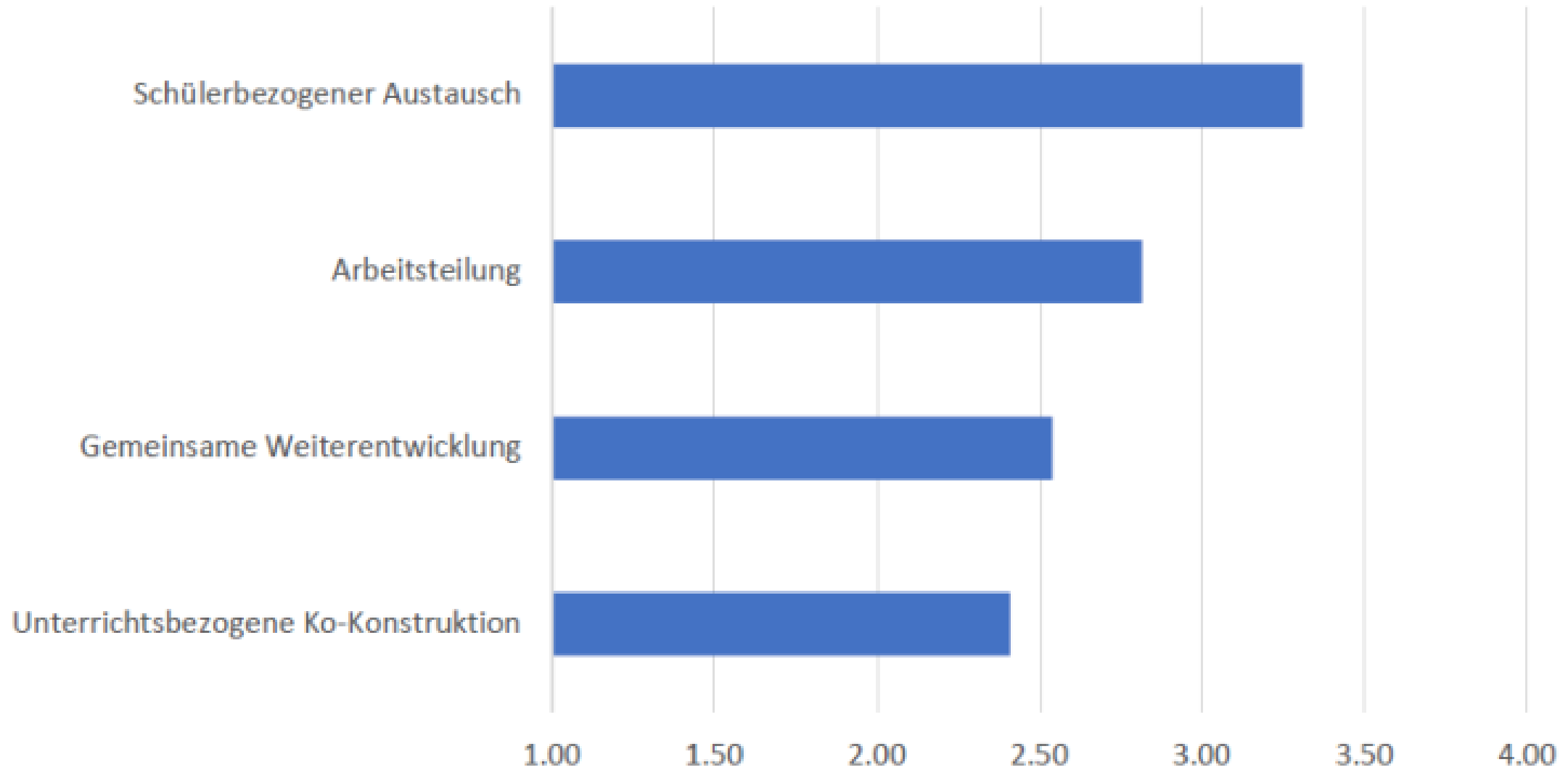
Faktor 3: Modus Arbeitsteilung: Unterrichtsmaterialien und –Inhalte

(4 Items, Skalierung 1-4, $\alpha = .789$; $N=3065$, $M=2.90$, $SD=0.71$)

Faktor 4: Modus Ko-Konstruktion: Gemeinsamer Unterricht

(3 Items, Skalierung 1-4, $\alpha = .758$; $N=3075$, $M=2.41$, $SD=0.84$)

Nutzung der Kooperationsmodi



Zusammenhänge

** . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig)

* . Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

		Einstellung zur Integration	Arbeitsüberforderung	Zeitl. Überlastung wegen Teamarbeit und IF	Unterrichtsbezogene Belastungen	Klassenführung ISWK	Förderung ISWK
Modusvariablen - Kooperation gesamt	Pearson-Korrelation	.175**	-.038*	.103**	-.023	.186**	.222**
	Sig. (2-seitig)	.000	.036	.000	.198	.000	.000
	N	3000	3024	3006	3007	2991	3020
Modus - schülerbezogener Austausch	Pearson-Korrelation	.132**	-.059**	.049**	-.024	.165**	.183**
	Sig. (2-seitig)	.000	.001	.007	.179	.000	.000
	N	3040	3069	3045	3045	3025	3064
Modus Arbeitsteilung Unterricht	Pearson-Korrelation	.140**	-.013	.093**	.004	.155**	.185**
	Sig. (2-seitig)	.000	.473	.000	.823	.000	.000
	N	2987	3013	2996	2995	2980	3006
Modus – unterrichtsbezog. Ko-Konstruktion	Pearson-Korrelation	.181**	-.029	.122**	-.045*	.178**	.172**
	Sig. (2-seitig)	.000	.108	.000	.014	.000	.000
	N	2996	3023	3001	3005	2993	3018
Modus - Weiterentwicklung Integrative Förderung	Pearson-Korrelation	.155**	-.032	.108**	-.015	.147**	.225**
	Sig. (2-seitig)	.000	.084	.000	.419	.000	.000
	N	2944	2967	2949	2948	2931	2960

Qualitative Ergebnisse (Interviews)

Die gegenseitige Rollenklärung zwischen Klassenlehrpersonen (KLP) und schulischer Heilpädagogin oder schulischem Heilpädagogen (SHP) wird von den Teilnehmenden als wesentlicher Aspekt der multiprofessionellen Kooperation angesehen.

Dominantes Muster:

- Lehrperson ist verantwortlich für die Unterrichtsführung
- SHP kümmert sich um einzelne SuS mit Förderbedarf

Qualitative Ergebnisse: Nutzen von Kooperation

- Entlastung durch geteilte Verantwortung
- Unterstützung und Bereicherung
- Offenerere und dynamischere Schulkultur
- Positiveres Arbeitsklima

Qualitative Ergebnisse: Grenzen von Kooperation

«Da nützt alles Fördern nichts, wenn die Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin und der Heilpädagogin einfach nicht klappt.» (SL_Interview2, 194)

- Fehlende fachliche Kompetenzen der SHP
- Divergierende individuelle Einstellungen und Haltungen
- Fehlende Ressourcen

Diskussion

Diskussion

- Klassenlehrpersonen und SHP sind am intensivsten in Kooperation involviert.
- Kooperation findet in unterschiedlichen Gefässen und zu unterschiedlichen Themen statt. Eher arbeitsteilige Formen sind dabei häufiger.
- Kooperation wirkt sich entgegen der landläufigen Meinung nicht negativ auf die Arbeitsüberforderung und die Belastung der Lehrpersonen aus.
- Im Gegenteil steht eine intensivere Kooperation im Rahmen der integrativen Förderung eher in Zusammenhang mit einer geringeren unterrichtsbezogenen Belastung und einer tieferen Arbeitsüberforderung.

- Kooperation im Rahmen der integrativen Förderung ist somit gewissermassen eine Medaille mit zwei Seiten:

Auf der einen Seite erfordert sie Zeit und Aufwand, auf der anderen Seite führt sie zu Entlastung und zu höheren Selbstwirksamkeit.

- Dabei scheint es eher so zu sein, dass die einzelne Schule durch gewisse Rahmenbedingungen ein bestimmtes Kooperationsumfeld schafft. Innerhalb dieses Kooperationsumfelds haben jedoch die einzelnen Akteure einen weiten Spielraum, den sie gemäss ihren Kompetenzen und Einstellungen nutzen.

Mögliche Empfehlungen und Implikationen

- Flexible und inhaltsspezifische Ausgestaltung der Settings integrativer sonderpädagogischer Förderung.
 - Passende Nutzung verfügbarer Ressourcen und Kooperationsgefässe.
 - Gegenseitiger Austausch über pädagogische Einstellungen, Haltungen und Ansichten
 - Klärung von Rollenerwartungen und Aufgaben
-
- Es gibt nicht per se «gute» Formen der Kooperation, die auf Leitungsebene konzipiert und «verordnet» werden können, sondern die jeweils passenden Formen der Zusammenarbeit können von Schule zu Schule unterschiedlich sein.
 - Es ist wirkungsvoller, die einzelnen Personen eines Teams zu unterstützen und ihre fachliche Kompetenz zu stärken, als auf die Organisationsstrukturen der Schule zu fokussieren.

Referenzen

- Bauer, K. O. (2008). Lehrerinteraktion und -Kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 839–856). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 4(2), 1-15. <http://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Boavida, Aguiar, C., & McWilliam, R. (2014). A Training Program to Improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211. <http://doi.org/10.1177/0271121413494416>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 127-134. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Cho, H.-J., & Kingston, N. (2012). Why IEP Teams Assign Low Performers With Mild Disabilities to the Alternate Assessment Based on Alternate Achievement Standards. *The Journal of Special Education*, 47(3), 162-174. <http://doi.org/10.1177/0022466911435416>
- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2007a). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaines de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Consulté à l'adresse http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right. What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. New York: Teachers College Press
- Darling-Hammond, L., & Rothmann, R. (2015). *Teaching the flat world. Learning form high-performing systems*. New York: Teachers College Press
- Ebersold, S., & Watkins, A. (2011). Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Consulté à l'adresse www.european-agency.org
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78. <http://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In U. Carle & S. Buchen (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Band 2 (pp. 137–151). Weinheim: Beltz.
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Eds.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (pp. 33–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunz, A., Maag Merki, K., Werner, S., & Luder, R. (2013). Kooperationsgefässe integrativer Förderung und deren Gelingensbedingungen aus der Sicht der Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. In M. Schüpbach & A. Slokar (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (pp. 67–82). Bern: Haupt.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>

- Grossenbacher, S. (2014). Ecole obligatoire : harmonisation en cours, effectifs en hausse, part croissante d'enseignants travaillant à temps partiel. *Educateur*, (2), 15-16.
Consulté à l'adresse <http://www.skbf-csre.ch/fr/informationen/bildungsmonitoring/presse-bildungsbericht-2014/>
- Gschwend, R., & Kunz, A. (2011). Interdisziplinäre und kooperative Förderplanung als Schulentwicklungsprojekt. In R. Luder, R. Gschwend, A. Kunz, & P. Diezi-Duplain (Eds.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen* (pp. 129–142). Zürich: Pestalozzianum.
- Henrich, C., Lienhard, P., & Schriber, S. (2012). *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
Consulté à l'adresse http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf
- Inserm (2016). *Déficiences intellectuelles*. Collection Expertise collective. Montrouge : EDP Sciences. Consulté à l'adresse www.inserm.fr/content/download/101059/727154/.../Deficiencedu22fevrier2016.pdf
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology*, 77, 1-24.
<http://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Luder, R. (2011). Förderplanung als interdisziplinäre und kooperative Aufgabe. In R. Luder, R. Gschwend, A. Kunz, & P. Diezi-Duplain (Eds.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen* (pp. 11–28). Zürich: Pestalozzianum.
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A., & Diezi-Duplain, P. (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschulen Zürich.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P., & Gschwend, R. (2016). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick, & C. Kosorok Labhart (Eds.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (pp. 185–206). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S., & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen*. Zürich.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Québec).
Consulté à l'adresse <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6307>.
- Organisation Mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: WHO Press.
- Pfister, M., Eckhart, M., & Bärtschi, S. (2012). Integrierte Sonderklassenschülerinnen und -schüler. *Analyse bildungsstatistischer Daten*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 22-30.

EINE SCHULE FÜR ALLE

Fachtagung vom 29. Oktober 2022

Kooperation unter Fachleuten als Gelingensbedingung für Integration / Inklusion



*Referent: Chris Piller
HfH Zürich*

Unser Streifzug durch einige wichtige Themen rund um Kooperation beinhaltet:

- 1. Einige Überlegungen zum Einstieg in das Thema „Kooperation“**
- 2. Braucht es im Lebensfeld Schule „Kooperation“?**
- 3. Kein Weiterbildungsthema ohne Definition!**
- 4. Umfrage unter Fachleuten**
- 5. Welche Faktorengruppen spielen bei Kooperation eine Rolle?**
- 6. Bedingungen für gelingende Kooperation**
- 7. Ausblick**

2. Braucht es im Lebensfeld Schule Kooperation?

Schulen sind sehr komplexe Lebensräume.

Die zu lösenden Aufgaben in einem solchen System bedürfen der Koordination und der Arbeitsteilung.

Alleine kann diese Aufgabe niemand lösen, zusammen bzw. gemeinsam ist es aber möglich.

Die Kooperation von Lehr- und Fachpersonen ist in den Erziehungswissenschaften umfassend erforscht. Dabei stehen die Wirkungen zwischen strukturellen Faktoren (Lehrperson und Organisation) und prozessbezogenen Faktoren (Teams in Kooperation) in einem komplexen Zusammenhang. (Pool Maag, 2022, 16)

Was sind die Gründe für die Komplexität?

- Die meisten Schulklassen vom KG bis zur Mittelschule werden von verschiedenen Fachleuten unterrichtet und begleitet.
- In vielen Klassen unterrichten die Lehrperson im Team-Teaching.
- Integration und Inklusion führen dazu, dass SuS mit Beeinträchtigungen von Schulischen Heilpädagog:innen begleitet werden.
- Zum Angebot der Schulen gehören mittlerweile selbstverständlich Therapien (bspw. Logo, PMT), DaZ sowie Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik.
- Inklusive Schulen befürworten die Heterogenität. Dies führt zu anderen Formen von Unterricht, welche sich viel weniger an einer Klasse, sondern übergreifender am Jahrgang oder Zyklus orientieren.

Was sind die Gründe für die Komplexität?

- Einige Probleme und Herausforderungen lassen sich nur gesamtheitlich mit dem ganzen Schulhaus bearbeiten. So zum Beispiel Gewalt und Aggression, Mobbing oder Grenzverletzungen.
- Die meisten Schulhäuser werden heute professionell geleitet. Einige Aufgaben wie zum Beispiel „Schulentwicklung“ müssen aber von allen Beteiligten mitgetragen werden.
- Zahlreiche Aufgaben, Anlässe oder Projekte werden nicht von der Schulleitung, sondern von kontinuierlich laufenden oder temporär gebildeten Arbeitsgruppen bearbeitet.
- Und nicht zuletzt: die Zusammenarbeit mit den Eltern der SuS ist zentral für den Leistungsausweis einer Schule.

3. Kein Weiterbildungsthema ohne Definition!



Bild: Arbeitstisch Chris Piller am 20.10.22

Kooperation ist ein schillernder Begriff.

Alle kennen ihn, er ist für niemanden neu.

Es ist ein Begriff mit vielen Konnotationen, welche aber meist implizit bleiben. Wir verwenden das gleiche Wort, verstehen und empfinden aber anders.

Der Begriff aktiviert „neuronale Bilder“, welche wir in unserer Vergangenheit rund um ihn herum aufgebaut haben.

- Der Begriff „Kooperation“ (oder Zusammenarbeit) ist ein Alltagsbegriff, welchen alle kennen und ihn daher auch mit eigenen Erfahrungen verbinden. Es ist daher richtig zu sagen, dass wir alle **bis zu einem gewissen Grad** genau wissen, was Kooperation ist und was nicht. Vor allem in Bezug auf uns selber!
- Der Begriff „Kooperation“ trägt allerdings auch eine hohe „moralische Ladung“: wer möchte in einem Team von sich aus „unkooperativ“ sein oder so bezeichnet werden?
- Gleichzeitig eröffnet diese Erkenntnis eine Chance: indem wir unserem Begriffsverständnis auf die Spur kommen wollen, öffnen wir uns gleichzeitig unseren Arbeitspartner:innen. Und wir erhalten die Möglichkeit, den Begriff gemeinsam neu zu konstituieren und mit Inhalt zu füllen.
- “Kooperation“ ist aus dieser Sicht das, was wir gemeinsam denken, verwirklichen und umsetzen **wollen**.

Vergleich mit Definitionen aus Lehrbüchern

Definition 1 (Köker, 2012, 16)

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, durch gemeinsame Ziele und Aufgaben, durch Intentionalität und Kommunikation sowie Vertrauen.

Definition 2 (Kielbock, Gaiser & Stecher, 2017)

Multiprofessionelle Kooperation zeichnet sich aus durch die Zusammenarbeit von mindestens zwei spezialisierten Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen.

Definition 3 (Kielbock, Gaiser & Stecher, 2017)

Intraprofessionelle Kooperation ist (...) die Zusammenarbeit von Regel- und Fachlehrpersonen mit sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen. Diese Formen werden ergänzt mit der ausserschulischen Zusammenarbeit.

Es gibt „... *kein einheitliches Verständnis des Begriffs Kooperation.*“

(Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012, 17)

Aber: in einer vergleichenden Untersuchung in über 60 Disziplinen konnten die Begriffskonzeptionen zu „Kooperation“ vier verschiedenen Gruppen zugeordnet werden:

- Kooperation als Vertragsverhältnis
- Kooperation als Einstellung
- Kooperation als Arbeitsteilung
- Kooperation als Strategie

Schlussfolgerung:
Auch an dieser Stelle zeigt sich,
dass der Begriff „Kooperation“ in
Eigenregie gefüllt werden muss!

4. Umfrage unter Fachleuten

Bei den Vorbereitungsarbeiten zu diesem Fachbeitrag habe ich an rund 20 Kolleg:innen eine Anfrage geschickt mit dem Wortlaut:

Obwohl alle Fachleute im pädagogischen und heilpädagogischen Feld wissen, dass Kooperation unter Fachleuten und Disziplinen einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren ist, gelingt die Umsetzung nur teilweise oder gar nicht. Was sind eurer Meinung nach die Gründe, welche zu diesem Phänomen führen?

→ Kurzfassung: Sie wüssten, aber sie tun es nicht – warum?

Problemkreis 1a: ungenügender konzeptueller Konsens zur Zusammenarbeit

- Die Schule / Institution setzt sich zu wenig auseinander mit der Fachlichkeit und Qualität der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Professionen, Disziplinen und den Fachleuten an sich. Es gibt kaum Konzepte, welche sich explizit der Kooperation widmen. Kooperation wird vielmehr „vorausgesetzt“ (und weder gelernt noch in der Ausbildung gelehrt).
- Es bestehen keine internen Vorgaben, die Verbindlichkeit ist gering und liegt mehr am guten Willen Einzelner.
- In die Pflicht genommen werden muss an dieser Stelle die Schulleitung, welche aufgrund ihrer hierarchischen Stellung und ihres Berufsauftrags als einzige Stelle Vorgaben machen kann und deren Einhaltung überwachen darf.

Problemkreis 1b: fehlendes Problem- und Störungsbewusstsein

- Die Akteur:innen rund um das Kind zeigen ein unterschiedliches Verständnis darüber, was bei IF und ISR – Schüler:innen als entwicklungsfördernd gesehen werden soll.
- Oft sind „Ruhe und Disziplin in der Klasse“ wichtiger als die Berücksichtigung individueller Bedarfslagen (einzelner Schüler:innen).
- Dem gegenüber steht die Haltung, dass unterrichtsstörendes Verhalten vor allem beim entsprechenden Schüler festgemacht wird und weit weniger oft als mögliche Folge der Unterrichtsstruktur bzw. -didaktik gesehen wird.
- Unterschiedliche Ansichten zur Integration/Inklusion führen oft schleichend zu Stellvertretungskonflikten, bei denen letztlich das (integrierte oder störende Kind) über die Klinge springen muss.

Problemkreis 2a: Kommunikation und soziale Interaktion

- Bei der Kooperation geht es zwar auch um Wissens- und Informationsaustausch, Kooperation ist aber noch viel mehr.
- Es geht um gegenseitigen Respekt, und zwar in Bezug auf die Professionen, die Funktionen als auch die Personen an sich.
- Weitere wichtige Elemente sind gegenseitige Fürsorge und Wertschätzung.
- Diese Kriterien geschehen nicht einfach, sondern bedürfen einer spezifisch gewollten und gepflegten Kultur, welche zudem immer wieder neu verhandelt werden muss.

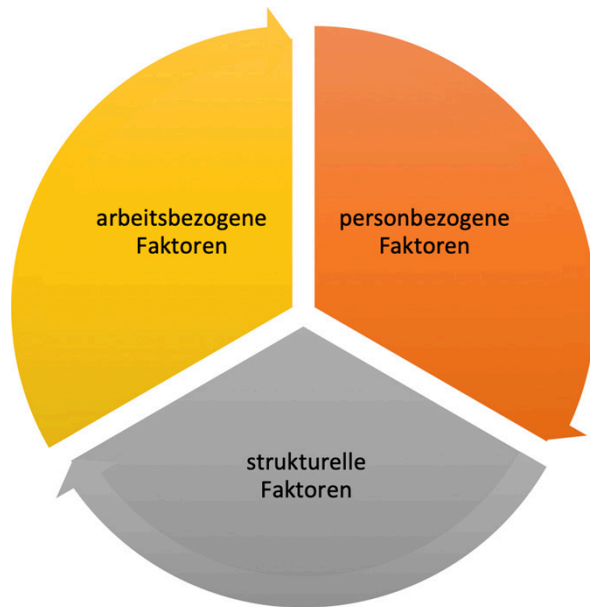
Problemkreis 2b: Das Rollenthema

- Kooperation wird als Delegation von Aufgaben (miss-) verstanden.
- Kooperation wird als unerwünschtes „ins Gärtchen treten“ empfunden.
- Das gemeinsame Arbeiten im Schulzimmer zeigt auf, was andere „besser“ machen oder dass sie als „beliebter“ gelten; als Folge davon zeigen sich Konkurrenzdenken und die Verteidigung von als gefährdet geglaubten Macht- bzw. Privilegienansprüchen.
- Kooperation zwischen verschiedenen Professionen und Disziplinen sind oft von expliziten Hierarchiestufen (Schulleitung, Bereichsleitung) als auch impliziten Hierarchiestufen zwischen den „Lehrpersonen“ gekennzeichnet. Die entsprechenden Abschlüsse (Bachelor versus Master) und Gehaltsklassen untermauern diese Hierarchisierung.
- Dem gegenüber steht die „Macht der Klassenführung“, welche der der SHP „untergeordneten“ Regellehrperson zugeordnet ist

Problemkreis 2c: Die Frage der Kompetenz

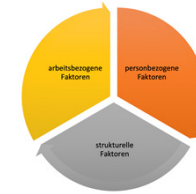
- Kooperation wird als Kompetenz vorausgesetzt und in der Regel kaum kritisch hinterfragt.
- Den Akteur:innen sind die Ergebnisse der Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte nicht oder zu wenig bewusst und sie setzen Kooperation mit „zusammenarbeiten“ oder „im gleichen Zimmer arbeiten“ gleich.
- Persönlichkeitszüge und Einstellungen können einen hohen Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft haben. Der Autonomieanspruch und der Koordinationsbedarf können leicht in Konflikt zueinander geraten, insbesondere dann, wenn in der Bewertung Differenzen bestehen (und diese nicht angesprochen und bearbeitet werden).
- Fachliche Kompetenz, persönliche Integrität und Durchsetzungsvermögen werden oft auch bei der Schulleitung vermisst. Sie müsste die Verbindlichkeit der getroffenen Vereinbarungen kontrollieren und bei Bedarf einfordern.

5. Welche Faktorengruppen spielen bei Kooperation eine Rolle?



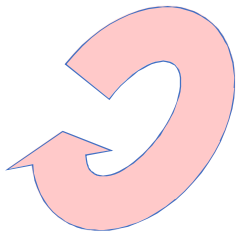
Von Anne Köker (2012) stammt ein vielbeachteter Ansatz. Sie verortet Probleme bzw. Gelingensfaktoren von schulischer Kooperation nicht nur in **arbeitsbezogenen** und strukturellen Faktoren, sondern explizit auch in **personbezogenen** Faktoren, also in der Persönlichkeit der Lehrpersonen.

Fokus auf personbezogene Faktoren

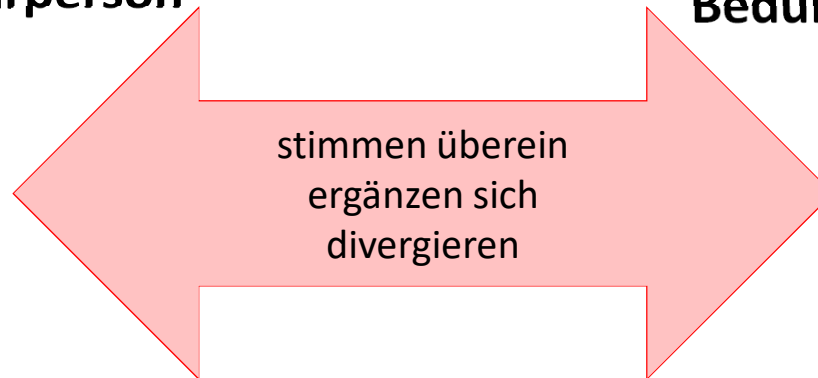
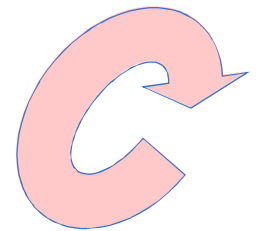


Darunter werden jene Faktoren verstanden, welche aus Sicht der Persönlichkeit den Grad und die Qualität der Kooperation beeinflussen. Mit den individuellen „Narrativen“ zur Kooperation haben wir bereits einen wichtigen Aspekt kennengelernt.

Bedürfnisse der einen Lehrperson



Bedürfnisse der anderen Lehrperson



Es geht also unter anderem darum, ein intra- und interpersonales Gleichgewicht zwischen übereinstimmenden und einander widerstrebenden Kräften zu finden.

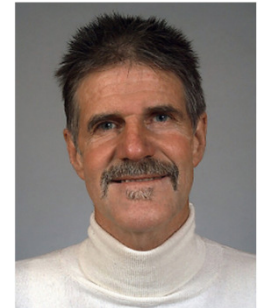
Arbeitszufriedenheit = Erfüllung von Grundbedürfnissen



Lehrperson 1

Lehrpersonen haben ein Bedürfnis nach ...

- sinnvollen und ganzheitlichen Handlungen
- Funktionslust und Anforderungsvielfalt
- sozialer Interaktion
- Lernen und Entwicklung – Wachstum
- Autonomie und Kontrolle (Grad der Selbstwirksamkeit)



Lehrperson 2

... welche durch Kooperation gefördert und unterstützt
oder gehemmt und gefährdet werden können.

Lehrpersonen im Spannungsfeld von kollegialer Norm und individuellem Entwicklungsanspruch

- 1. Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.**
- 2. Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden.**
- 3. Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.**

Das "Autonomie-Paritäts-Muster" (APM) beschreibt eine in traditionellen Schulkulturen verbreitete Vorstellung (= zentrale Gruppennorm), dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung der Lehrer:in falle und keine andere Person sich darin einmischen dürfe ("Autonomie") sowie dass alle Lehrer: innen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien ("Parität"). (aus: Soltau, 2014, 89-102)

Dies führt dazu, dass Lehrpersonen pikiert, empört oder abweisend reagieren, wenn sich „Andere“ in ihre Art des Vorbereitens, Unterrichtens oder Umgang mit SuS „einmischen“. Die Ursprünge dieser Einstellung wird in der (klassischen) Berufsstruktur gesehen, welche dann über Modelllernen in der Berufslernphase an die nächste Lehrergeneration weitergegeben wird. Wird sich da in Zukunft eine Veränderung ergeben?

„The 5 Five“ - Persönlichkeitsmerkmale

Merkmal	starke Ausprägung	geringe Ausprägung
Extraversion	kontaktfreudig, herzlich, unternehmenslustig	verschlossen, eigenbrötlerisch
Neurotizismus	ängstlich, gehemmt, geringes Selbstbewusstsein	gelassen, robust, selbstbewusst, zufrieden
Offenheit für neue Erfahrungen	experimentierfähig, kreativ, fantasievoll, neugierig	konventionell, traditionsbewusst
Verträglichkeit	umgänglich, vertrauensvoll, hilfsbereit nachsichtig	kritisch, skeptisch, feindselig
Gewissenhaftigkeit	diszipliniert, pünktlich, sorgfältig, ausdauernd, verlässlich	unzuverlässig, leicht ablenkbar



Tipp bei mehr Zeit:

<https://www.123test.com/de/Persönlichkeitstest>

Und warum so ein Test? – Es besteht die theoretische Möglichkeit, dass pädagogische Fachpersonen diejenigen Eigenschaften, welche sie selber repräsentieren, bei ihren Schülerinnen und Schülern besonders fokussieren (+/-). Oder aber: sie wollen persönliche Entwicklungsdramen bei den SuS vermeiden bzw. umgehen.

Fokus auf arbeitsbezogene Faktoren



Integrative Förderung – IFCH

Inklusive Schulen sind in internationalen und nationalen Vereinbarungen gefordert. Schulen in der Schweiz sind auf dem Weg der praktischen Umsetzung inklusiven Formen sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung für Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. In dieser Situation ist es wichtig mehr darüber zu wissen, wie integrative Förderung in der Praxis realisiert wird und welche Effekte sie für die geförderten Kinder hat.



Forschungsprojekt HfH (Baumann, Heinrich und Studer 2012):

Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen (=Förderpädagoginnen) im Unterricht

Welche Faktoren sind aus Sicht der beteiligten Fachpersonen entscheidend dafür, dass Kooperation gelingt?

Aus der Auswertung der Befragung konnten schlussendlich 3 Kooperationstypen eruiert werden.

arbeitsbezogene Faktoren: Beispiel 1

4 Faktoren der Kooperation (über Befragung erhoben) sind entscheidend:

- gegenseitige Anerkennung / Vertrauen
- voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback
- flexible Aufteilung der Verantwortung und der Rolle
- didaktisch-methodische Positionierung

- **Der kokonstruktive Typ**

- Alle Merkmale der Kooperation sind ausgeprägt. Unterricht wird gemeinsam vorbereitet, dabei übernehmen beide Verantwortung.

- **Der wenig kooperative Typ**

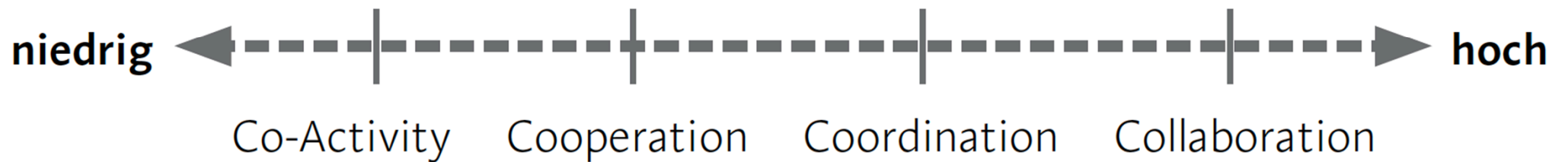
- Alle Merkmale der Kooperation sind nicht sehr ausgeprägt bzw. nicht vorhanden. Der Unterricht wird nicht gemeinsam vorbereitet und es findet kein Austausch über Ziele statt. Für starke SchülerInnen für SuS ohne Schulschwierigkeiten und für die Klassenführung ist vor allem die RLP allein verantwortlich.

- **Der Mischtyp**

- Dieser Typ vertraut sich und ist flexibel im Umgang mit der Rolle, lernt nicht voneinander und es wird nicht übers Lernen geredet und es werden nicht gemeinsam Ziele für den Unterricht/Gruppen gesetzt. Der Mischtyp hat klare Aufteilung der Verantwortung bei Klassenführung, starken Schülerinnen und bei SuS ohne Schulschwierigkeiten.

arbeitsbezogene Faktoren: Beispiel 2

Gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen



Birgit Lütje-Klose & Melanie Urban, 2012, S. 112-123

arbeitsbezogene Faktoren: Beispiel 2

Die **Co-Aktivität**

... ist durch das Nebeneinanderarbeiten der Lehrpersonen gekennzeichnet. Die Regellehrperson und die Förderlehrkraft führen ihre Unterrichts- und Förderaktivitäten mit den SuS getrennt voneinander aus, tauschen sich nicht oder nur selten über ihre Sichtweisen aus und geben einander wenig oder keine Rückmeldung oder Unterstützung.

Bei der **Cooperation**

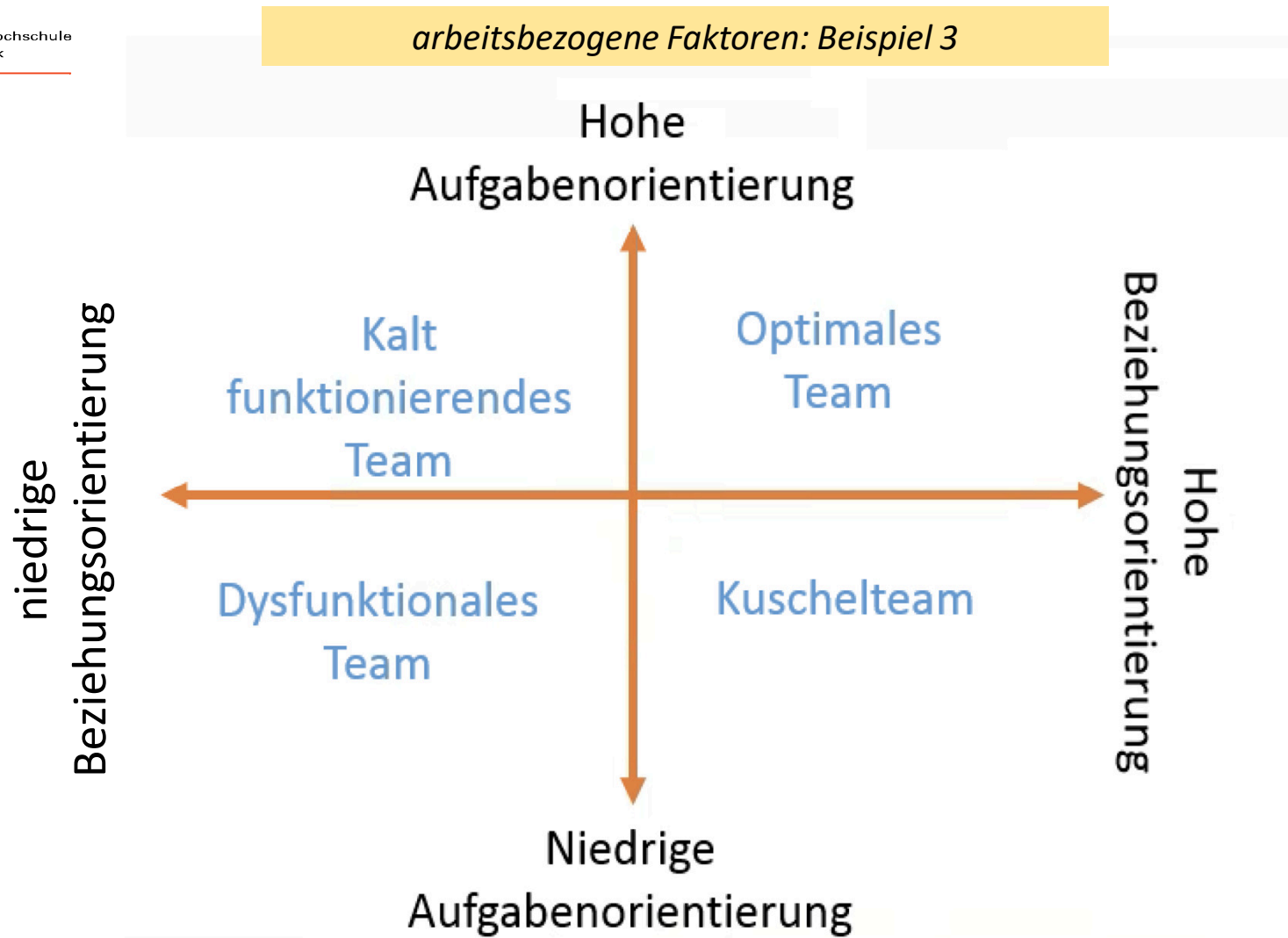
... werden Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen abgesprochen, nicht aber im engeren Sinne bezogen auf die Förderaktivitäten und Förderpläne für einzelne Kinder. Unterricht und Förderung werden weitgehend getrennt voneinander durchgeführt.

Bei der **Coordination**

... werden die pädagogischen Angebote der Regellehrperson und der Förderlehrkraft koordiniert. Im Sinne der Arbeitsteilung werden klare Absprachen über die Verantwortlichkeiten jeder einzelnen Lehrkraft im Förderprozess getroffen und zum Teil auch gemeinsame Aktivitäten durchgeführt. Dabei bleibt jede Lehrkraft in ihrer abgegrenzten Rolle mit eigenem Verantwortungsbereich.

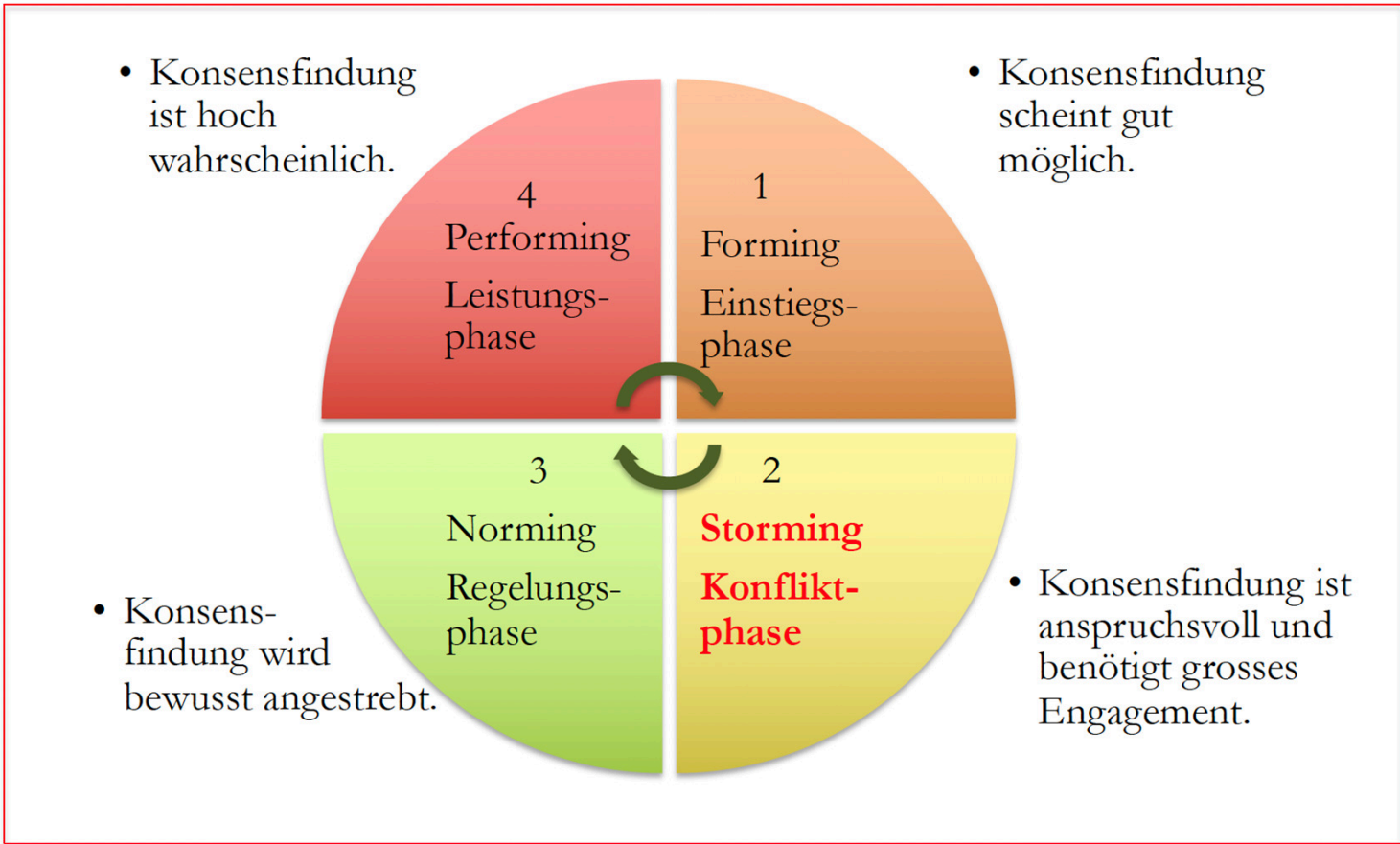
Auf der Stufe der **Collaboration**

... findet eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Kinder statt. Sie ist durch überlappende Verantwortungsbereiche und einen zeitweise bewusst gewählten Rollenwechsel der beiden Lehrpersonen in Bezug auf Unterricht und Förderung gekennzeichnet.



arbeitsbezogene Faktoren: Beispiel 4

Teamphasen (nach Tuckmann 1965)



Ist Teamarbeit Kooperation und / oder sind Kooperierende automatisch ein Team?

Mit dem Begriff des „Teams“ haben wir einen weiteren **schillernden Begriff** an Land gezogen!

Der Begriff „Team“ stammt aus dem Alt-Englischen und bedeutet Gespann. Er bezeichnet Tiere, die gemeinsam vor einen Karren oder Pflug gespannt werden, um eine Arbeit zu verrichten.

Quelle Internet, Zugriff vom 21.10.22: <https://www.dwds.de/wb/Team>



Begleitaufgaben im Dossier

Für die Vertiefung der hier vorgestellten Ansätze und Modelle haben Sie die Möglichkeit, das „Dossier Kooperation“ herunterzuladen. Es beinhaltet eine Reihe von verschiedenen Übungen, Vorlagen und LINKS, welche Sie persönlich und/oder im Team bearbeiten können.

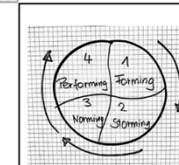
Das Dossier ist als WORD-Formular konzipiert. Die Teilnehmenden können diese Vorlagen selber verwenden und an die Bedürfnisse ihres Teams anpassen. Bitte beachten Sie dabei die Vorgaben zum Quellennachweis.

Das Dossier beginnt mit der eben vorgestellten „Team-Aufgabe“ ...



Dossier Kooperation

- Begleitaufgaben und Übungen
- Vorlagen Auftragsvereinbarungen
- Links zur Vertiefung



Das Dossier folgt in seiner Struktur (ein wenig) dem Teamentwicklungsprozess. Neu gebildete Team haben andere Aufgaben, Klippen und Herausforderungen zu meistern als Arbeitsgemeinschaften, welche schon seit Jahren zusammenarbeiten.

Die Anregungen stammen aus verschiedenen Projekten, Vorlesungen, Fachbüchern und dem Internet. Das Word-Format erlaubt Ihnen, die Vorlagen auf die eigenen Bedürfnisse hin anzupassen. Respektieren Sie dabei bitte die Quellenangaben.

Ich wünsche Ihnen bei der Bearbeitung viel Vergnügen und die eine oder andere Erkenntnis!

Chris Piller

Definition von Teams

„Teams haben idealerweise zwischen fünf und sieben Mitglieder, die eine gemeinsame Leistung anstreben, ein Verständnis zum Ziel haben, eine Dynamik der Zusammenarbeit entwickeln, eine Struktur geben und ein Klima des konstruktiven Miteinanders entwickelt haben. Teams bauen engen Beziehungen auf, in denen der einzelne seine individuelle Leistungsfähigkeit steigern kann.“

(Köker, 2012, S. 18)

Das klingt ja vorderhand vielversprechend. Aber sind diese Ansprüche wirklich auf die Realität in „meinem Schulhaus“ übertragbar? – Und was tun, wenn nicht?

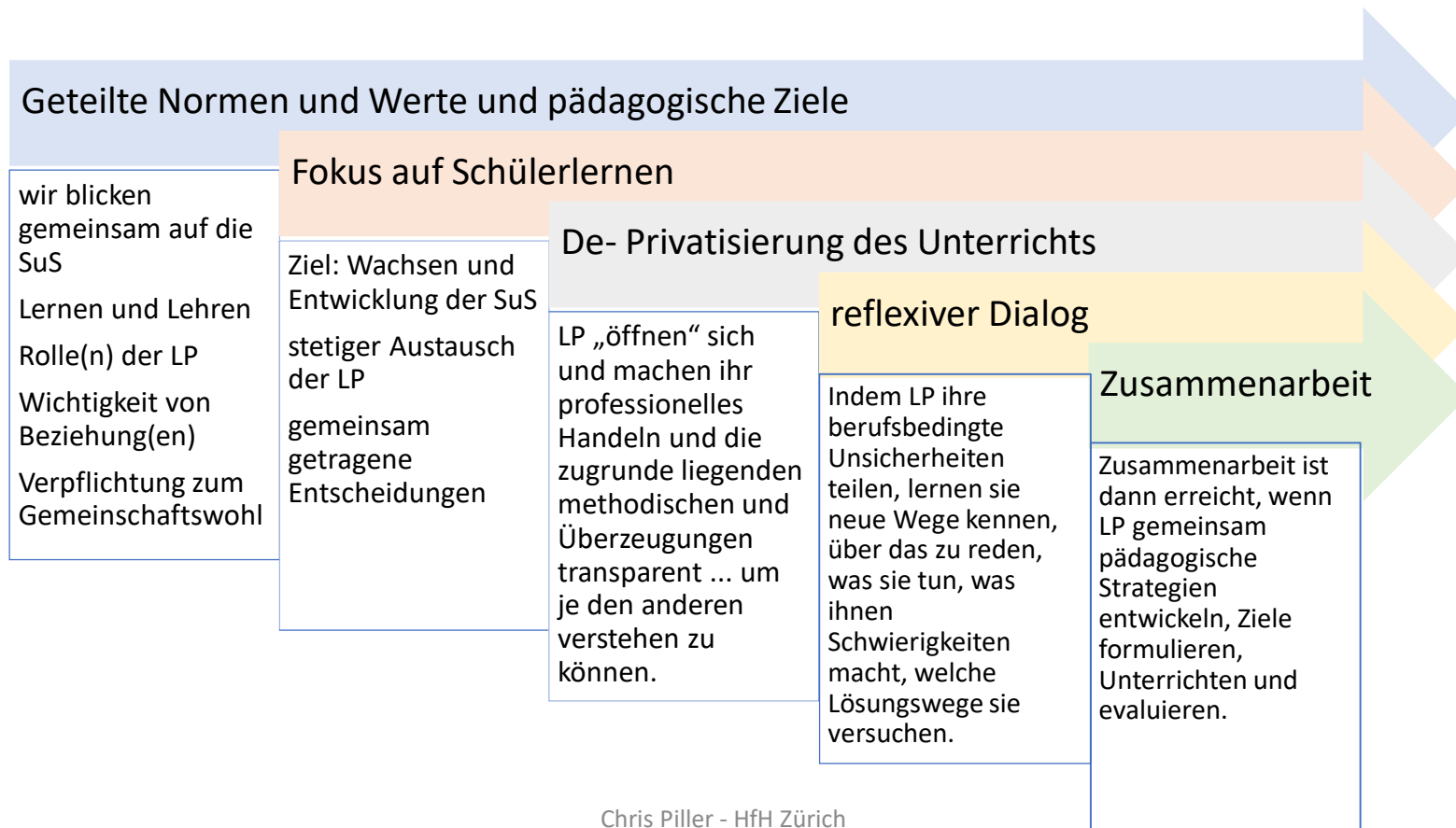
Ist Teamarbeit Kooperation und / oder sind Kooperierende automatisch ein Team?

- Der Begriff „Team“ hat einen hohen normativen Anspruch.
- Jedes Team ist eine (Arbeits-) Gruppe.
- Nicht jede (Arbeits-) Gruppe ist automatisch ein Team.
- Eine (Arbeits-) Gruppe kann gegründet werden.
Ein Team entwickelt sich.
Oder eben auch nicht.
- Entsprechend wird in neueren Publikationen der Begriff des „Teams“ eher zurückhaltend verwendet. Man spricht eher allgemein von der „multiprofessionellen Zusammenarbeit“, welche sich in „professionellen Lerngemeinschaften“ realisiert.

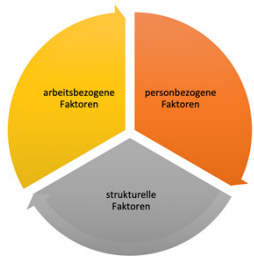
Vom Team zur professionellen Lerngemeinschaft PLG

- Der Begriff PLG stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum im Umfeld des Konstruktes „Lernende Organisation“.
- PLG fokussiert die systemimmanente Zusammenarbeit von Lehrpersonen – ursprünglich auf fach- oder jahrgangsspezifische Ausrichtung bezogen.
- Das Modell PLG kann grundsätzlich auf die Schulsituation von integrativ arbeitenden Schulen und Förderschulen in Ostbelgien übertragen werden.

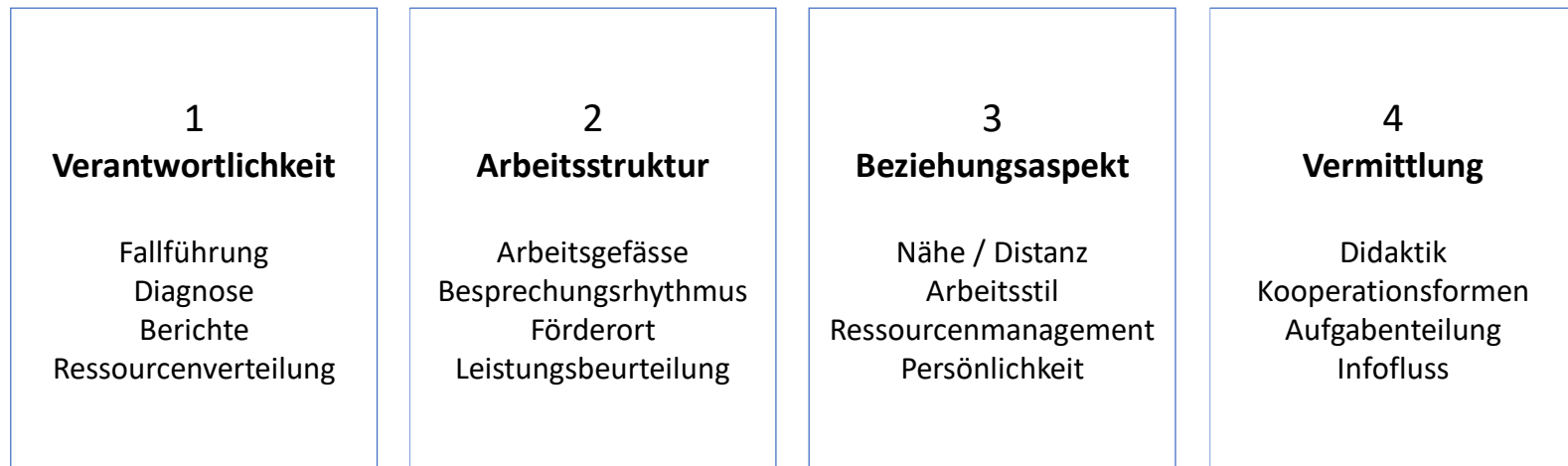
Vom Team zur professionellen Lerngemeinschaft PLG



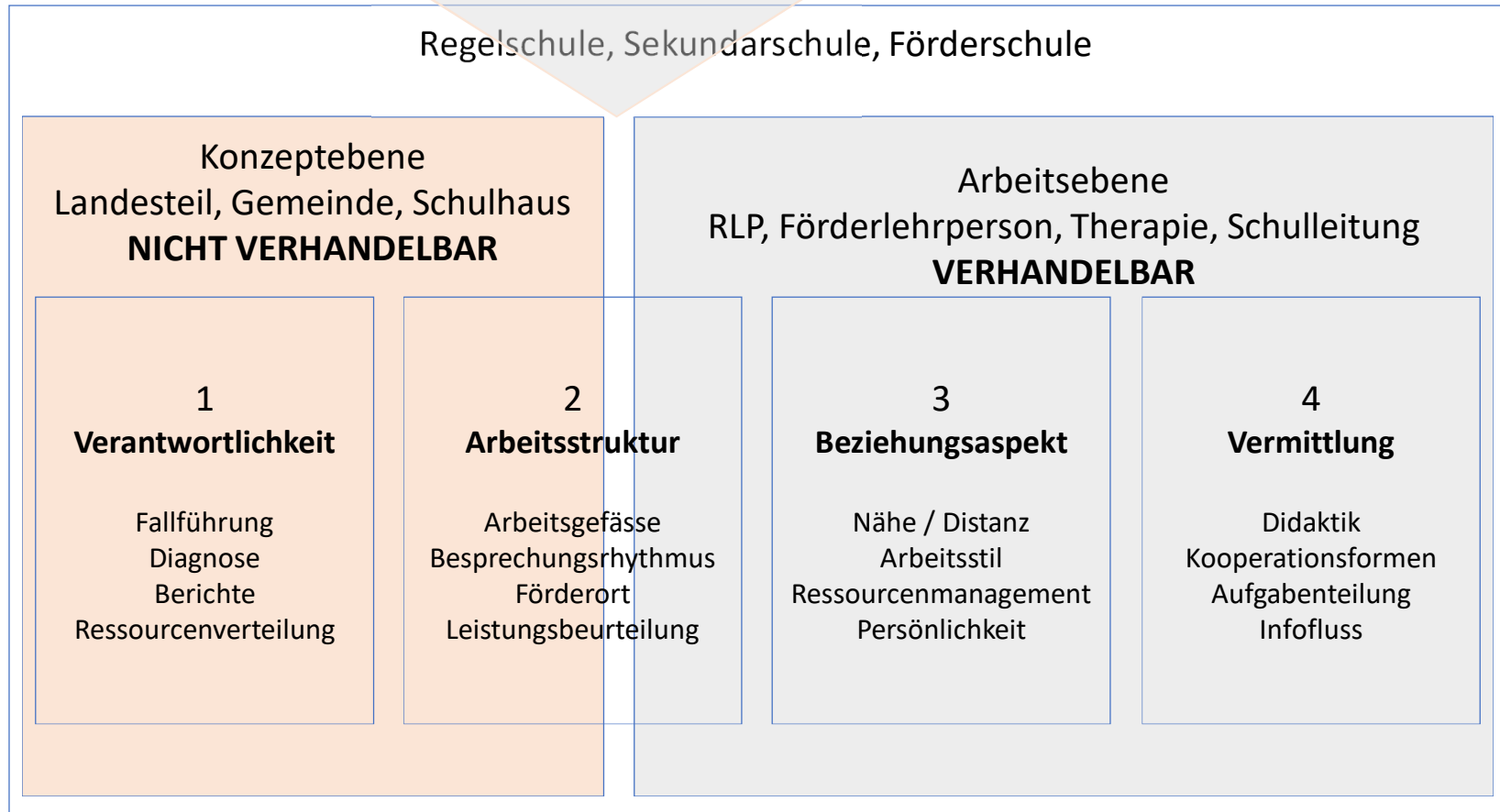
Systemimmanente / strukturelle Bedingungen von Kooperation



systemimmanent-strukturelle Bedingungen: Beispiel 1

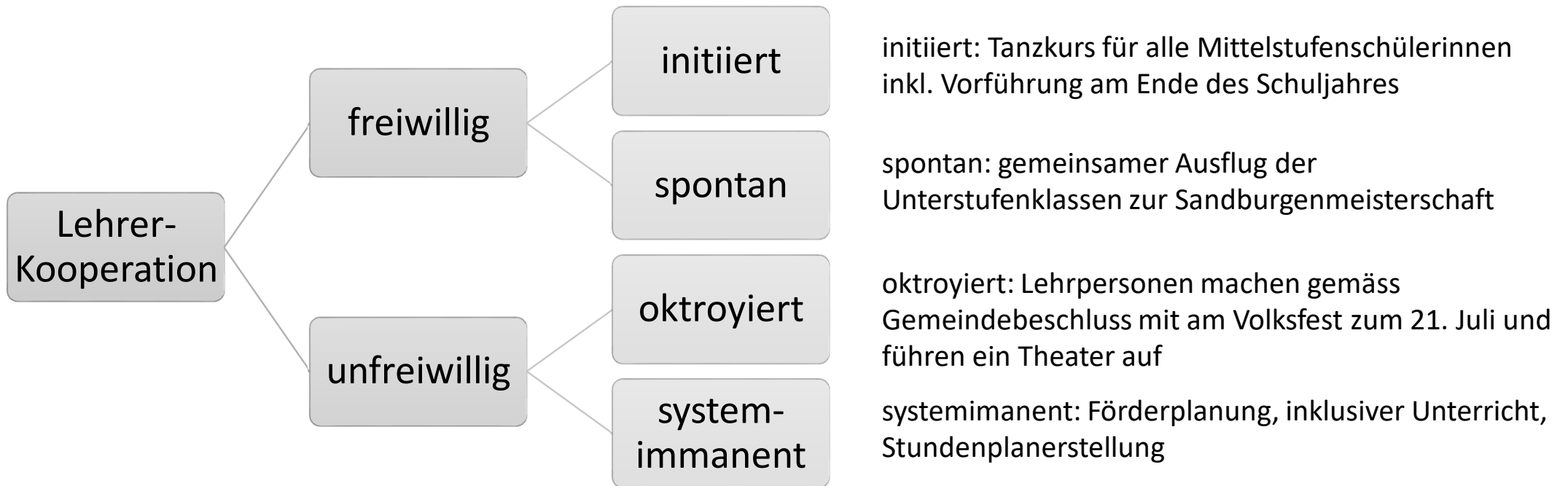


systemimmanent-strukturelle Bedingungen: Beispiel 1



Tarnutzer, 2018

systemimmanent-strukturelle Bedingungen: Beispiel 2



→ Beurteilen Sie selbst, mit welchen „Ereignissen“ Sie besser zurechtkommen und wo Sie inneren Widerstand spüren!

Belastungs- bzw. Entlastungsfaktoren im Lehrberuf

Arbeitsaufgaben org. Bedingungen

Arbeitsaufgaben
Arbeitszeit, Pausen
Unterrichtsfach
Lehrplan
Klassenfrequenz
Klassenrekrutierung
Stundenplan
Raumplan /-wechsel
Schultyp / Schulgrösse
Arbeitsauftrag
Unterrichtsmethoden
Lehr- und Lernmittel
Prüfungen
Weiterbildungen
physische Belastung
Sprechbelastung

Arbeitsumwelt

Lärm
Mikroklima
Luftbeschaffenheit
Beleuchtung
Klassenraum
Bildschirmarbeit
fachspezifische Faktoren
Pausenraum
Schulgebäude
Infrastruktur
Sanitärräume
Schulstandort

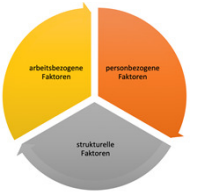
soziale Bedingungen

Schülerinnen/Schüler
Kolleginnen/Kollegen
Schulleitung
Eltern/Elternrat
Schulbehörden
Betriebe
Sozialarbeiter(innen)
Sozialpädagog(inn)en
externe Fachkräfte
Sekretariat
Hausmeister

kulturelle Bedingungen

Schulkultur, Schulklima
gesell. Erwartungen
Medien
Berufsstatus, Image
Gehalt
Schulreformen
Schulimage

(Böckelmann, 2010)



Fokus auf strukturelle Faktoren

- Die tatsächliche Arbeit von Regellehrpersonen zeichnete sich (bisher) grundsätzlich **nicht** durch Teamarbeit aus. Aufgezwungene Zusammenarbeit erleben viele Lehrpersonen als belastend.
- Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung in der Regelschule **ist** auf weite Strecken mit der Präsenz einer weiteren Lehrperson im Klassenzimmer verbunden. Beide, die Lehrperson UND die sonderpädagogisch ausgebildete Lehrperson, müssen miteinander einen Weg finden. Ob sie wollen oder nicht.
- Kooperation muss daher auch auf institutioneller Ebene zum Thema gemacht werden und konzeptuell gestärkt werden.

Fokus auf strukturelle Faktoren

Der „Belastung der Lehrpersonen“ stehen gegenüber:

- gemeinsam bearbeitete Aufgaben werden intensiver, zielgerichteter und erfolgreicher angegangen;
- die Lehrpersonen erleben sich als selbstwirksamer und entwickeln eine positivere Einstellung zur Integration;
- sie fühlen sich weniger isoliert, sind motivierter und zeigen eine gesteigerte Arbeitsbereitschaft
- im Kollegium entwickeln sich flachere Hierarchien;
- die Schule entwickelt mehr Bildungsinnovation;

Und:

- **die Lernenden verbessern ihre schulische Leistungen!**

Der Gradmesser für eine wirkungsvolle Kooperation ist nicht primär die Teamleistung, sondern vor allem die Verbesserung des gemeinsamen Unterrichts.

Kooperation in inklusiven Schulen gelingt besser, weil ...

- die Regellehrpersonen den Unterricht gemeinsam mit den Förderpädagoginnen planen, umsetzen und evaluieren;
- die Schulleitungen Aufgaben und Ziele definieren, gemeinsame Sitzungen durchführen sowie die Rollen und Verantwortlichkeiten klären;
- die Förderpädagoginnen (und damit die Ressourcen) nicht auf viele Klassen und Kinder versteilt, sondern auf bestimmte Klassen hin eingesetzt werden;
- die Akteur:innen anerkennen, dass die Umsetzung von Bildungsinnovationen wie etwa der Inklusion nur gemeinsam erfolgen kann.

Organisationale und multiprofessionelle Logik

Inklusionsorientierte Schulentwicklung folgt der Zusammenarbeit der Lehr- und Fachpersonen und ist an die Bildungsziele der Lernenden gekoppelt.

Beim Sprechen und Koordinieren der Ressourcen orientiert sich die Schulleitung an den Zielen und am Bedarf der Lernenden;

... und nicht wie bisher an der Organisation von Teams für Klassen!

Alfred Chandler: Structure follows Strategy.

Konkret:

1. Auf der Basis der Bildungsbedürfnisse der Lernenden wird der Bedarf (bspw. Art und Umfang der Massnahmen) für eine Jahrgangsstufe ermittelt. Und zwar **aller** Schüler:innen!
2. Somit ergibt sich jeweils ein spezifisches multiprofessionelles Team pro Jahrgangsstufe. Dieses arbeitet mit einer klaren Zuständigkeit über einen längeren Zeitraum zusammen.
3. Wechseln die Schüler:innen in eine anderes Jahrgangs- oder Zyklusstufe, wiederholt sich das Vorgehen.

Wie sollen diese Jahrgangsteams zusammenarbeiten?

Wichtig sind:

- verankerte und erprobte (multiprofessionelle) Strukturen;
- positive Haltung des Kollegiums zur Kooperation;
- allseitiges Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung über die Professionsgrenzen hinweg;
- viele persönliche Begegnungen (in verschiedenen Aufgaben und Projekten);
- reflektierte individuelle Erfahrungen mit Kooperation;
- Orientierung an gemeinsamen handlungsleitenden Werten und Optionen für die Zusammenarbeit stärken und
- gleichzeitig eine zu starke Gewichtung der spezifischen Rolle und deren Klärung vermeiden.

Bis vor wenigen Jahren war hier das Hauptaugenmerk!

Der Begriff der „multiprofessionellen Teams“

- Anstelle von “interdisziplinäres Team“ oder „LPG“ wird im Bildungskontext aktuell immer häufiger der Begriff des **multiprofessionellen Teams** verwendet.
- Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es zur Erfüllung eines bestimmten Ziels oder Auftrags Fachleute aus verschiedenen Berufskategorien braucht.
- Fokussiert wird eine Haltung, bei welcher die Erfüllung der Aufgabe mehr Gewicht hat als die gegenseitige Sympathie der Beteiligten.
- Der Begriff stammt aus dem Umfeld von **Medizin**, Psychiatrie und Sozialer Arbeit.
- Einer der kritischer Punkte des multiprofessionellen Ansatzes ist die Gewährleistung des Informationsflusses. Zur Sicherstellung ist eine konzeptuelle Grundlegung unerlässlich!

6. Bedingungen für gelingende Kooperation

- Es gibt bereits sehr viele Publikationen zu diesem Thema (vergl. Eisserle, Lütje-Klose, Köcker).
- Die folgende Aufstellung versucht, die bisherigen Fokussierungen dieses Inputs zusammenzufassen und auf den Punkt zu bringen.
- Die Liste ist natürlich nicht vollständig und wird durch die Forschung laufend ergänzt.
- Spannend für mich ist die Feststellung, dass sich gewisse Punkte über die Zeit verändern (zum Beispiel der Stellenwert der Rollenklärung) und andere bleiben (bspw. gegenseitiges Vertrauen).

Bedingungen für gelingende Kooperation

1. Kooperation ist gekennzeichnet durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben.

Dabei sind zwei Ebenen zu berücksichtigen:

- Die Ebene einer Grundhaltung, die sich in Wertorientierung und Zielvorstellungen für das pädagogische Handeln der beiden Personen ausdrückt.
- Die Ebene der konkret formulierten Ziele, verwendeten Methoden und Massnahmen für den Unterricht.

Bedingungen für gelingende Kooperation

2. Kooperation ist intentional und kommunikativ.

Kooperation hat einen **Zweck** und eine **Richtung**. Diese sollen offen und transparent formuliert sein (und nicht implizit angenommen oder vermutet):

- Steigerung der Effektivität des Unterrichts, weil pädagogische und heilpädagogische Kompetenzen zusammengeführt werden.
- Integration leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler ist ein erklärtes und verbindliches Ziel.
- (Gelingende) Kommunikation ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Kooperation, andererseits aber auch die Folge von Kooperation.
- Sie geschieht in der Vor- und Nachbereitung, aber auch im aktuellen Miteinander im Schulalltag (Lehrpersonen haben für die SuS eine Vorbildfunktion).

Bedingungen für gelingende Kooperation

3. Kooperation baut auf Vertrauen.

- Das Berufsbild der beiden Lehrpersonen (Klassenlehrperson, Förderpädagogin) hat sich gewandelt.
- Kann die Regellehrperson, wenn sie alleine vor der Klasse steht, noch ihr eigener Chef sein? – Oder muss sie sich in der Kooperation mit der Förderpädagogin sowohl in ihrem pädagogischen Handeln wie auch als Person mit Stimmungen und Verfassungen offenbaren?
- Ebenso ergeht es der Förderpädagogin, die in ihrer Rolle zeigen muss, dass sie den oben erwähnten Zusatz an pädagogischen Kompetenzen auch mitbringt.
- „Fehler“ passieren immer und jeder Person. Wie gehen die Erwachsenen im Kooperationsverhältnis damit um, dass sie die „Fehler“ jeweils des anderen bemerken und zum Teil mittragen müssen? – Was geschieht direkt im Moment? – Gibt es eine Nachbearbeitung? – Wie sieht diese aus?

Die Offenbarung sowohl der Rolle (=Kompetenzen) als auch der Person setzt gegenseitiges Vertrauen voraus. Eine offene und gleichwohl wohlwollend-kritische Fehlerkultur ist hilfreich für die Teamentwicklung.

Bedingungen für gelingende Kooperation

4. Kooperation setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus.

Die Autonomie, welche die Regellehrperson als allein Unterrichtende hatte, muss nun geteilt und neu definiert werden.

Die Förderpädagogin hat keine eigene Klasse mehr. Ihre Autonomie ist von ihrer Rolle her bereits eingeschränkt. In der Zusammenarbeit muss sie beweisen, dass sie ein Mehr an Kompetenz in den Unterricht und die Vor- und Nachbereitung einbringen kann.

Über das Klären der Rollen, Aufgaben und damit verbunden der Verantwortungen kann und muss die Reichweite und das Ausmass ihrer jeweiligen Autonomie neu geklärt werden.

Aber: eine zu starke Fokussierung auf die **Rollen und den jeweiligen Aufgaben** kann zu einer Delegationshaltung führen, welche eben nicht auf Kooperation beruht.

Achtung: Die Begriffe von „Rolle“ – „Aufgabe“ – „Funktion“ werden sehr unterschiedlich verwendet!

Bedingungen für gelingende Kooperation

5. Kooperation ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.

Kooperation folgt der Norm der Reziprozität.

Kooperation folgt dem Grundgedanken der Gegenseitigkeit von Handlungen.

In der unterrichtsbezogenen Kooperation müssen Regellehrperson und Förderlehrerin das grundsätzliche Gefühl erhalten, dass ihre Leistungen den Vorleistungen des jeweils anderen entsprechen.

Ist das der Fall, kann man davon ausgehen, dass beide Beteiligten die unterrichtsbezogene Kooperation als befriedigend erleben.

Die Arbeit ist konkurrenzarm und gleichwertig.

Bedingungen für gelingende Kooperation

6. Eine wohlwollende Feedback-Kultur ist etabliert.

Der Umgang mit Kritik ist für die meisten Menschen anspruchsvoll – niemand wird gerne kritisiert. Trotzdem ist es wichtig, einander Rückmeldungen zu geben, sei es fachlicher, prozesshafter oder persönlicher Natur.

Feedback-Geben und Feedback-Erhalten können erlernt werden.

Es lohnt sich, wenn sich eine Schule gemeinsam auf diesen Weg begibt!

7. Ausblick

- „Kooperation“ ist und bleibt eine Herausforderung.
- Der „Klärung von Rollen“ soll weniger Gewicht gegeben werden zugunsten der Reflektion der „persönlichen Verhältnisse der Akteure untereinander“ und der „individuellen Erfahrungen mit Kooperation“.
- Der Begriff „Team“ wird zwar noch allerorten verwendet. Er gilt aber als normativ überbelastet. Als Alternativen dazu gelten je nach Funktion und Aufgaben „multiprofessionelle Arbeitsgemeinschaften“, „professionelle Lerngemeinschaften“ oder „Situations-Teams“.

- Der Rolle und Funktion der Schulleitung in kooperativen Prozessen ist zwingend mehr Gewicht als bisher beizumessen. Konzepte wie etwa „Teacher Leadership“ (Strauss & Anderegg, 2020) bieten hier wegweisende Ideen.
- Im Projekt ZaS (HfH, PHZH, VSA ZH) werden Grundlagen und Materialien für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten multiprofessionellen Zusammenarbeit an Zürcher Volksschulen und Sonderschulen erarbeitet und zu einem Baukastensystem zusammengestellt. Das Baukastensystem besteht aus Bausteinen zur Förderung der Zusammenarbeit auf Ebene der Schulleitung, des Schulteams und der einzelnen Mitarbeitenden und soll es Schulen ermöglichen, sich bedarfsgerecht mit ihrer Zusammenarbeit auseinanderzusetzen und diese gezielt weiterzuentwickeln.

Literaturliste

- Baumann, B; Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik und Aspekte guten Unterrichts*. Hochschule für Heilpädagogik: Schlussbericht.
- Böckelmann, C. (2010). *Kein Maulwurf und kein einsamer Wolf: Chancen multiprofessioneller Teams für den Arbeitsplatz Schule*. Verkürzte Fassung eines Referats anlässlich der Tagung „Multiprofessionelle Schulteams: Neue Perspektiven für Individuum und System“ der cohep-Kommission Weiterbildung und Dienstleistung vom 2. Juli 2010 in Luzern.
- Brizzi, S. (2018). *Aufgaben- und Beziehungsorientierung im Team*. HfH: unveröffentlichte Modulunterlagen.
- Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (2020). *Teacher Leadership: Schule gemeinsam führen*. Bern: hep.
- Kielbock, S, Gaiser, J.M. & Stecher, L. (2017). *Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztageschule*. Zeitschrift für Inklusion, 25 (3), S. 140 – 148.
- Köcker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). *Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung*. VHN, 83. Jg., S. 112 – 123.
- Maag, S. (2022). *Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen*. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5-6/2022. S. 15 – 21.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Soltau, A., Berthe, S., Minert, M. (2012). Das Autonomie-Paritätsmuster – Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89 – 102). Münster: Waxmann.
- Steppacher, J. (2014). *Zusammenarbeit in der integrativen Schule*. Zürich: HfH.
- Tarnutzer, R. (2018). *Kooperationsqualität zwischen SHP und KLP besprechen und entwickeln*. Hochschule für Heilpädagogik: Vorlesungsunterlagen Modul P25.