

Rohde, Daniel

Schule als multiprofessionelles Terrain

Sozialmagazin 44 (2019) 1-2, S. 39-44



Quellenangabe/ Reference:

Rohde, Daniel: Schule als multiprofessionelles Terrain - In: Sozialmagazin 44 (2019) 1-2, S. 39-44 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362008 - DOI: 10.25656/01:36200; 10.3262/SM1902038

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362008>

<https://doi.org/10.25656/01:36200>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

44. Jg. · H. 1-2 · 2334 · € 15,- (D)

sozialmagazin

Die Zeitschrift für Soziale Arbeit

BELTZ JUVENTA



Schule und Soziale Arbeit

1-2.2019

Internate
Konzeptionell betrachten

Ausreichend?
Angebote für Jugendliche

Neue Medien
Die andere Lernphilosophie

Konzeptentwicklung
Nur mit Partizipation

Multiprofessionalität
Zu hohe Erwartungen?

Recht auf Ganzttag
Stellungnahme

Schule und Soziale Arbeit



©Gettyimages.com/sergeyryzhov (Bei abgebildeten Personen handelt es sich um Models.)

Liebe Leser_innen,

Schule und Soziale Arbeit sind in Deutschland historisch wie aktuell getrennte Systeme. Die Trennung zeigt sich nicht nur in rechtlichen und administrativen Rahmungen, sondern ist auch in den unterschiedlichen (sozial-)pädagogischen Selbstverständnissen gegenwärtig. Demgegenüber (be-)stehen bereits längere Bemühungen der Verzahnung und Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit wie zum Beispiel in dem seit Beginn dieses Jahrhunderts beförderten Ausbau der Ganztagsschulen.

Während Soziale Arbeit historisch vorwiegend durch Abgrenzung und Distanz zur Institution Schule positioniert war, sind aktuell durch verschiedene Entwicklungen – vor allem im Kontext von Ganztagsschule oder der Einführung eines inklusiven Schulsystems und der damit zunehmenden multiprofessionellen Kooperation unterschiedlicher Fachkräfte in Schulen (z. B. Schulassistenten, Schulsozialarbeit) – Grenzverschiebungen zu rekonstruieren. Schule und Soziale Arbeit rücken – zumindest auf der Ebene der Praxis – näher zusammen und können bzw. müssen in der Zusammenarbeit und Kooperation neue Perspektiven für junge Menschen und deren Familien eröffnen. Das Bildungssystem und die Soziale Arbeit stehen vor der Herausforderung, Heranwachsende bei ihrer Entwicklung zu begleiten, was heutzutage auch be-

deutet, sich als Pädagog_innen auf neue zum Beispiel interdisziplinäre oder digitale Lernformen einzulassen.

Im deutschen Bildungssystem findet die Grenzarbeit von Schule und Sozialer Arbeit vorrangig in der alltäglichen Praxis bzw. auf der Mikroebene statt. Somit ist es kaum verwunderlich, dass vor allem die Möglichkeiten und Herausforderungen der multiprofessionellen Kooperation von Akteuren unterschiedlicher Kontexte in den Blick genommen werden, wenn die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit thematisiert wird. Fragen zu den Möglichkeiten wie auch Grenzen auf der Ebene der Konzepte und Theoriebildung werden hingegen selten thematisiert.

Mit diesem Heft werden diese Herausforderung von Konzept- und Qualitätsentwicklung aber auch weitere aktuelle Diskussionen wie der Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung oder gegenwärtige Veränderungsprozesse wie neue Technologien und die damit verbundenen neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Lernweisen von Heranwachsenden aufgegriffen und weiterführend diskutiert. Mit dieser Lektüre wünschen wir Ihnen interessante Ein- und Ausblicke.

Ihr_e Gunther Graßhoff und Christin Haude

Inhalt

Titelthema · Schule und Soziale Arbeit

6 Partizipative Konzept- und Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit

Partizipation muss von allen Stakeholdern stetig geübt werden

Nicole Ermel

14 Schulsozialarbeit ausbauen oder ergänzen?

Mehr Lebensweltorientierung wagen

Angelika Iser, Eberhard von Treuberg, Claudia Schubert

22 Der Ganzttag ohne die Jugend?

Jugendtheoretische Perspektiven auf die Ganzttagsschule

Gunther Graßhoff, Christin Haude

30 Schulbegleitung als Säule auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem

Durch klare Rahmenbedingungen sicher handeln

Johanna Gerhardy, Lydia Grahlmann, Dilara Zorlu

38 Schule als multiprofessionelles Terrain

Die Praxis benötigt die Unterstützung der wissenschaftlichen Community

Daniel Rohde

46 Stellungnahme Ganztags-Rechtsanspruch für Grundschulkinder: Was jetzt passieren muss

Konzept, Fachkräfte, Finanzierung

Dirk Zorn

Lust und Last der Ganztagsbetreuung an deutschen Grundschulen

Die Regelung über das SGB VIII ist eine Scheinlösung

Jörg Freese

54 Internate als bessere Heime?

Konzeptionell von ihnen lernen

Mark Schrödter



© Gettyimages.com/fotografixx (Bei abgebildeten Personen handelt es sich um Models.)

**60 Eine schwierige Balance:
Erziehungshilfe und Schule**
Verlängerung der Hilfedauer,
unterstützende Netzwerke,
geklärtes Verhältnis zur
Herkunftsfamilie
Benjamin Strahl

**67 Qualität in Unterricht und
von Angeboten an
Ganztagsschulen**
Unterricht wird der Freizeit
ähnlicher und Bildungsange-
bote werden schulischer
Markus Sauerwein

76 Gespräch
**»Den offenen Ganztag finde
ich genial!«**
Rollen, Grenzen, Chancen der
Schulsozialarbeit. Eine Ein-
schätzung aus der Praxis
Ein Interview mit
Volker Harmening

**79 Zwischenbühne
Schulsozialarbeit**
Sie ist ein Kernstück der
Performance als Schulsozial-
arbeiter_in
Anja Reinecke-Terner

**87 Herausforderungen und
Chancen Neuer Medien in
Schule und Sozialer Arbeit**
Ein Anpassung der Lernphiloso-
phie ist notwendig
Franz Josef Röhl

**94 Sozialraumorientierte
Schulsozialarbeit an
Grundschulen**
Schulsozialarbeit gewinnt
Potenziale durch den sozial-
räumlichen Blick
**Mirjana Zipperle, Sebastian
Rahn, Melanie Werling**

In eigener Sache

98 Vorschau

98 Impressum

Schule als multiprofessionelles Terrain

Multiprofessionalität kommt im Handlungsfeld Schule seit längerem eine große Bedeutung zu. Als ein Qualitätsmerkmal guter und zukunftsgerichteter Schulen wird ihr zugeschrieben, Lösung für sämtliche Probleme zu sein. Gleichzeitig wird in der schulischen Praxis deutlich, dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit selbst eine große Herausforderung darstellt, die oftmals auch konfliktreich abläuft.

Von Daniel Rohde

Schule unterliegt einem drastischen Wandel

Aus einer historischen Perspektive betrachtet, lässt sich für allgemeinbildende Schulen in Deutschland ohne jeden Zweifel feststellen, dass diese sehr lange Zeit durch die zentrale Stellung einer einzigen Berufsgruppe geprägt waren. So sind es bis in die jüngste Vergangenheit fast ausschließlich Lehrer_innen gewesen, die mit ihrem Wissen, Denken und Handeln den Schulalltag bestimmten und ihn dadurch entscheidend strukturierten. Ursprünglich verkannt und als unnötig für die Bearbeitung schulischer Aufgaben aufgefasst, wurden Akteur_innen mit anderen beruflichen Hintergründen, Arbeitsweisen oder Fachkompetenzen zunächst nicht gezielt und konzeptionell eingebunden. Erstmalig in den 1970er-Jahren, beginnend mit einigen wenigen Modellprojekten zur Schulsozialarbeit, öffnete sich das geschlossene System vereinzelt nach außen. Über diese historisch gewachsene Vorherrschaft einer dominanten Leitprofession hinaus (vgl. Stichweh 2005, S. 40 f.) galten Regelschulen aufgrund ihrer besonderen organisationalen Beschaffenheit traditionell auch als Orte, an welchen, vor allem im Vergleich zu anderen (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern, prinzipiell nur wenig miteinander gearbeitet oder kooperiert wurde. Als klassische Einzelkämpfer_innen, die mit dem Unterricht den überwiegenden Teil ihres beruflichen Alltags individuell und eigenverantwortlich vollzogen, verbrachten Lehrer_innen den Großteil ihrer täglichen Arbeitszeit unabhängig und isoliert voneinander (vgl. Terhart/Klieme 2006, S. 164 ff.). Zusammenarbeit und Kooperation begrenzten sich lediglich auf ein Mindestmaß und waren daher recht selten.

.....

Es lässt sich eine Öffnung nach außen und eine Ausdifferenzierung der Personalstruktur beobachten.

.....

Innerhalb der letzten zwei Dekaden haben mehrere schul-, bildungs- und gesellschaftspolitische Reformbestrebungen allerdings erhebliche Veränderungsprozesse in Gang gesetzt und damit gewissermaßen einen grundlegenden Paradigmenwechsel bewirkt. Maßgeblich sind in diesem Zusammenhang der umfassende Auf- und Ausbau von schulischen Ganztagsangeboten als eine Konsequenz des unterdurchschnittlichen Abschneidens deutscher Schüler_innen in internationalen Schulleis-

tungsuntersuchungen am Anfang der 2000er-Jahre, die Einführung der inklusiven Schule als eine Folge der im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention sowie die Initiierung sogenannter Bildungslandschaften und -regionen auf lokaler, kommunaler oder regionaler Ebene hervorzuheben. Neben zahlreichen anderen Entwicklungen lässt sich seither, wenn auch mit deutlich unterschiedlichen Ausprägungen und Abstufungen, schulformübergreifend sowohl eine verstärkte Öffnung nach außen als auch eine zunehmende Ausdifferenzierung der Personalstruktur beobachten. So sind mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen, Qualifikationsniveaus, Bezeichnungen, Aufgabenbereichen, Anstellungsverhältnissen und Zuständigkeiten neben den obligatorischen Lehrer_innen inzwischen auch eine Vielzahl anderer Akteur_innen in den schulischen Alltag eingebunden. Teilweise geschieht das in Kooperation mit außerschulischen Partner_innen. Unter anderem können hier Fachkräfte aus den Bereichen Medizin, Pflege und Therapie, Förderschullehrer_innen, Erzieher_innen, Schulbegleiter_innen, pädagogische Mitarbeiter_innen, Schulsozialarbeiter_innen oder Psycholog_innen aufgeführt werden. Ferner wäre an dieser Stelle eine Ergänzung durch Angehörige weiterer Berufsgruppen, ehrenamtliche Unterstützer_innen, Student_innen verschiedener Fachrichtungen, FSJ'ler_innen und Bufdis möglich.

.....

Multiprofessionalität wächst zu einer Lösungsstrategie für sämtliche Herausforderungen und Problemlagen heran.

.....

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich allgemeinbildende Schulen in Deutschland, die einst durch die dominante Stellung von Lehrer_innen als der klassische Fall einer monoberuflichen Organisation aufgefasst werden konnten, durch das Zusammentreffen von Akteur_innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und Fachkompetenzen, hin zu Organisationen mit multiprofessionellen Strukturen und Charakteristika wandeln (vgl. Böttcher 2008, S. 19; Speck et al. 2011, S. 185). Das Ganze ist jedoch keinesfalls als ein vollständig abgeschlossener Veränderungsprozess zu verstehen. Vollerorts befindet man sich, beispielsweise auf dem Weg zur schulischen Inklusion, zur Ganztagschule oder zur vernetzten Bildungslandschaft, noch mitten in dieser Entwicklung. Schule wird damit mehr und mehr zu einem multiprofessionellen Terrain.

Löst Multiprofessionalität alle schulischen Probleme?

Zunächst muss in diesem Zusammenhang in aller Deutlichkeit unterstrichen werden, dass im schulischen Kontext bislang noch keine konsensfähige oder allgemein anerkannte Arbeitsdefinition von Multiprofessionalität existiert. Oftmals stehen mit Formulierungen wie multiprofessioneller Kooperation, multiprofessioneller Zusammenarbeit und multiprofessionellen Teams verschiedene Begrifflichkeiten im Raum, die vermehrt synonym verwendet werden und prinzipiell auf das gleiche Phänomen abzielen: Akteur_innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen treffen am Ort Schule zusammen, wo sie bestimmte Aufgaben, ihrer jeweiligen Kompetenz entsprechend, arbeitsteilig bearbeiten (vgl. Speck et al. 2011, S. 185). Diese begriffliche Unschärfe und Vagheit scheint der Popularität von Multiprofessionalität allerdings keinen wirklichen Abbruch zu tun. Im Gegenteil: Es lässt sich feststellen, dass der Begriff im Handlungsfeld Schule nun schon längere Zeit förmlich Hochkonjunktur hat und hier beinahe inflationär gebraucht wird. Einhergehend mit dieser Neuausrichtung, bedingt durch den umfassenden Ausbau von Ganztagsangeboten, der Einführung von Inklusion sowie der zunehmenden Vernetzung im Rahmen von Bildungslandschaften, kann ihm ein erheblicher Bedeutungszuwachs bescheinigt werden. Wie eine Art Modewort ist der Begriff Multiprofessionalität seitdem sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in öffentlichen und bildungspolitischen Debatten allgegenwärtig präsent. Auch auf der Ebene der Praxis ist der Begriff vorzufinden, wo er verstärkt, unter anderem von den Einzelschulen (in Leitbildern, Schulprogrammen, Internetauftritten, Kooperationsvereinbarungen, Flyern usw.), der Bildungsadministration (bspw. in Rahmenkonzepten oder Erlassen) oder von Verbänden (z. B. in Stellungnahmen), aufgegriffen wird.

.....

Die begriffliche Vagheit scheint der Popularität von Multiprofessionalität keinen Abbruch zu tun.

.....

Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass die Erwartungen, Ansprüche, Hoffnungen und Forderungen, die dabei an Multiprofessionalität herangetragen werden, mitunter sehr hoch sind und teilweise auch einen recht normativen Charakter besitzen. Dies verwundert nur wenig, wird grundlegend doch davon ausgegangen, dass der

Austausch und die Synthese verschiedener fachspezifischer Wissensbestände, Kompetenzen und Perspektiven, hervorgebracht durch eine gezielte Zusammenarbeit und Kooperation von Akteur_innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, tendenziell positive Auswirkungen hat. Synergie-, Professionalisierungs- und Entlastungseffekte werden vermutet (vgl. Fabel-Lamla et al. 2018, S. 83 f.). Vor allem mit Blick auf die immer vielschichtiger werdenden Aufgaben und vielfältigen Problemlagen scheint diese Herangehensweise vielversprechend und alternativlos. Schulen sehen sich in der heutigen Zeit verstärkt mit Themen wie dem gemeinsamen Beschulen von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, Schüler_innen mit Migrations- und Fluchterfahrung, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), individueller Förderung, Digitalisierung, Helikopter-Eltern oder Schulentwicklung konfrontiert. Die Liste ist lang, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter fortgeführt werden. Im Angesicht der wachsenden und immer komplexer werdenden Herausforderungen geraten Schulen und insbesondere die dort tätigen Lehrer_innen seit einiger Zeit vermehrt unter Druck (vgl. Böttcher 2008, S. 19 f.). Was die Leitprofession in Schule, die Lehrer_innen, heutzutage nicht (mehr) alleine im Stande zu leisten ist, so die Idee einer multiprofessionellen Zusammenarbeit, kann durch das Einbeziehen und die Unterstützung von Akteur_innen mit anderen beruflichen Hintergründen und spezifischen Fachkompetenzen aufgefangen und kompensiert werden. Damit wird Multiprofessionalität, deren Erforderlichkeit im Kontext von Schule mittlerweile fast schon als unstrittig gilt, ein ziemlich hoher Stellenwert beigemessen. Als ein zentrales Qualitätsmerkmal guter und erfolgreicher Schulen, die auch in Zukunft handlungsfähig sein wollen, wächst sie damit zu einer zentralen Strategie für die Lösung sämtlicher Herausforderungen und Problemlagen heran (vgl. Bauer 2018, S. 733).

.....

Komplexe multiprofessionelle Strukturen und Settings sind bislang noch nicht untersucht worden.

.....

Die Forschung zu Multiprofessionalität steckt in den Kinderschuhen

Bei Multiprofessionalität handelt es sich um ein relativ neues und junges Phänomen im Kontext von Schule. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht sonderlich,

dass auch die wissenschaftliche Betrachtung dieser Thematik erst in den letzten 10 bis 15 Jahren so wirklich an Fahrt aufgenommen hat. Vor allem gegenüber anderen schulrelevanten Bereichen und Feldern (exemplarisch lässt sich in diesem Zusammenhang die schulinterne Kooperation von Lehrer_innen anführen), die mitunter nun schon seit mehreren Jahrzehnten intensiv untersucht werden, wird deutlich, dass die Erforschung von Multiprofessionalität im Handlungsfeld Schule förmlich noch in den Kinderschuhen steckt. Sichtbar wird das Ganze unter anderem in der Befundlage. So können derzeit noch zahlreiche offene Fragen und Forschungsdesiderate ausfindig gemacht werden. Beispielsweise fällt auf, dass komplexe multiprofessionelle Strukturen und Settings bislang noch nicht untersucht worden sind. Auch fehlen derweil noch Studien, die eine praktische Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation in den Blick nehmen, im Endeffekt also danach fragen und zu beschreiben versuchen, wie genau sich Multiprofessionalität im schulischen Alltag vollzieht (Wer arbeitet wann, wo, wie und weshalb zusammen?). Dieser lückenhafte Forschungsstand kann in erster Linie wohl darauf zurückgeführt werden, dass sich Forschungsarbeiten bislang, je nach Perspektive, Ausrichtung und Fokus der jeweiligen Studien, ausschließlich über zwei strategische Zugänge dem Thema Multiprofessionalität annähern. Zum einen stehen oftmals die »Neuen« in Schule, z. B. Schulsozialarbeiter_innen (beispielhaft Baier 2007) oder Schulbegleiter_innen (beispielhaft Dworschak 2012), sowie Fragen, die diese Akteur_innengruppe betreffen, im Blickpunkt. Zum anderen versucht man vermehrt aber auch, das Phänomen Multiprofessionalität durch die Erforschung bilateraler Kooperationsformen, wie die Zusammenarbeit von Regel- und Förderschullehrer_innen (beispielhaft Arndt/Werning 2013), von Regelschullehrer_innen und Erzieher_innen (beispielhaft Breuer 2015), von Regelschullehrer_innen und Sozialpädagog_innen (beispielhaft Speck et al. 2011) oder von Regelschullehrer_innen und Schulbegleiter_innen (beispielhaft Meyer 2017) zu erschließen.

Nichtsdestotrotz ist grundsätzlich festzustellen, dass dank einer stetig wachsenden Anzahl empirischer Studien, die sich im Handlungsfeld Schule aus verschiedenen Blickrichtungen und anhand unterschiedlicher Fragestellungen fachübergreifend und interdisziplinär mit multiprofessioneller Zusammenarbeit auseinandersetzen, Erkenntnisse, vor allem aus den Bereichen der Ganztagschul-, der Schulentwicklungs- sowie der Inklusionsforschung, mittlerweile in einer recht annehmbaren Zahl vorliegen. Für eine ausführliche Darstellung des derzeiti-

gen Forschungsstands sei an dieser Stelle auf Meyer (2017) und Breuer (2015) verwiesen.

.....
Der Schulalltag ist weiterhin bestimmt durch Kooperationsformen mit geringen Anforderungen an die Beteiligten.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit – eine Herausforderung für Schule

Zweifelsfrei sind im Handlungsfeld Schule mittlerweile vielerorts multiprofessionelle Organisationsstrukturen entstanden. Über die Notwendigkeit, in die Bearbeitung komplexer schulischer Herausforderungen und Aufgaben neben Lehrer_innen auch Akteur_innen mit anderen beruflichen Hintergründen und Fachkompetenzen einzubeziehen, scheint inzwischen ebenfalls weitgehend Einigkeit zu bestehen. Wie verschiedene wissenschaftliche Arbeiten (unter anderem kann hier auf die zuvor exemplarisch aufgeführten Studien verwiesen werden) in diesem Forschungsfeld herausstellen, ist Multiprofessionalität im Kontext von Schule jedoch keineswegs etwas, das ohne Weiteres funktioniert, völlig voraussetzungs- oder gar problemlos möglich ist. So zeigt sich unter anderem, dass, trotz einer allgegenwärtig präsenten Forderung nach (multiprofessioneller) Zusammenarbeit, der Schulalltag weiterhin eher durch Kooperationsformen mit geringen Anforderungen an die Beteiligten bestimmt ist (vgl. Fabel-Lamla et al. 2018, S. 84; Trautmann 2017, S. 7). Nicht selten wissen die Akteur_innen gar nichts voneinander, haben gar keinen Kontakt oder nur sehr wenige gemeinsame Schnittpunkte, beispielsweise aufgrund einer strikt durchgehaltenen Trennung zwischen Unterricht am Vor- und Ganztagsangeboten am Nachmittag (vgl. Speck et al. 2011, S. 195 f.; Bauer 2018, S. 733). Intensivere Formen der Kooperation, das lässt sich vor diesem Hintergrund konstatieren, sind an allgemeinbildenden Schulen nach wie vor nicht die Regel und deshalb eher selten beobachtbar. Den zahlreichen Erwartungen und Forderungen, die, wie bereits dargestellt wurde, zum Teil auf einer theoretischen Ebene gestellt werden, kann man daher oftmals nur bedingt entsprechen (vgl. Trautmann 2017, S. 7). Verschiedene Forschungsarbeiten konnten außerdem herausarbeiten, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit selbst komplexe Herausforderungen für allgemeinbildende Schulen und vor allem für die dort tätigen Akteur_innen mit sich bringen. Es zeigt sich, dass das Ganze im schulischen

Alltag nicht immer harmonisch abläuft. So werden auf der Grundlage empirischer Befunde immer wieder vielfältige Spannungs-, Problem- und Konfliktfelder skizziert. Neben verschiedenen anderen Punkten können in diesem Zusammenhang insbesondere aufgeführt werden: Unklarheiten, Missverständnisse oder Irritationen, vor allem bei der Übernahme, Verteilung und Aushandlung von Aufgaben, Rollen sowie Verantwortlichkeiten; Status- und Machtkämpfe; Abweichende Vorstellungen, Verständnisse und Perspektiven, bspw. auf Bildungs-, Erziehungs-, Entwicklungs- oder Lernprozesse; nicht vorhandene bzw. nur begrenzt zur Verfügung stehende zeitliche, materielle, räumliche und personelle Ressourcen; fehlende Einbindung in die Schulgemeinschaft und in Schulentwicklungsprozesse (vgl. Fabel-Lamla et al. 2018, S. 98 ff.; Trautmann 2017, S. 7 f.). Zum Beispiel scheitert eine gezielte multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Praxis oftmals schon daran, dass den handelnden Akteur_innen vor Ort, über die sogenannten Tür- und Angelgespräche hinaus, gar keine bzw. nur unzureichende Kooperationszeiten und -räume zur Verfügung stehen, das Ganze im schulischen Alltag also strukturell nicht vorgesehen, abgesichert oder formal verankert ist (vgl. Arndt/Werning 2013, S. 34).

Wie können die Potenziale in der schulischen Praxis ausgeschöpft und effektiv genutzt werden?

Fazit und Ausblick

Aufgezeigt werden konnte, dass allgemeinbildende Schulen in Deutschland seit einiger Zeit, bedingt durch verschiedene schul-, bildungs- und gesellschaftspolitische Reformen, einen erheblichen Strukturwandel durchlaufen. Das ehemals geschlossene System öffnet sich verstärkt nach außen, die Personalstrukturen verändern sich und in zunehmenden Maße wird auch Kooperation bzw. Zusammenarbeit gefordert. Inzwischen sind neben den Lehrer_innen eine Vielzahl von Akteur_innen mit anderen beruflichen Hintergründen präsent. Das Handlungsfeld Schule, in der Vergangenheit fast ausschließlich monoberuflich strukturiert, wird damit zu einem multiprofessionellen Terrain. Ebenfalls wurde skizziert, dass mit dieser grundlegenden Neuausrichtung eine vorwiegend positive Erwartungshaltung einhergeht. So wird dem Thema Multiprofessionalität in pädagogischen, bildungspolitischen und öffentlichen Debatten zum Teil ein

immenser Stellenwert beigemessen. Über die Erforderlichkeit scheint man sich mittlerweile einig zu sein. Sie gilt als unstrittig. Umworben als eine Art universelle Lösungsstrategie wird dabei häufig angenommen, dass die Kooperation von Akteur_innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, vor allem durch den Austausch und die Zusammenführung verschiedener Perspektiven, Wissensbestände und Fachkompetenzen, Antworten auf sämtliche Herausforderungen bereithält. Demgegenüber konnte der Verweis auf die empirische Befundlage deutlich machen, dass es eine gewisse Diskrepanz zu geben scheint und man den positiven Erwartungen, Ansprüchen und Hoffnungen, die aus verschiedenen Richtungen immer wieder an Multiprofessionalität geknüpft werden, im schulischen Alltag oftmals nur bedingt entsprechen kann. Festzustellen ist, dass nach wie vor die eher weniger intensiven Kooperationsformen überwiegen. Außerdem zeigt sich, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit selbst eine ziemlich große Herausforderung für Schulen darstellt, nicht unproblematisch ist, teilweise konfliktreich verläuft und bestimmten formal-strukturellen Voraussetzungen bedarf.

Die Praxis benötigt die Unterstützung der wissenschaftlichen Community.

Zu unterstreichen ist also, dass Multiprofessionalität theoretisch eine viel versprechende Möglichkeit bzw. Strategie darstellt, den stetig wachsenden und immer komplexer werdenden Herausforderungen, vor denen allgemeinbildende Schulen in Deutschland heute und in Zukunft stehen, zu begegnen. Ebenso deutlich wird jedoch, dass das Ganze tendenziell nicht einfach durch das bloße lokale Zusammentreffen oder die Anwesenheit von Akteur_innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und Qualifizierungen funktionieren kann. Hierzu bedarf es schon ein wenig mehr. An diesem Punkt stellt sich die entscheidende Frage, wie die Potenziale, welche generell hinter dem Phänomen Multiprofessionalität vermutet werden, in der schulischen Praxis ausgeschöpft und effektiv genutzt werden können? Unstrittig dürfte dabei zunächst sein, dass eine solch grundlegende Neuausrichtung, wie sie hier dargestellt wurde, das Aufbrechen alter Strukturen, Denk- und Handlungsmuster erforderlich macht. Dies scheint vor allem im Hinblick auf die am Anfang skizzierte organisationale Beschaffenheit von Schule elementare Bedeutung zu haben. Zweifelsohne kommt in diesem Kontext den einzel-

Zur Person



Foto: privat

Daniel Rohde, M.A., ist seit November 2016 Doktorand im Graduiertenkolleg »Multiprofessionalität in der Bildungsinfrastruktur und in Sozialen Diensten« an der Stiftung Universität Hildesheim.

nen Schulen eine außerordentliche Rolle zu. Als pädagogische Handlungseinheiten (vgl. Fend 1986), die stets Motor der eigenen Entwicklung sind (vgl. Dalin/Rolff 1990), haben sie vieles selbst zu verantworten. Einen vorgefertigten Königsweg gibt es allerdings nicht. Vielmehr stehen, um die vermuteten Potenziale von Multiprofessionalität nicht versiedeln zu lassen, hierbei immer die handelnden Akteur_innen vor Ort in der Pflicht. Als fundamentale Basis sind sie es, die im schulischen Alltag, angepasst an die jeweiligen Gegebenheiten, Herausforderungen und Problemlagen, als aktive Schulgemeinschaft miteinander (neue) Formen der (multiprofessionellen) Zusammenarbeit initiieren, entwickeln, erproben, umsetzen und letztendlich etablieren müssen. Dazu gehört unter anderem auch, gemeinsam Erwartungen, Vorstellungen, Verantwortlichkeiten, rechtliche Rahmenbedingungen, Pflichten, Aufgaben und Zuständigkeiten zu klären bzw. diese auszuhandeln (vgl. Fabel-Lamla et al. 2018, S. 103). Ebenfalls von zentraler Bedeutung sind in diesem Prozess Leitungskräfte, Schulträger_innen, Kooperationspartnerinnen, die Bildungsadministration und die Politik. Zusammen haben sie durch das Bereitstellen entsprechender finanzieller, zeitlicher, personeller, materieller sowie räumlicher Ressourcen dafür Sorge zu tragen, dass die multiprofessionellen Akteur_innen in den jeweiligen Schulen kooperationsfreundliche Rahmenbedingungen vorfinden (vgl. ebd. S. 101 ff.). Daneben steht aber auch die wissenschaftliche Community stark in der Verantwortung. Die Praxis benötigt ihre Unterstützung. Zum einen kann diese durch eine wissenschaftliche Begleitung, bspw. von schulischen Projekten oder Modell-

versuchen, geschehen. Zum anderen müssen, vor allem aufgrund der dünnen Befundlage, Forschungen in diesem Segment noch deutlich vorangetrieben und die entsprechenden Befunden dann, für eine Weiterentwicklung der Praxis, verfügbar gemacht werden.

Literatur

- Arndt, A.-K./Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–40.
- Baier, F. (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang Verlag.
- Bauer, P. (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.
- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W. (2008): Investitionen in die Bildung – Vielfalt und Zweiflung der Bildungsökonomie. In: Blickpunkt Schulleitung 2, S. 15–20.
- Dalin, P./Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Dworschak, W. (2012): Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayrischen Studie im Schuljahr 2010/11. In: Gemeinsam leben 20, S. 80–94.
- Fabel-Lamla, M./Rohde, D./Weiss, F. (2018): Krach als Begleiterscheinung multiprofessioneller Zusammenarbeit? In: Asselmeyer, H. (Hrsg.): Wenn's im Lehrerzimmer kracht. So begegnen sie Konflikten mit Lehrkräften professionell. Köln: Carl Link, S. 83–107.
- Fend, H. (1986): »Gute Schulen- schlechte Schulen«. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, H. 3, S. 275–293.
- Meyer, K. (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen: Universitätsverlag.
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt »Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen«. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, S. 184–201.
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–44.
- Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 163–166.
- Trautmann, M. (2017): Mit anderen Professionen zusammenarbeiten?! In: Pädagogik 69, S. 6–8.