

Hertel, Sophia; Urton, Karolina; Hennemann, Thomas
**Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur
multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen**

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 129-138. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Hertel, Sophia; Urton, Karolina; Hennemann, Thomas: Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 129-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277350 - DOI: 10.25656/01:27735; 10.35468/6035-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277350>

<https://doi.org/10.25656/01:27735>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sophia Hertel, Karolina Urton und Thomas Hennemann

Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen

1 Einleitung

Deutschland hat sich spätestens 2009 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Um das Ziel zu erreichen, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer Bedürfnisse effektiv in der allgemeinen Schule zu fördern (vgl. United Nations 2006, Art. 24,2), sind umfangreiche kontinuierliche Anstrengungen für das deutsche Bildungssystem nötig (vgl. Gebhardt & Heimlich 2018). Dabei ist gerade die Entwicklung präventiver Ansätze zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen (z. B. ein geringer sozioökonomischer Status) bedeutsam, da ein Aufwachsen in diesen psychische Auffälligkeiten begünstigt (vgl. Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling 2018), die wiederum einen geringeren Bildungserfolg und/oder eine Verringerung der gesellschaftlichen Teilhabe mit Persistenz bis ins Erwachsenenalter wahrscheinlicher machen (vgl. Klipker et al. 2018; Schlack, Peerenboom, Neuperdt, Junker & Beyer 2021). Der Schule kommt dabei, bedingt durch die Schulpflicht und der damit verbundenen hohen Zugänglichkeit, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Reicher & Jauk 2012). Um dieser Aufgabe adäquat begegnen zu können ist eine systematische, inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Schule, auch mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation, bedeutsam. Lütje-Klose und Urban (2014) verdeutlichen die Untrennbarkeit von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion, indem sie diese als „zwei Seiten einer Medaille“ (113) bezeichnen. Als multiprofessionelle Kooperation lässt sich nach Pool Maag (2022) „die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen“ (16) verstehen. Im schulischen Kontext sind hierbei häufig sowohl inner- als auch außerschulische pädagogische Fachkräfte beteiligt. In Bezug auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen und bei Verhaltensauffälligkeiten kooperiert die Schule insbesondere mit der Jugendhilfe (vgl. Krüger & Stange 2008). Die unterschiedlichen professionellen Hintergründe, Statusunterschiede, Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Referenzrahmen oder auch unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen

(vgl. Reh & Breuer 2012; Speck & Jensen 2014) führen jedoch immer wieder zu Herausforderungen. Um diesen adäquat zu begegnen, ist es wichtig, die *Vorstellungen und Erwartungen an die Kooperation* zu klären (vgl. Olk, Speck & Stimpel 2011).

Eine differenzierte Betrachtung dieser erscheint sinnvoll, da laut Lütje-Klose und Urban (2014) in Bezug auf die Weiterentwicklung innerhalb des inklusiven Schulsystems für eine gelingende Kooperation mehrere Ebenen sowie deren Wechselwirkungen bedeutsam sind. (1) Auf der *individuellen Ebene* sind dies die Kompetenzen, Einstellungen und Bereitschaften der pädagogischen Fachkräfte. (2) Die Ausgestaltung pädagogischer Kommunikationsprozesse und Beziehungen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation wird auf der *interaktionellen Ebene* betrachtet. Insbesondere das Niveau der Kooperation ist hier von Interesse. Dabei wird zwischen *Austausch*, *arbeitsteiliger Kooperation* und *Konstruktion* unterschieden (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006). (3) Die *Sachebene* befragt „die Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebotes“ (Lütje-Klose & Urban 2014, 115) innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität bewältigt werden muss. (4) Die Rahmenbedingungen und kooperativen Strukturen sowohl innerhalb der Schule als auch im Netzwerk zu anderen Institutionen werden auf der *institutionellen Ebene* adressiert.

Auch die Betrachtung der Kooperation im Prozess, bei dem die Integration der Bemühungen eines Einzelnen im Hinblick auf die Erreichung eines gemeinsamen Ziels die Essenz der Teamarbeit darstellt, ist bedeutsam (vgl. Mathieu, Hollenbeck, van Knippenberg & Ilgen 2017). Ein nützliches sowie simples Modell, welches u. a. in Bezug auf Teamarbeit angewendet wird, ist das Input-Process-Outcome (IPO) Modell. Es geht davon aus, dass die Effektivität (Outcome) eines Teams sowohl von den Voraussetzungen als auch den Prozessen im Rahmen der Teamarbeit abhängig ist (Ilgen, Hollenbeck, Johnson & Jundt 2005).

Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche *gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen* inner- und außerschulische pädagogische Fachkräfte bezogen auf die *Voraussetzungen*, die *Kooperationspraxis* und die *Wirkung der Kooperation* bzgl. der *individuellen*, *interaktionellen*, *institutionellen* und *Sachebene* zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses haben, welcher u. a. darauf abzielt, die multiprofessionelle Kooperation zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen weiterzuentwickeln.

2 Methode

Mit dem Ziel ein multiprofessionelles und systemübergreifendes Inklusionskonzept für Kinder und Jugendliche im Schulalter zu entwickeln, wird das Projekt

Mo.Ki „inklusiv“¹ an je einer inklusiven Grund- und Gesamtschule in NRW durchgeführt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Ausbau und der Weiterentwicklung einer koordinierten multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe am Lebensort Schule (vgl. Urton, Hertel & Hennemann 2021).

Stichprobe: Es wurden Personen interviewt, die aufgrund ihrer Professionen und der Teilnahme am Projekt ausgewählt wurden. Im Rahmen dieser gezielten Stichprobe (vgl. Rost 2013) trafen die Schulleitungen die finale Auswahl der angefragten Personen ($n=32$) und 27 Personen ($n_{\text{weiblich}}=21$, $n_{\text{männlich}}=6$) gaben ihr Einverständnis. Die Stichprobe umfasste 13 pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe und 14 Lehrkräfte, von denen 14 an einer Grundschule und 13 an einer Gesamtschule tätig waren.

Durchführung: Es wurden problemzentrierte Einzelinterviews im Zeitraum von Dezember 2020 bis Februar 2021 mittels Videokonferenzen über Zoom anhand eines theoriegeleiteten Interviewleitfadens geführt. Diese dauerten 25 bis 85 Minuten und wurden zur Vergegenwärtigung des Kontextes mit einem kurzen Video eingeleitet. Ad-hoc-Nachfragen zur genaueren Erfassung bestimmter Themenbereiche waren explizit erlaubt (vgl. Witzel 2000). Die Audioaufnahmen wurden semantisch-inhaltlich transkribiert, von einer zweiten Person korrigiert und pseudonymisiert.

Auswertung: Das Datenmaterial wurde mittels der Software *MAXQDA* ausgewertet. Das Codesystem wurde theoriegeleitet sowie induktiv am Material entwickelt, um eine Passung des Kategoriensystems mit dem Material sicherzustellen (vgl. Schreier 2014). Es wurde eine Probecodierung mit mindestens zwei Rater*innen für das gesamte Material durchgeführt. Nicht-Übereinstimmungen wurden im Team der Forscher*innen ($n=6$) diskutiert und das Kategoriensystem entsprechend weiterentwickelt. Das finalisierte Kategoriensystem enthält die Oberkategorien Voraussetzungen zur Kooperation, Kooperationspraxis und Wirkung der Kooperation, die jeweils in die Kategorien individuelle Ebene, interaktionelle Ebene, institutionelle Ebene und Sachebene unterteilt werden. Diese wurden im deduktiv-induktiven Wechselverhältnis weiter ausdifferenziert und jeder Unterkategorie eine Codierregel und ein Ankerbeispiel hinzugefügt. Im Anschluss wurde das gesamte Material von fünf Personen, in unterschiedlich zusammengesetzten Paaren, konsensuell codiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Die Intercoder-Übereinstimmung erwies sich im Mittel mit $k=.7$ ($SD=0.08$) als substantiell (vgl. Landis & Koch 1977).

1 Mo.Ki „inklusiv“ ist ein Gemeinschaftsprojekt der Stadt Monheim am Rhein und der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und wird von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW gefördert <https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv>

3 Ergebnisse

In Bezug auf die Fragestellung nach gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte werden die Ergebnisse berichtet, zu denen sich mindestens ein Drittel der Personen ($n=9$) (gemeinsam) geäußert haben oder bei denen Differenzen zwischen den Professionen (LK; KiJu-Hilfe) sichtbar wurden (Differenz von $n \geq 4$).

3.1 Voraussetzungen zur Kooperation

Individuelle Ebene: Die *Bereitschaft* bzw. das Einlassen auf die Teamarbeit sehen beide Professionen als zentrale Voraussetzung zur Kooperation: „Also als allererstes glaube ich braucht es mal die Bereitschaft überhaupt in einem Team arbeiten zu wollen“ (LK B_03). Bezüglich der *Einstellungen* äußern beide Professionen, dass für gelingende Teamarbeit *Offenheit gegenüber Neuem* notwendig ist. Multiprofessionelle Kooperation soll als *wesentlich und zentral* erachtet werden und die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt stellen, da das *kindzentrierte Denken* eine wichtige Kooperationsvoraussetzung ist.

Interaktionelle Ebene: Beide Professionen betonen die Wichtigkeit eines *eindeutigen Rollenverständnisses* als Voraussetzung für multiprofessionelle Teamarbeit.

Institutionelle Ebene: Bezüglich schulischer Rahmenbedingungen wird der Wunsch nach *Strukturen* geäußert, die für alle *transparent* und verbindlich sind und somit *Verlässlichkeit* schaffen. Insbesondere Lehrkräfte wünschen sich effiziente bzw. berichten über ineffiziente Strukturen. Für gelingende Teamarbeit ist die *Dokumentation* der Teamarbeit Voraussetzung: „Dann ähm würde ich mir wirklich so Protokolle wünschen, ja. Also ähm so wie man das eben aus der sozialen Arbeit dann auch kennt, wo man dann eben schaut, okay, wer ähm war da? Wer, was haben wir beschlossen? Was haben wir angedacht? Wer ist dafür verantwortlich?“ (KiJu-Hilfe B_29). *Kooperationszeiten* stellen eine weitere *bedeutende* Voraussetzung für Teamarbeit dar. Hier werden insbesondere *regelmäßige* Treffen als wichtig erachtet: „Und im Grunde (...) muss man sich dann treffen und eben auch immer sich immer wieder austauschen und auch überlegen“ (KiJu-Hilfe B_07). Bezüglich der personellen Rahmenbedingungen wird insbesondere die *Multiprofessionalität in Schule* betont: „Die Menschen, die wir außerhalb von Schule gesucht haben, sind inzwischen in der Schule, also die verschiedenen Professionen, sie sind hier“ (LK B_01). Allerdings ist auch eine passende Teamgröße zentral, da *zu viele* die Kooperation erschweren: „Viele Köche verderben den Brei“ (LK B_25).

3.2 Praxis der Kooperation

Individuelle Ebene: Für eine gelingende Kooperation ist der *Austausch und die Akzeptanz anderer Meinungen* zentral: „Also man muss einfach miteinander reden

und irgendwie der eine darf nicht nur seine Strukturen umsetzen wollen und der andere aber auch nicht nur seine, sondern muss man halt auch ein bisschen kooperativ sein“ (KiJu-Hilfe B_15).

Interaktionelle Ebene: Insbesondere die befragten Lehrpersonen wünschen sich gleichberechtigte Interaktion: „Dass man auf Augenhöhe agiert“ (LK B_22) und keine oder eine möglichst *flache Hierarchie* „Das wäre einfach wünschenswert, wenn das möglichst ja flache Hierarchien“ (LK B_21). Beide Professionen wünschen sich eine *offene Kommunikation*: „Dass man offen und ehrlich miteinander im Gespräch bleibt“ (LK B_03). *Unterschiedliche Meinungen* sehen beide Professionen als herausfordernd an: „Ähm es funktioniert aber nicht immer. (...) Dass man Dinge bespricht und (...) die Dinge dann anders gehandhabt werden, wie man denkt“ (LK B_19).

Hinsichtlich der Formen der Kooperation nach Gräsel et al. (2006) sprechen beide Professionen dem *Austausch eine hohe Bedeutung* zu. In Bezug auf die Arbeitsteilung benennen sie, dass eine unklare Aufgabenteilung sehr herausfordernd ist und eine *klare Aufgabenteilung* gewünscht wird: „Dass es da keine Parallelstrukturen gibt und nicht ähm alle das gleiche machen und ähm, dann aber verschiedene Sachen hintenüberfallen, weil die total vergessen werden“ (KiJu-Hilfe B_05). Aspekte der *kokonstruktiven Kooperation* finden häufig Erwähnung: „Da kommen so viele Herausforderungen auf einen zu und (...) jedes Kind ist irgendwie anders. Klar hat man da nicht sofort die Lösung parat, sondern dann muss man sich erstmal rantasten, ran arbeiten und das funktioniert oft einfach in Teams mit verschiedenen Perspektiven besser“ (LK B_12). Insbesondere die *Multiperspektivität*, also das Zusammenführen unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen auf ein Kind bzw. ein*e Jugendliche*n und das daraus resultierende neue, ganzheitliche Gesamtbild wird positiv bewertet. Besonders Lehrkräfte berichten darüber, dass man durch die Interaktion mit anderen und deren Kompetenzen *voneinander lernen* kann, „weil man irgendwas Neues kennenlernt, weil man andere Perspektiven von jemanden ähm aufgezeigt bekommt, also, dass man eben auch sein Wissen und seine, seine Handlungsfähigkeit erweitern kann“ (LK B_12). Durch kokonstruktives Arbeiten können *gemeinsam Lösungen* gefunden und Ziele festgelegt werden. Beide Professionen wünschen sich gemeinsame *Reflexion*. Insbesondere Personen der Kinder- und Jugendhilfe halten kokonstruktive Zusammenarbeit für sehr *bedeutsam*, während Lehrkräfte das kokonstruktive Arbeiten eher als *ineffizient* empfinden: „Man muss sich eigentlich immer wieder rückversichern, teilweise, können wir das jetzt so machen? Darf ich das jetzt so machen? Ähm, kann die Person da eingesetzt werden? Dann passt es dem Anderen nicht, dann wird nachgefragt, muss ich das machen?“ LK B_12).

Institutionelle Ebene: Beide Professionen äußern sich dazu, dass häufig die Zeit zur Kooperation fehlt und Termine aufgrund des *Zeitmangels* nicht oder kaum gefunden werden und infolgedessen besonders LK von *spontanen Kooperationszeiten*

wie ‚zwischen Tür und Angel Gesprächen‘ berichten: „Weil sonst passiert das nur mal eben so auf dem Gang so ‚Übrigens ich hab noch den und den Problemfall‘ ‚Ja schreib mir eine E-Mail‘ ‚Ja mache ich später. Ja habe ich vergessen.“ (LK B_23).

3.3 Wirkung der Kooperation

Interaktionelle Ebene: Durch gelingende multiprofessionelle Kooperation können Kinder und Jugendliche *besser unterstützt* und die Kooperation mit den *Familien verbessert* werden. Hinsichtlich der Wirkung der Teamarbeit auf die pädagogischen Fachkräfte äußern insbesondere Lehrkräfte, dass sie einen *Mehrwert* in dieser sehen, der jedoch auch zu einer *Mehrarbeit* führt. Beide Professionen berichteten über den Gewinn, *Fähigkeiten ergänzend* nutzen zu können: „Ich kann nicht alles wissen, ich bin vielleicht in meinem Bereich gut aufgestellt, aber sonderpädagogisch (...) bin ich völlig unbeleckt. (...) Auch, das ist ja das Wichtige, dass sich das letztendlich alles ergänzen kann“ (KiJu-Hilfe B_04). Häufig wird multiprofessionelle Teamarbeit als *Entlastung und Unterstützung* wahrgenommen „(...) für mich persönlich, ist es auch immer eine sehr, sehr große Entlastung“ (LK B_10).

4 Diskussion

Mittels problemzentrierter Interviews sollten gemeinsame und professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen inner- und außerschulischer pädagogischer Fachkräfte bezogen auf die Voraussetzungen zur Kooperation, die Kooperationspraxis und die Wirkung der Kooperation bzgl. der individuellen, interaktionellen, institutionellen und Sachebene zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses erfasst werden. Die Ergebnisse werden entlang der Fragestellung diskutiert, Limitationen aufgezeigt und ein Ausblick hinsichtlich zukünftiger Forschung gegeben.

4.1 Zentrale gemeinsame Vorstellungen und Erwartungen

Viele Aussagen verdeutlichten die Zirkularität von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Schon bezüglich der Kooperationsvoraussetzungen benannten die pädagogischen Fachkräfte die Bedeutsamkeit, die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und deren Unterstützung als Grund für die Kooperation anzusehen. Sie betonten, dass ein klares Rollenverständnis als Interaktionsvoraussetzung nötig sei. Die starke Fokussierung auf die Rolle und deren Klärung verdeutlicht jedoch eher die Abgrenzung zwischen den Professionen. Besonders an inklusiven Schulen existiert dadurch ein Spannungsfeld „zwischen der Organisation von Fachlichkeit und der Möglichkeit, multiprofessionelle Teams zu entwickeln“ (Pool Maag 2022, 20).

Die Voraussetzungen für multiprofessionelle Kooperation müssen laut der pädagogischen Fachkräfte vorrangig auf institutioneller Ebene geschaffen werden. Neben der unverzichtbaren Ko-Existenz unterschiedlicher Professionen und der damit vorherrschenden Multiprofessionalität herrschte Einigkeit, dass zu viele Personen in einem Team die Kooperation erschweren. Neben diesen personellen Rahmenbedingungen existiert die Forderung nach ausreichend Raum und Zeit, da prozessbezogene Faktoren in einem komplexen Zusammenhang mit strukturellen Faktoren wirken (vgl. Pool Maag 2022).

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

Die angenommene Wirkung der multiprofessionellen Kooperation bezog sich sowohl auf die Kinder und Jugendlichen als auch auf die pädagogischen Fachkräfte. Auch empirische Befunde bestätigen, dass schulische Leistungen der Kinder und Jugendlichen und die Kooperation mit den Familien durch multiprofessionelle Kooperation verbessert wird (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015).

4.2 Zentrale professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen

Berichte über ineffiziente Kooperationsstrukturen, daraus resultierende spontane Kooperationszeiten sowie den deutlichen Wunsch nach Effizienz in der multiprofessionellen Kooperation äußerten hauptsächlich Lehrkräfte. Kombiniert mit der hohen Bedeutung, die sie dem Austausch zuschrieben und dem Wunsch nach klarer Aufgabenteilung sowie der Einstufung kokonstruktiver Kooperation als ineffizient und, im Gegensatz zur Einschätzung der Personen der Kinder und Jugendhilfe, wenig bedeutsam, zeichnet sich ein Bild, das mit Blick in die Literatur nicht neu ist. Lehrkräfte kooperieren hauptsächlich anlassbezogen und tauschen sich schnell aus, während intensivere Kooperationsformen seltener zu finden sind

(vgl. Richter & Pant 2016). Das Review zur Kooperation von Lehrkräften von Vangrieken et al. (2015) verdeutlicht zusätzlich, dass die Zusammenarbeit oft unfreiwillig stattfindet und folglich als belastend wahrgenommen wird. Die Intensität der multiprofessionellen Kooperation nimmt zu, wenn Personen sich als Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben fühlen (vgl. Pool Maag 2022). Der Wunsch der Lehrkräfte nach keiner oder einer flachen Hierarchie und damit einhergehend der Gleichberechtigung der Mitglieder (ebd.) scheint eine logische Schlussfolgerung, da u. a. flachere Machtstrukturen zu einer geringeren Isolation und erhöhten Motivation führen (vgl. Vangrieken et al. 2015). Die Produktivität in Schulen liegt also nicht in der Hierarchie, „sondern in fachlich kompetenten Teams, die über Entscheidungsspielräume und Verantwortung verfügen“ (Pool Maag 2022, 19). Die Lehrkräfte fokussierten sich mehr auf die Wirkung der multiprofessionellen Kooperation und die Chance, dadurch voneinander zu lernen. Obwohl sie multiprofessionelle Kooperation als Mehrarbeit empfanden war es ihnen wichtig, die wahrgenommene Entlastung und Unterstützung zu betonen. Auch Böhm-Kasper, Dizinger und Heitmann (2013) berichten von einer Entlastung der Lehrkräfte durch die Möglichkeit des multiprofessionellen Austauschs. Die Realisierung eines Mehrwerts der multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen für alle Personen ist nur „durch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Bedingungen und Kooperationsprozessen“ (Pool Maag 2022, 18) möglich.

4.3 Limitationen und Ausblick

Auf der Sachebene können keine Ergebnisse berichtet werden, da die pädagogischen Fachkräfte keine Aufgabenbereiche, die im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation verhandelt werden, benannten. Es ist anzunehmen, dass die Rollen und Zuständigkeiten im multiprofessionellen Team zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses nicht geklärt sind. Daher wäre eine differenziertere Adressierung der Ebene durch spezifischeres Nachfragen sinnvoll gewesen. Weitere Erkenntnisse bzgl. der Kooperationsstruktur könnten auch durch andere forschungsmethodische Zugänge (z. B. eine Dokumentenanalyse der multiprofessionellen Teamsitzungen) erzielt werden. Auch wenn das subjektive Empfinden durch die gewählte Forschungsmethode des problemzentrierten Interviews sinnvoll erfasst wird, impliziert dieser Ansatz bestimmte Limitationen, wie das immanente Problem der sozialen Erwünschtheit (vgl. Schmidt-Atzert & Amelang 2012) und die nicht mit den von außen abbildbaren Ergebnissen gleichzusetzende selbstberichtete Wahrnehmung (vgl. Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland 1997). Durch die Zirkularität von Inklusion und professioneller Kooperation wird die Trennung der Kategorisierung zusätzlich erschwert. Da die Stichprobe zwei Schulen einer Stadt umfasst, empfiehlt sich eine zusätzliche Erhebung im Rahmen anderer multiprofessioneller Kooperationsstrukturen. Auch

ein längerer Aufenthalt im Feld und eine Diskussion mit den Forschungsteilnehmenden im Sinne der kommunikativen Validierung scheint sinnvoll, um Fehlschlüsse zu vermeiden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Dies könnte im Zuge der geplanten Folgerhebung, die die Entwicklungen und Veränderungen während der Projektlaufzeit erfassen soll, stattfinden. Weiterhin sollten die Strukturen auf institutioneller Ebene hinsichtlich der Effizienz und Transparenz sowie der zeitlichen Vorgaben zur multiprofessionellen Kooperation adressiert werden. Denn ein transparentes Vorgehen, die bewusste Gestaltung, Reflexion und Evaluation der Kooperationsprozesse sowie Fort- und Weiterbildungen sind für die Etablierung einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation unverzichtbar (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 121).

Literatur

- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. In: *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 53-68.
- Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2018): Inklusion und Bildung. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden Springer VS, 1241-1260.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Ilgén, D.R., Hollenbeck J.R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005): Teams in organizations: from input-process-output models to IMO models. In: *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*, 3, H.3, 37-45.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsguppe.
- Krüger, R. & Stange, W. (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 13-22.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, H.2, 12-123.
- Mathieu, J. E., Hollenbeck, J. R., van Knippenberg, D. & Ilgen, D. R. (2017): A century of work teams in the *Journal of Applied Psychology*. In: *Journal of Applied Psychology*, 102, 452-467.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, H.15, 63-80.
- Pool Maag, S. (2022): Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28, H.5-6, 15-21.

- Reh, S. & Breuer, A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams - Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): *Kooperation*. Münster, Waxmann, 185-201.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012): Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In: M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.): *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Programme auf dem Prüfstand. München, Reinhardt, 29-48.
- Richter, D. & Pant, H.-A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Rost, D. H. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A.-K. (2021): Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: *Journal of Health Monitoring*, 6, H.4, 3-20.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012): *Psychologische Diagnostik*. (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *FQS, Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15, H.1, Art.18.
- Speck, K. & Jensen, S. (2014): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Die Deutsche Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106, H.1, 9-29.
- United Nations (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Zugriff: www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
- Urton, K., Hertel, S. & Hennemann, T. (2021): Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter. In: *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 164-171.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. In: *Forum: Qualitative Social Research*, 1,H.1, Art.22.