

Widmer-Wolf, Patrik

## **Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 39-49*



Quellenangabe/ Reference:

Widmer-Wolf, Patrik: Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 39-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170548 - DOI: 10.25656/01:17054

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170548>

<https://doi.org/10.25656/01:17054>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung**

Patrik Widmer-Wolf

**Zusammenfassung** Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik stellt einen wichtigen Pfeiler für das Gelingen inklusiver Schulmodelle dar. Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist in den rechtlichen Rahmen zur integrativen Schulung eingebettet und durch Reglemente und Empfehlungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gut verankert. Im Beitrag werden spezifische Voraussetzungen dieser Zusammenarbeit dargelegt. Vor dem Hintergrund empirischer Studien und des Fachdiskurses werden praxisrelevante Berufskompetenzen herausgearbeitet. Der Beitrag schliesst mit Anregungen für wegweisende Lernsettings in der Aus- und Weiterbildung.

**Schlagwörter** Inklusion – Zusammenarbeit – Ausbildung – Weiterbildung

### **Cooperation between regular teachers and special education teachers. Challenges and learning settings in teacher education and professional development**

**Abstract** Cooperation between regular teachers and special education teachers is an essential pillar of successful inclusive school models. Legally speaking, multi-professional teams are embedded both in the legal framework and in the regulations of teacher education. This contribution describes the specific preconditions for cooperation in multi-professional teams and discusses practice-oriented skills against the background of empirical studies and the current professional discourse. Furthermore, it provides suggestions for promising learning settings in initial teacher education and professional development.

**Keywords** inclusion – cooperation – initial teacher education – professional development

## **1 Einleitung**

Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist eng verknüpft mit der Umsetzung integrativer Schulmodelle. In der interkantonalen Vereinbarung zur Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik gilt der Grundsatz, dass integrative gegenüber separativen Lösungen vorzuziehen sind (EDK, 2007, Art. 2b, S. 2). Das Behindertengleichstellungsgesetz sowie die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention aus den Jahren 2002 und 2014 verschaffen der Gleichstellung und dem Anspruch auf Nichtdiskriminierung von Menschen mit einer Behinderung zusätzlich rechtliches Gewicht und bekräftigen die Bedeutung inklusiver Schulangebote.

Für eine erfolgreiche Umsetzung einer an Inklusion orientierten Pädagogik wird die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Teams als wesentliche Gelingensbedingung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen angesehen (u.a. Arndt, 2016, S. 128; Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose, 2016, S. 368; Schwager, 2011; Stähling & Wenders, 2015). Auch in den Reglementen der Studiengänge im Bereich der Sonderpädagogik (EDK, 2008, Art. 3 f.), sowie für die Ausbildung der Regelschullehrpersonen (EDK 1999a, Art. 3d, S. 2; EDK 1999b, Art. 3i, S. 2) stellt die interdisziplinäre Zusammenarbeit ein Lernziel für die Anerkennung dar. Mit ihren Empfehlungen für die Ausbildung von Lehrpersonen bekräftigt die Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities auch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit «sonderpädagogischen Fachpersonen» im Hinblick auf eine integrative Pädagogik (swissuniversities, 2016, S. 2 ff.). So soll die Ausbildung Themen wie das Rollenverständnis, die Berufsaufträge der verschiedenen Berufsgruppen, Formen einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit sowie die Nutzung der unterschiedlichen Kompetenzen ins Zentrum stellen.

Insofern ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen bzw. Schulischen Heilpädagogen (SHP) – wie die in der Schweiz übliche Berufsbezeichnung lautet – in den rechtlichen Rahmen für die integrative Schulung eingebettet, wird im Fachdiskurs als zentrale Triebfeder für die Umsetzung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen und ist über Reglemente und Empfehlungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gut verankert. Im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung von Lehre und Weiterbildung sollen im vorliegenden Beitrag die folgenden Fragestellungen leitend sein:

- Welche spezifischen Voraussetzungen und Herausforderungen der Praxis kennzeichnen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SHP und welche beruflichen Kompetenzen lassen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung der beiden Berufsgruppen ableiten?
- Welche Lernarrangements können in der Aus- und Weiterbildung hierfür wegweisend sein?

## 2 Spezifische Voraussetzungen

In Abgrenzung zur Kooperation unter Lehrpersonen werden im Folgenden drei Herausforderungen skizziert, welche die Arbeitssituation multiprofessionell zusammengesetzter Teams zusätzlich strukturieren (Widmer-Wolf, 2018, S. 300):

- Die Zusammenarbeit zwischen Berufsgruppen, deren Wirkungsfelder bislang in unterschiedliche Systeme aufgegliedert waren, ist unweigerlich von tradierten *institutionellen Erwartungen* (Nohl, 2017, S. 17 ff.) gerahmt. Eine davon besteht etwa darin, dass SHP die «therapeutische Dimension» pädagogischen Handelns und Lehrpersonen die Normvermittlung übernehmen sollten (Lindmeier, 2000, S. 170 ff.). Solch historisch gewachsene Erwartungen finden ihren Niederschlag in divergierenden Professionsmilieus mit entsprechenden Selbstverständnissen. Darin

eingelagert finden sich unter anderem wechselseitige Zuschreibungen von Expertise oder Zuständigkeiten (Sturm, 2013, S. 143). Die Professionellen können auch mit entsprechenden Erwartungen vonseiten der Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Behörden konfrontiert sein.

- In der Organisationslogik der Schule werden gesellschaftliche Anforderungen wie etwa die Begabungsförderung oder die Integration von Menschen mit einer Behinderung, welche die Komplexität der Schule erhöhen würden, in Subsystemen organisiert, um die Kontinuität und die Autonomie bei der Gestaltung des Klassenunterrichts zu bewahren (Meyer & Rowan, 1992, S. 89). Ohne weitere Entwicklungsanstrengungen ist somit mit *lose gekoppelten Kooperationen* zwischen den verschiedenen «Förderbereichen» zu rechnen (Helsper & Tippelt, 2011, S. 280).
- SHP haben meist keine gleichwertigen Präsenzzeiten in der Schule wie die Lehrpersonen, wodurch funktionale Abhängigkeiten entstehen können. Sundqvist und Ström (2015, S. 325) konnten in ihrer Interviewstudie mit finnischen Lehrpersonen überdies aufzeigen, dass sich Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung durch SHP dominiert erleben. Umgekehrt berichten SHP, die noch nicht lange im Beruf arbeiten, wie herausfordernd es für sie sei, erfahrenere Lehrpersonen zu beraten. Solche organisations- oder erfahrungsbedingten Ungleichheiten können zu funktionalen Abhängigkeiten, zu einem Machtgefälle und letztlich zur *Hierarchisierung der Kooperationspartnerschaft* führen. Sind diese Hierarchiegefälle gross, besteht das Potenzial, dass die in der Kooperation Mächtigeren den Unterlegenen «flexibles» Verhalten aufzwingen, Problemanalysen aus ihrer Sicht vornehmen, den Grad der Verbindlichkeit bestimmen oder ungeliebte Arbeiten delegieren (Kosorok Labhart & Mäder, 2016; Maykus, 2004, S. 355).

Es ist davon auszugehen, dass diese spezifischen Kooperationsvoraussetzungen auch für weitere Berufsgruppen wie etwa die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache sowie die Schulsozialarbeit von Bedeutung sind.

### **3 Berufliche Kompetenzen für praxisrelevante Herausforderungen**

Im Folgenden wird danach gefragt, inwiefern diese spezifischen Voraussetzungen in die Zusammenarbeitspraxis der beiden Professionsgruppen hineinspielen und welche beruflichen Kompetenzen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung ableiten lassen.

#### **3.1 Kompetenz zur Herstellung gleichwertiger Arbeitsbeziehungen**

Bleibt das *strukturelle Machtgefälle* zwischen den Berufsgruppen unreflektiert, kann etwa die Arbeit der hinzukommenden Berufsgruppe gegenüber der dominanten «Leitprofession» (Bauer, 2014, S. 277) als *subsidiäre Serviceleistung* (Dlugosch & Reiser 2009, S. 95) wahrgenommen werden oder Marginalisierungserfahrungen können die Zusammenarbeit prägen (Widmer-Wolf, 2014, S. 166). Erfahrungen im Team, wie etwa die eigene Arbeit im Schulalltag als herabgestuft oder in Abhängigkeit von anderen zu

erleben, erfordern gerade in der Aus- und Weiterbildung Aufmerksamkeit. Im Diskurs der Sozialpädagogik findet sich die bedeutsame Anregung, dass die Professionellen das strukturelle Machtgefälle, das ihre Kooperation rahmt, reflektieren sollten (Maykus, 2004, S. 362). Die unterschiedlichen Formen, in denen organisationsbedingte Machtverhältnisse in der Zusammenarbeit sichtbar werden, erfordern eine geschulte Analysefähigkeit beispielsweise über Beobachtungen.

Die Aus- und Weiterbildung sollte den Studierenden sowie den Teilnehmenden einer Weiterbildung aufzeigen, wie sie mit konkreten Massnahmen wie etwa Vereinbarungen zum Teamteaching, zum Informationsfluss oder zur gemeinsamen Prozessdokumentation dafür sorgen können, *gleichwertige* Arbeitsbeziehungen zu ermöglichen. Zugleich sind Reflexionen zum persönlichen Umgang mit der eigenen Machtposition bzw. Abhängigkeitsposition essenziell.

### **3.2 Teamleitungskompetenz**

Mit dem Ziel gleichwertige und produktive Arbeitsbeziehungen zu ermöglichen, verbinden sich zugleich auch «Führungskompetenzen» unter Lehrpersonen. Ein sinnvoller Einsatz der verschiedenen Fachpersonen in der Klasse erfordert sowohl von Lehrpersonen und – je nach Teamkonstellation auch von SHP – *Teamleitungskompetenzen*. Im dichten Schulalltag gilt es, effiziente Auswertungs- und Planungssitzungen zu leiten. Die Beobachtungen und Deutungen der verschiedenen Teammitglieder müssen konstruktiv aufeinander bezogen, diskutiert und in zielführende Lösungsansätze überführt werden. In eng getakteten Zeitgefässen gilt es, mit den im Klassenteam involvierten Kolleginnen und Kollegen eine gute Teamkultur zu etablieren. Hierbei sind klare Regeln und Transparenz beim Informationsfluss entscheidend, um Konflikte zu vermeiden. Für weitere Fachpersonen gilt es, einen Einsatzplan zu erstellen und neue Mitarbeitende einzuarbeiten (Stähling & Wenders, 2015). Die Teamführungsaufgabe von Lehrpersonen hat bereits Zumwald (2014, S. 25) im Hinblick auf den Einsatz von Assistenzen im Unterricht herausgestellt und folgert daraus Weiterbildungsbedarf für Lehrpersonen.

Das Anleiten von Erwachsenen steht üblicherweise nicht im Vordergrund der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, scheint aber im multiprofessionellen Kontext der Schule bedeutsam zu sein. Studium und Weiterbildung sollten daher Lerngelegenheiten schaffen, in denen *praxisrelevante Führungsaufgaben im Team* angeleitet, eingeübt und reflektiert werden können.

### **3.3 Situative Handlungskompetenz**

Die Berufsaufträge der SHP und der Lehrpersonen weisen zwar unterschiedliche Schwerpunkte auf, in der Praxis lassen sich die Arbeitsbereiche jedoch häufig nicht eindeutig bestimmen. Deshalb wird der Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten eine zentrale Bedeutung beigemessen (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). Die Krux dieser Klärung liegt darin, dass die fachliche Expertise der SHP mit ihren Überlappungsbereichen zu den Arbeitsfeldern der Lehrpersonen durch eindeutige Zuständig-

keiten für Schülerinnen und Schüler und spezifische Förderaufträge auf abgrenzbare Arbeitsdomänen reduziert wird, um diese in der Organisation *sichtbar* werden zu lassen. Die Klärung der Zusammenarbeit orientiert sich etwa daran, Aufträge zu erteilen oder einzufordern, die «Grenzen» zwischen den Arbeitsdomänen zu bestimmen und darüber tradierte Rollenverständnisse sowie vermeintlich *berufliche Autonomie* zu realisieren (Bauer, 2014, S. 278 f.; Widmer-Wolf, 2014, 2016). Die in der Organisationslogik begründete Tendenz zu lose gekoppelten Untersystemen erfährt durch das Bedürfnis nach beruflicher Identität und autonomer Arbeitsweise eine weitere Akzentuierung. Die Zusammenarbeit beschränkt sich in solchen Kooperationen auf einen Austausch, der stärker auf die Schülerinnen und Schüler und weniger auf den Unterricht selbst bezogen ist (Anliker, Lietz & Thommen, 2008; Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013, S. 343).

Die Begleitung komplexer Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erfordert demgegenüber *situative Analysen und die Entwicklung neuer Praktiken* (Hollenweger, 2016). Situationen wie etwa das Bilden von Lerngruppen, die Gestaltung von Übergängen sowie die Rhythmisierung und die Abstimmung der unterschiedlichen Lernzeiten sind «professionalisierungsbedürftige» Herausforderungen (Helsper & Tippelt, 2011, S. 272), die nicht der alleinigen Verantwortung einer Berufsgruppe zugeteilt werden können. Sie erfordern einen professionellen Umgang mit Improvisation. Aus ihren Erfahrungen an der Schule Berg Fidel in Münster ziehen Stähling und Wenders (2015, S. 26) den Schluss, dass multiprofessionelle Teams dann erfolgreich seien, wenn es ihnen gelinge – unabhängig von ihrer Profession – zu einer «*Verantwortungsgemeinschaft*» zu werden. In einer solchen Zusammenarbeit gelingt es, von anderen diagnostischen Perspektiven zu profitieren, das eigene methodisch-didaktische Repertoire zu erweitern oder Sensibilitäten für fachdidaktische Herausforderungen zu entwickeln. Bedeutsamkeit gewinnt diese Orientierung dadurch, dass sie offenbar auch zu einem geringeren Belastungserleben in der Zusammenarbeit führen kann (Geiling, Geiling, Schnitzer, Skale & Thiel, 2008; Huber, 2000, S. 146; Widmer-Wolf, 2014).

In der Aus- und Weiterbildung sollten das Verständnis von Professionalität und die Definition von Expertise sowie deren Umsetzung in der Praxis kritisch reflektiert werden. Einer Klärung von Zusammenarbeit, die sich auf eine vermeintlich arbeitsökonomische Aufteilung von Arbeiten reduziert, muss ein an der Situationslogik des Unterrichtsgeschehens orientiertes Professionsverständnis gegenübergestellt werden. Es gilt aufzuzeigen, welche Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrpersonen mit verschiedenen Formen der Zusammenarbeit einhergehen.

### **3.4 Kompetenz zu einem reflektierten Umgang mit Kategorisierungen**

Starre Menschenbilder stellen ein Grundproblem jeglicher Pädagogik dar, weil sie die soziale Konstruktion des Subjekts verdecken (Moser, 2003, S. 158). Ontologisierende Projektionen, die Auffälligkeiten auf Eigenschaften oder die «innere Natur» des Gegenübers reduzieren, werden als diskriminierende Praxen diskutiert (Feuser, 1996; Prengel, 1995). «Behinderung» artikuliert sich gemäss der Weltgesundheitsorganisation (WHO) nicht mehr infolge einer Schädigung der Funktionsunfähigkeit beim Kind



oder Jugendlichen allein, sondern stets in Relation zur Realisierbarkeit von Aktivitäten und zum Grad an Partizipation an gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen (DIM-DI, 2005, S. 16 ff.). Anstatt einer einseitigen Fixierung auf mögliche Defizite der Schülerinnen und Schüler gerät somit auch die unterstützende oder behindernde Rolle der Schule in den Blick (Hollenweger, 2014). Die Fokusverlagerung weg von einer Essenzialisierung und Etikettierung von Schülerinnen und Schülern hin zur Analyse sozialer Konstruktionsbedingungen gewinnt in der interprofessionellen Zusammenarbeit gerade im Hinblick auf die Entwicklung einer gemeinsamen Problemanalyse und die daraus abzuleitenden Fördermassnahmen eine grosse Bedeutung (Luder & Kunz, 2014).

Hierzu ist in der Aus- und Weiterbildung eine gezielte Schulung in der *Analyse von Interaktionspraxen in Schule und Unterricht* im Hinblick auf exkludierende oder inkludierende Effekte erforderlich (Wagner-Willi & Sturm, 2016). Es gilt, diagnostisches Fachwissen in relevante pädagogische Herausforderungen im Schulalltag *übersetzen* zu können, und darüber hinaus, einen sensiblen sprachlichen Umgang mit Bezeichnungen im Berufsalltag zu pflegen, wie dies Boban, Hinz, Plate und Tiedecken (2014) richtungsweisend anregen. – Im nächsten Abschnitt werden abschliessend innovative Lernarrangements für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellt, die für den Aufbau der erforderlichen Kompetenzen vielversprechend sein können.

#### 4 Lernsettings in der Aus- und Weiterbildung

Im Fachdiskurs der Inklusionspädagogik steht im Zusammenhang mit dem Kompetenzaufbau die *Architektur der Studiengänge* zur Debatte. Es wird kritisiert, dass vollkommen voneinander getrennte Ausbildungsmodelle für die beiden Berufsgruppen die Segregation in der Schule perpetuieren würden. Studiengänge hingegen, welche die Aneignung zusätzlicher Expertise im Anschluss an ein Lehramtsstudium ermöglichen, geniessen Akzeptanz sowohl bei Eltern von Kindern mit einer Behinderung als auch bei Vertreterinnen und Vertretern sonderpädagogischer Fachrichtungen (Lindmeier, 2016, S. 84). In der Konzeption der sogenannten «verschmolzenen» Ausbildungsprogramme wird die Expertise verschiedener Fachdisziplinen in *einen* Studiengang integriert. Im Konzept der österreichischen «PädagogInnenbildung NEU» etwa ist eine umfangreiche Spezialisierung für alle Studierenden in inklusiver Pädagogik vorgesehen. Dabei soll das bisherige sonderpädagogische «Spezialwissen» gesichert bleiben, jedoch in einen an Inklusion orientierten Schulkontext transferiert und weiterentwickelt werden (Biewer, 2016; für das Bundesland Berlin: Expertenkommission Lehrerbildung, 2012, S. 9). Angesichts dieser neuen Ausbildungskonzeptionen scheinen die Einsatzszenarien im Schulfeld teilweise noch ungeklärt zu sein (Seel & Wohllhart, 2017, S. 43). Ungeachtet der «Entdifferenzierungslogik» (Kunze, 2017, S. 10), die den «verschmolzenen» Ausbildungsarchitekturen zugrunde liegt, bleibt im Schulfeld die spannungsreiche Herausforderung bestehen, Beobachtungen, Überzeugungen und Praxen in der Teamarbeit aufeinander beziehen und diese im Hinblick auf definierte Berufsrollen übersetzen zu müssen.

Innovative Entwicklungen in der *berufspraktischen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* sind vielversprechend, insbesondere auch deshalb, weil Untersuchungen belegen, dass Erfahrungen mit dem integrativen Setting mit positiven Einstellungen zur Integration einhergehen (Arndt & Werning, 2013; Gebhard et al., 2011; Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017). So werden etwa Studierende im Rahmen von Praxiserkundungen angehalten, multiprofessionelle Teamsitzungen zu beobachten und die verschiedenen Professionsgruppen nach deren Kooperationserfahrungen zu befragen, um darüber Gelingensbedingungen und Herausforderungen der interprofessionellen Zusammenarbeit zu erkunden (Idel, 2017). Hier sind insbesondere auch Anstrengungen auf der Sekundarstufe I notwendig, gestalten sich doch die Arbeitsbedingungen im System mehrerer für eine Klasse zuständiger Fachlehrpersonen deutlich anspruchsvoller als auf der Primarstufe, was sich unter anderem auf die Wahrnehmung der Zusammenarbeit der betroffenen Akteurinnen und Akteure auswirkt (Gebhardt, Schwab, Krammer & Gegenfurtner, 2015).

Aus Pilotprojekten der Universität Hannover liegen Erfahrungen mit *multiprofessionellen Fachpraktika* vor. Studierende der Sonderpädagogik und Studierende für das gymnasiale Lehramt in den Fächern «Sport» oder «Chemie» führten gemeinsam Unterrichtsstunden durch. Die Studierenden berichteten, ihre Kompetenzen zur kooperativen Gestaltung von Unterricht erweitert zu haben, fühlten sich dazu befähigt, selbstgesteuerte Lernprozesse bei den Jugendlichen anzuleiten, und entwickelten eine Sensibilität für fachspezifische Herausforderungen (Arndt, Nehring, Schiedek, Schiedek, Schomaker & Werning, 2017). Als Begleitung von Praktika werden an der Universität Münster *kollegiale Fallberatungen* in multiprofessionell zusammengesetzten Studierendengruppen durchgeführt, in denen die Erfahrungen unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven reflektiert werden. Der Beratungsprozess führt dazu, dass die Studierenden realisieren, dass sie ihre Fälle berufsfeldspezifisch deuten und vielfältige Deutungs- und Lösungsansätze entwickeln konnten (Bennewitz & Grabosch, 2017).

Auch *Forschungsarbeiten*, in deren Rahmen Studierende aus unterschiedlichen Studienrichtungen gemeinsam die Kooperationswirklichkeit untersuchen und die Ergebnisse anschliessend aus unterschiedlichen Perspektiven auswerten, können zur Sensibilisierung für differente Sichtweisen, Expertisen und Rollenverständnisse der Professionsgruppen beitragen (Fabel-Lamla, 2017).

Analog zu den ausgeführten Bestrebungen, die unterschiedlichen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Lernsettings gezielt aufeinander zu beziehen, sollte dies auch in Weiterbildungssettings Beachtung finden. Die Nutzung unterschiedlicher Perspektiven und differenter Fachwissens kann etwa durch das *Zusammenführen von Weiterbildungsgruppen* aus unterschiedlichen Lehrgängen organisiert werden, wie dies an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in zwei Weiterbildungslehrgängen aus den Bereichen der Interkulturellen Bildung und der Integrationspädagogik bereits umgesetzt wird. Die Teilnehmenden reflektieren in multi-



professionell zusammengesetzten Lerngruppen ihre schulischen Erfahrungen zur Zusammenarbeit oder bearbeiten gemeinsam eine Förderplanung (Widmer-Wolf, Bühler Müller & Kunz-Egloff, 2012).

Im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen werden *professionelle Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) als effektive Formen diskutiert. Im Hinblick auf eine an Inklusion orientierte Schulentwicklung bergen multiprofessionell zusammengesetzte Lerngemeinschaften, in denen Klassenlehrpersonen bzw. Fachlehrpersonen und SHP sowie allenfalls weitere Fachpersonen systematisch an komplexen Problemstellungen arbeiten und flankierend über Weiterbildung und Beratung begleitet werden, ein grosses Potenzial (Arndt & Werning, 2013).

Solche innovativen Lernsettings gilt es darüber hinaus im Hinblick auf die Lern- und Bildungsprozesse angehender Lehrpersonen und SHP in eine Konzeption iterativer Bildung (Kraus, 2017, S. 292) zu überführen, sodass in der berufsbiografischen Entwicklung die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team als wiederkehrendes Moment in unterschiedlichen Aus- oder Weiterbildungskontexten aufscheint. Dies erfordert eine Abstimmung darüber, in welchen Bildungsphasen nachhaltige Zielerreichungen am wahrscheinlichsten sind (Scheidig, 2017, S. 340).

## 5 Resümee und Ausblick

In Ergänzung zur Zusammenarbeit unter Lehrpersonen ist diejenige zwischen Lehrpersonen und SHP durch spezifische Voraussetzungen gerahmt. So sorgen verschiedene Dynamiken wie tradierte gesellschaftliche Erwartungen, die an die beiden Berufsgruppen gestellt werden, die in der Organisationslogik der Schule angelegte Tendenz zur Ausgliederung von Ansprüchen in Untereinheiten oder organisationsbedingte bzw. erfahrungsbedingte Ungleichheiten zwischen den Professionsgruppen für ein insgesamt anspruchsvolles Voraussetzungsgefüge. Man könnte sagen, dass die in der Schule angelegten Dynamiken eher voneinander entkoppelte und hierarchisierte Kooperationspartnerschaften befördern. Dem gegenüber steht die grosse Bedeutung, die dieser Zusammenarbeit hinsichtlich der Umsetzung einer an Inklusion orientierten Pädagogik zugeschrieben wird, die in der Zwischenzeit auch in Empfehlungen und Reglementen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Niederschlag gefunden hat. Daher sind Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung angezeigt, welche Lehrpersonen und SHP dazu befähigen, ihre Arbeitsvoraussetzungen zu analysieren und zu reflektieren sowie situative Lösungen zu entwickeln. Im Beitrag wurden vier berufliche Kompetenzen abgeleitet, denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit schenken sollte. Es sind dies die Kompetenz zur Herstellung gleichwertiger Arbeitsbeziehungen, die Teamführungscompetenz, die situativ-improvisierende Handlungskompetenz sowie die Kompetenz zu einem reflektierten Umgang mit Kategorisierungen.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigen sich vielversprechende innovative Entwicklungen im Hinblick auf die Gestaltung der Ausbildungsarchitektur der beiden Berufsgruppen bzw. deren partielle Auflösung, die berufspraktische Phase sowie die Weiterbildung. Diese Entwicklungen sind noch neu, die Resultate ihrer Effektivität können in den nächsten Jahren mit Spannung erwartet werden. Deutlich wird bei allen Bemühungen, dass die Verantwortlichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgefordert sind, zu prüfen, inwiefern gesonderte Studiengänge und Weiterbildungslehrgänge für unterschiedliche Berufsgruppen weiterhin ihre Berechtigung haben und wo hingegen aktive Bezugnahmen oder Zusammenschlüsse produktive Lernprozesse befördern.

## Literatur

- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B.** (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (3), 226–236.
- Arndt, A.-K.** (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C. & Werning, R.** (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 26–34.
- Arndt, A.-K. & Werning, R.** (2013). Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, P.** (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderung für kulturelle Bildung und soziale Arbeit* (S. 73–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A.** (2017). Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 49–52.
- Biewer, G.** (2016). Lehrer/innenbildung für Inklusion in der Sekundarstufe. Internationale Entwicklungen und Problemlagen am Beispiel Österreichs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (4), 323–329.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedecken, P.** (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierung? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengerechtigkeit. Diversität im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–183.
- DIMDI [Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information].** (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: WHO.
- Dlugosch, A. & Reiser, H.** (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch Schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK.** (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2007). *Interkantonale Vereinbarung zur Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- EDK.** (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik vom 12. Juni 2008*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Expertenkommission Lehrerbildung.** (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Fabel-Lamla, M.** (2017). Forschendes Lernen zu multiprofessioneller Kooperation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 35–39.
- Feuser, G.** (1996). «Geistigbehinderte gibt es nicht!» Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. *Geistige Behinderung*, 35 (1), 18–25.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A.** (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 129–146.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al.** (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275–290.
- Geiling, U., Geiling, T., Schnitzer, A., Skale, N. & Thiel, M.** (2008). Evaluation der Wirkung der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkung auf Grund- und Förderschulen. In K. Liebers, A. Prengel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase* (S. 163–247). Weinheim: Beltz.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S.** (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (1), 36–51.
- Helsper, W. & Tippelt, R.** (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 268–288.
- Hollenweger, J.** (2014). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 30–54). Zürich: Publikationsstelle der PHZH.
- Hollenweger, J.** (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Huber, B.** (2000). *Teameaching: Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Idel, T.-S.** (2017). Von Anfang an gemeinsam. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 31–34.
- Kosorok Labhart, C. & Mäder, Ch.** (2016). Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnographische Einblicke. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 223–242). Münster: Waxmann.
- Kraus, K.** (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C.** (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 333–349.
- Kunze, K.** (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 7–12.
- Lindmeier, C.** (2000). Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik*, 30 (3), 166–180.
- Lindmeier, C.** (2016). US-amerikanische Forschungsperspektiven auf die Ausbildungsmodelle inklusionsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 75–89). Münster: Waxmann.
- Luder, R. & Kunz, A.** (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55–71). Zürich: Publikationsstelle der PHZH.
- Lütje-Klose, B.** (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik

- Maykus, S.** (2004). Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In B. Hartnuss & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 349–370). Gelsenkirchen: Verlag Soziale Theorie und Praxis.
- Meyer, J. W. & Rowan, B.** (1992). The structure of educational organizations. In J. W. Meyer & R. Scott (Hrsg.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (S. 71–97). London: Sage.
- Moser, V.** (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M.** (2017). Inklusion in Erziehungs- und Bildungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15–29). Opladen: Budrich UniPress.
- Prenzel, A.** (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Scheidig, F.** (2017). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 331–342.
- Schwager, M.** (2011). Gemeinsames Unterrichten im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 92–98.
- Seel, A. & Wohllhart, D.** (2017). Kooperation in inklusiven Settings. Implikationen der PädagogInnenbildung NEU. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 40–44.
- Stähling R. & Wenders, B.** (2015). *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, T.** (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131–146.
- Sundqvist, C. & Ström, K.** (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25 (4), 314–338.
- swissuniversities.** (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities*. Bern: swissuniversities.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T.** (2016). Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 208–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, P.** (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Förderungssituationen im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.
- Widmer-Wolf, P.** (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, P.** (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Opladen: Budrich UniPress.
- Widmer-Wolf, P., Bühler Müller, G. & Kunz-Egloff, B.** (2012). Professionalisierung in berufsübergreifenden Weiterbildungslehrgängen. Integrationskompetenz für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen. *Inklusive. Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie*, Nr. 2, 27–29.
- Zumwald, B.** (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (4), 21–27.

### Autor

**Patrik Widmer-Wolf**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, patrik.widmer@fhnw.ch