

Technische Universität Dortmund
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie

Multiprofessionelle Teamarbeit –
Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen
am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt von Kerstin Lenz
Geboren am 02.04.1962 in Stollberg
Matrikelnummer 192249

Vorgeschlagener Erstgutachter: Prof. Dr. Hans-Günter Rolff
Vorgeschlagener Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Böttcher

Abgabedatum: 31. Juli 2017

Abstract

Die vorliegende Dissertation widmet sich dem Thema *Multiprofessionelle Teamarbeit – Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven*. Dabei werden die Ziele verfolgt, den Begriff „Multiprofessionelle Teamarbeit“ im Kontext Schule klar zu bestimmen und grundlegende Bedingungen für dessen Gelingen zu analysieren, um das Potential für erfolgreiches Lernen zu nutzen und positive Wirkungen für die Unterrichtsentwicklung sowie die Weiterentwicklung der Lernkultur zu erzielen. Es werden Erkenntnisse auf die Frage angestrebt, welcher Kompetenzen es bei den Akteuren für das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit bedarf, um diese für die Kompetenz- und Potentialentwicklung der Schüler/innen zu nutzen. Theoretisch und empirisch wird den Fragen nachgegangen, inwieweit multiprofessionelle Teamarbeit zum Lernanlass sowie zur Entfaltung professioneller Kompetenz verschiedener Professionen genutzt wird, wie und in welchem Maße die oben beschriebenen Prozesse multiprofessionelle Teamarbeit in der Schule beeinflussen und welche gezielten Fortbildungsmaßnahmen benötigt werden. Die Erfahrungen der Akteure werden ausgewertet und interpretiert, um Unterstützungs- und Qualifizierungsformate zu charakterisieren, die für den Erwerb und die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kompetenz passend sind. Dabei geht es sowohl um die Professionalisierung des Einzelnen als auch um die Veränderungsprozesse der Teams.

Schule heute ist gekennzeichnet durch verschiedene Aspekte der Multiprofessionalität. Kennzeichnend für die inklusiv ausgerichtete Schule (Bremerhavens) ist eine große Heterogenität der Schülerschaft, deren Lernsettings zunehmend von multiprofessionellen (Bildungs-)Akteuren gestaltet werden. Die aktuellen und zukünftigen Aufgaben, vor denen Schulen stehen, sind komplex und herausfordernd, beispielsweise die Gestaltung individualisierter Lernprozesse, der Umgang mit Vielfalt und die Gestaltung einer inklusiven Schule sowie ganztägigen Lernens. Diese Aufgaben können nicht mehr nur von der Berufsgruppe der Lehrer/innen bewältigt werden, die Expertise weiterer Berufsgruppen ist gefragt. Seit 2000 hat sich die personelle Zusammensetzung Bremerhavener Schulkollegien durch Akteure vielfältiger Professionen, beispielsweise Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen und Psychologen/innen, deutlich erweitert. Zunehmend werden Arbeitsstrukturen in multiprofessionellen Zusammensetzungen etabliert. Unterrichts- und Schulentwicklung im Forschungsfeld vollziehen sich unter den Bedingungen verstärkter Kooperation sowie des Anspruchs einer lokal gestalteten Schullandschaft. Die Unterschiedlichkeit der Schüler/innen wird durch die Multiprofessionalität der pädagogischen Akteure gespiegelt. Dabei bedingt die multiprofessionelle Zusammensetzung eines Kollegiums an Schule nicht per se eine Änderung der Arbeitsstrukturen in Richtung

multiprofessioneller Teams. Die vorliegende Forschungsarbeit leistet einen Beitrag, um Bedingungen zu identifizieren, wie aus einem eher unverbundenen Nebeneinander ein verbundenes, vertrauensvolles Miteinander der Akteure wird. Dazu werden Daten des Veränderungsprozesses erhoben, Ergebnisse analysiert und interpretiert. „Multiprofessionelles Team“ als Begriff wird seit Jahren in bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen verwendet und ist in die pädagogische Alltagssprache an Schule eingeflossen, ohne dass der Begriff MT im schulischen Kontext definiert ist. Bisher liegen kaum wissenschaftliche Ergebnisse darüber vor, was MT von einer Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren verschiedener Berufsgruppen unterscheidet, ob und unter welchen Bedingungen MT im schulischen Kontext sinnvoll ist und wie sich die Potentiale unterschiedlicher Professionen für erfolgreiches Lernen der Schüler/innen nutzen lassen. Im Rahmen vorliegender Dissertation wird die theoretisch erarbeitete Definition „Multiprofessionelle Teamarbeit“ an Schule als Arbeitsstruktur zur Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft. Die Definition MT im schulischen Kontext als bewusstes, zielorientiertes und gemeinsames Handeln unterschiedlicher Professionen versteht sich als Weiterentwicklung der Teamdefinition. Diese wird durch Aspekte multiprofessioneller Zusammenarbeit ergänzt und beschreibt MT an Schule durch die Merkmale gemeinsame, komplexe pädagogische Ziele und Strategien, Kommunikation und Interaktion zur Übernahme gemeinsamer Verantwortung, klarer Arbeitsauftrag mit zeitlicher Befristung, Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe, Professionsverständnis und Professionalität der Bildungsakteure, personelle Konstanz und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Rückkopplung und Feedback, persönliche Weiterentwicklung u.a. durch Selbstreflexion, Stärkung der eigenen Teamfähigkeit und Erweitern des eigenen Verhaltensrepertoires.

Entsprechend des Themas und der Zielsetzung vorliegender Dissertation werden teamtheoretische Grundlagen zur „Multiprofessionellen Teamarbeit“ dargestellt und die Umsetzung multiprofessioneller Teamarbeit in der Schulstadt Bremerhaven empirisch untersucht. Mit der vorliegenden Forschungsarbeit wird erstmals den Fragen nachgegangen, wie MT gelingen kann, was die Akteure unter dem Begriff MT verstehen und welcher Schlüsselkompetenzen es für ein gelingendes Zusammenspiel der unterschiedlichen pädagogischen Akteure braucht.

Für die Erforschung von Gelingensbedingungen MT an Schule findet die schriftliche Befragung als quantitative Forschungsmethode ihre Anwendung. Die Daten zum Stand der Umsetzung MT sowie die Erfahrungen der handelnden Akteure werden mittels der eigens entwickelten IQES-online-Befragung *Multiprofessionelle Teamarbeit 2016* erhoben. Die Schulstadt Bremerhaven wird als Forschungsfeld gewählt, da diese ein relativ

geschlossenes kommunales System mit allen Schulstufen, Organisationsformen und einem regionalen Unterstützungssystem ReBUZ, in dem Akteure unterschiedlicher Herkunftsgruppen handeln, darstellt. Zum Einsatz kommt ein Fragebogen, der durch unterschiedliche Items zu quantifizierbaren Sachverhalten und qualitativen Einschätzungen zur MT an Bremerhavener Schulen und dem dortigen Unterstützungssystem ReBUZ auf die Erfassung „objektiver Aspekte“, beispielsweise die Berufsgruppen der Akteure sowie „subjektiver Aspekte“ wie Einstellungen und Bewertungen der Befragten zu MT zielt. Die Ergebnisse werden im Gesamtblick dargestellt und schulstufenbezogen sowie berufsgruppenspezifisch analysiert und interpretiert. Spezifische Gelingensbedingungen MT an Grund- und Oberschulen sowie der Umgang mit Ängsten, Widerständen und Hemmnissen werden erörtert. Die ermittelten Daten werden erstens hinsichtlich der Definition MT im schulischen Kontext, zweitens hinsichtlich der Gelingensbedingungen für MT und drittens hinsichtlich passender Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz ausgewertet. Dabei erfolgen die Darstellung und Interpretation der Daten auf der Grundlage der Ergebnisse des Gesamtberichtes der IQES-online-Befragung *Multiprofessionelle Teamarbeit 2016* sowie der Teilberichte der Schulstufen und Berufsgruppen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zur MT an Bremerhavener Schulen und dem ReBUZ zeigen, dass multiprofessionelle Teamarbeit einen tiefgreifenden Veränderungsprozess der Lernkultur an Schule darstellt. Sein Gelingen wird von schulstufenspezifischen Bedingungen sowie psychologischen Hintergründen und Faktoren der Akteure determiniert. Die Akteure erkennen in MT die geeignete Arbeitsstruktur, um aktuelle und künftige schulische Aufgaben zu bewältigen, insbesondere für das Lernen der Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten und das Gelingen von Inklusion. Sie sind sich ihrer eigenen Professionalität bewusst und bereit, diese in MT einzubringen. Die Akteure identifizieren MT als Instrument der eigenen Professionalisierung sowie zur Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires. MT bedarf der direkten Kommunikation, Interaktion, Verantwortungsübernahme sowie der Rückkopplung und des Feedbacks, um das Potential MT für eine bewusste, zielorientierte und gemeinsame Handlungspraxis nutzen zu können. Steigerungspotential identifizieren die Akteure Bremerhavener Schulen in der Fokussierung auf ein abgestimmtes Ziel mit klarem Arbeitsauftrag und Zeitrahmen sowie in der Reflexion der Arbeit. In Abhängigkeit von der Schulstufe bzw. der Einrichtung zeigen die erhobenen Daten eine Diskrepanz zwischen der Häufigkeit mit der multiprofessionelle Teams an Schule arbeiten und der deutlich geringeren Verankerung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm. Insbesondere an Oberschulen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen fehlendem Teamkonzept für MT, unklaren oder nicht erarbeiteten Arbeitsaufträgen für

multiprofessionelle Teams, mangelnder Kontrolle sowie geringer Würdigung der Erfüllung von Arbeitsaufträgen. Obwohl in OS die personellen Voraussetzungen für MT bei einer Struktur von Jahrgangsteams gegeben sind, fehlt ein verlässlicher Unterstützungsrahmen für MT. Kooperationszeiten für multiprofessionelle Teamarbeit im Stundenplan der Einzelschule sind uneinheitlich verankert, Prozessbegleitung steht kaum oder nicht zur Verfügung und MT haben mehrheitlich noch nicht an Teamfortbildungen teilgenommen. Unterstützung und Ressourcen werden nicht einheitlich bereitgestellt, sondern in Abhängigkeit von der pädagogischen Einrichtung sowie der Schulstufe. Die erhobenen Daten verdeutlichen, dass besonders die Akteure in Grundschulen das Potential einer konstruktiven Streitkultur, eines regelmäßigen Feedbacks sowie das Sichtbarmachen und die Sicherung von Erfolgen nicht oder nur bedingt für die Qualitätsentwicklung MT nutzen. Schulstufenübergreifend wird das Potential von „Quick wins“ als Gelingensfaktor MT nicht erkannt und daher kaum für die schulische Entwicklung genutzt. Für die Teilnehmer/innen der Befragung stellen u.a. Kommunikation, Akzeptanz und Wertschätzung sowie Feedback determinierende Faktoren für MT und gleichzeitig Schlüsselkompetenzen für das Gelingen multiprofessioneller Zusammenarbeit dar. Die Empirie bestätigt die Hypothesen der Autorin, u.a. dass für den Erwerb multiprofessioneller Teamkompetenz passende Fortbildungs- und Qualifizierungsformate notwendig sind. Diese zeichnen sich durch entsprechende Inhalte, einen geeigneten Teilnehmerkreis sowie passende Formate aus. Laut Datenlage sollten sich Fortbildungsinhalte aus teamtheoretischem Wissen in Verbindung mit Bereichen zur Weiterentwicklung der eigenen Team- und Methodenkompetenzen sowie spezifischen Themen der konkreten multiprofessionellen Teams zusammensetzen. Die Akteure favorisieren Angebote für ganze multiprofessionelle Teams, die externe Begleitung einbinden und an unmittelbaren Bedürfnissen der MTs arbeiten. Für geeignet erachten sie einen schul- bzw. einrichtungsübergreifenden Austausch verschiedener Berufsgruppen, flankierende Maßnahmen an der Einzelschule sowie die Teilnahme jeweils eines Schulleitungsmitgliedes an Qualifizierungsmaßnahmen, damit pädagogische Herausforderungen zum Lernanlass werden können. Auf diese Art und Weise wird die eigene Professionalisierung ebenso ermöglicht wie das organisationale Lernen der Schule.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Akteure Begleitung in Form von Supervision und Team-Coaching für die Umsetzung MT beanspruchen, bislang jedoch vermissen. Insbesondere die Einbeziehung externer Experten/innen kann den Schulen helfen so tiefgreifende Veränderungsprozesse wie die Ausformung multiprofessioneller Teamentwicklungsmaßnahmen an Schulen erfolgreich zu gestalten. Es zeigt sich, dass dieser Prozess von einem Wechselspiel zwischen den Gelingensbedingungen MT, den Wünschen und Bedürfnissen der Akteure sowie deren unterschiedlichen Konsequenzen auf

emotionaler, kognitiver und verhaltensbezogener Ebene gekennzeichnet ist. Die Ergebnisse der Befragung werden herangezogen, um mögliche Ängste zu erkennen und Wirkungen zu verstehen, um professionell mit Hemmnissen und ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen umgehen zu können. Die Ergebnisse der IQES-online-Befragung MT 2016 zeigen, dass unterschiedliche Berufsgruppen die Qualität MT ungleich wahrnehmen, besonders das Qualitätsinteresse der SL, die Würdigung der Erfüllung des Arbeitsauftrages und die Reflexion der MT. Daraus wird die Konsequenz abgeleitet, dass die SL und Steuergruppe konsequent die Erfahrungen, Verbesserungsvorschläge und Rückmeldungen der unterschiedlichen Professionen in Feedbacks und Entscheidungsbildungen des schulischen Entwicklungsprozesses MT einbeziehen sollten.

Die Etablierung multiprofessioneller Teamarbeit an Schule als umfassender und tiefgreifender Veränderungsprozess erfordert die Berücksichtigung grundlegender Gelingensbedingungen schulischer Teamarbeit nach Schley (2011) und Philipp (2014). Die Erkenntnisse der teamtheoretischen Grundlegung sowie der empirischen Untersuchung vorgelegter Dissertation ermöglichen die Formulierung spezifischer schulstufenbezogenen Gelingensbedingungen für MT und Empfehlungen für einen professionellen Umgang mit Ängsten, Hemmnissen und Widerständen. MT als (Lern-)Prozess im Rahmen von Schulentwicklung kann als Weiterentwicklung bereits etablierter Teamarbeit an Schule behandelt werden, ebenso kann eine Schule mit MT als Entwicklungsschwerpunkt schulischer Entwicklung starten. In jedem Fall vollzieht sich die Etablierung MT im Rahmen der SE im Systemzusammenhang von OE, UE und PE nach Rolff (2014).

Insgesamt sollten den Erfahrungen der Akteure in multiprofessioneller Teamarbeit eine hohe Beachtung beigemessen werden, da diese das entscheidende Potential für die erfolgreiche Gestaltung zukunftsfähiger und nachhaltiger Lernprozesse der Schüler/innen besitzen und somit die Schulentwicklung der inklusiv ausgerichteten Schule (Bremerhavens) maßgeblich beeinflussen. Damit die Machbarkeit MT nicht länger der Einzelschule, seiner SL sowie einzelnen Teams und Akteuren überlassen bleiben, sollten die Bildungsbehörde Bremen sowie das Schulamt Bremerhaven klare Aussagen zur Rahmensetzung und zu Zielen MT kommunizieren.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	i
Inhaltsverzeichnis	vi
Abkürzungsverzeichnis	ix
1 Einordnung, Zielstellung und erkenntnisleitende Fragestellung	10
1.1 Begründung.....	10
1.2 Fragestellung, Ziele und Forschungsdesign	11
2 Teamtheoretischer Rahmen	13
2.1 Multiprofessionelles Team.....	13
2.1.1 Zum Begriff „Team“ im schulischen Kontext.....	13
2.1.2 Begriff und Definition „Multiprofessionelles Team“	16
2.1.3 Übertrag Merkmale erfolgreicher Teams auf multiprofessionelle Teams	21
2.1.4 Rollen und Teambildung.....	23
2.1.5 Teamphasen.....	25
2.1.6 Chancen und Grenzen multiprofessioneller Teamarbeit	27
2.2 Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Teamarbeit.....	33
2.2.1 Erfahrungen der Professionen bzw. Herkunftsgruppen.....	33
2.2.2 Persönlichkeitstypen.....	37
2.2.3 Kooperations- und Arbeitsstile	39
2.2.4 Ängste.....	40
2.2.5 Lernkultur.....	45
2.3 Allgemeine Gelingensbedingungen.....	49
2.3.1 Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung nach Philipp.....	50
2.3.2 Erfolgsfaktoren (Kernprozesse) für Teamarbeit nach Schley	53
2.4 Ausgangssituation im Forschungsfeld.....	56
2.4.1 Heterogenität der Schülerschaft und inklusive Lernsettings.....	56
2.4.2 Vielfalt der Professionen und deren berufliches Selbstverständnis.....	61
2.4.3 Schulische Netzwerke und regionale Bildungslandschaften	64
2.5 Fragestellung und Hypothesen zur empirischen Untersuchung.....	70
3 Empirische Untersuchung	72
3.1 Darstellung des Untersuchungsdesigns.....	72
3.1.1 Die Schullandschaft Bremerhavens.....	72
3.1.1.1 Strukturelle Aspekte	73
3.1.1.2 Personelle Aspekte	74

3.1.1.3	Schulübergreifende Kooperation.....	75
3.1.2	Forschungsmethodisches Vorgehen	76
3.1.2.1	Untersuchungsplanung und Durchführung	76
3.1.2.2	Schriftliche Befragung als Forschungsmethode.....	78
3.2	Analyse der empirischen Daten: Darstellung der Ergebnisse	82
3.2.1	Auf einen Blick: Fragen mit den höchsten und tiefsten Werten	83
3.2.2	„Multiprofessionelle Teamarbeit“ im schulischen Kontext.....	85
3.2.2.1	Blick auf die eigene Profession	85
3.2.2.2	Stärken bzw. Kompetenzen, die in MT zum Einsatz kommen	88
3.2.2.3	Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten.....	92
3.2.2.4	Merkmale, die den Begriff MT kennzeichnen.....	96
3.2.3	Gelingensbedingungen für MT im schulischen Kontext.....	108
3.2.3.1	Verankerung MT im Schulprogramm, Beschreibung MT im (schulischen) Teamkonzept und personelle Zusammensetzung der Steuergruppe	108
3.2.3.2	Materielle und immaterielle Unterstützung MT	113
3.2.3.3	Planung, Umsetzung und Reflexion.....	125
3.2.3.4	Sicherung (schneller) Erfolge.....	134
3.2.3.5	Qualität und Akzeptanz	142
3.2.3.6	Weitere Anregungen für das Gelingen MT.....	152
3.2.4	Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für MT	154
3.2.4.1	Häufigkeit sowie Schwerpunktthemen bereits wahrgenommener Team-Fortbildungen	155
3.2.4.2	Essentielle Fortbildungsinhalte MT	157
3.2.4.3	Geeignete Fortbildungsformate.....	163
3.2.4.4	Blick auf passende Teilnehmerkreise für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur MT	164
4	Interpretation der Ergebnisse.....	166
4.1	Gelingensbedingungen an Grundschulen.....	166
4.2	Gelingensbedingungen an Oberschulen	169
4.3	Umgang mit Ängsten, Widerständen und Hemmnissen.....	171
5	Fazit/Schlussfolgerungen und Ausblick.....	178

5.1	MT als Arbeitsstruktur im schulischen Kontext.....	178
5.2	Konsequenzen auf dem Gebiet der Fortbildung und Qualifizierung.....	181
	Literaturverzeichnis.....	184
	Abbildungsverzeichnis	207
	Tabellenverzeichnis.....	I
	Anlagenverzeichnis	II
	Eidesstattliche Erklärungen	III

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
Dw	Durchschnittswert
ebd.	ebenda
Fb	Fragebogen
ff	und folgende
ggf.	gegebenenfalls
GS	Grundschule
GTS	Ganztagsschule
IQES online	Web-Plattform für Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen
KA	keine Angabe
LFI	Lehrerfortbildungsinstitut
LIS	Landesinstitut für Schule
MT	multiprofessionelle Teamarbeit/multiprofessionelle Teams
N	Nennungen
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.b.	oben beschrieben
OE	Organisationsentwicklung
OS	Oberschule
PE	Personalentwicklung
Ps	Prozentsatz
QE	Qualitätsentwicklung
ReBUZ	Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum
Schi(L)F	Schulinterne (Lehrer-)Fortbildung
SE	Schulentwicklung
SL	Schulleiter/in und Schulleitung/en
SP	Schulprogramm
u.a.	und andere
UE	Unterrichtsentwicklung
vgl.	vergleiche
VGS	Verlässliche Grundschule
VI	Versuchsleiter
z. T.	zum Teil
ZuP	Zentrum für unterstützende Pädagogik

1 Einordnung, Zielstellung und erkenntnisleitende Fragestellung

Geleitet von dem Wissen, dass ein Team mehr ist als die Summe von Einzelleistungen, nämlich eine „Gruppe plus Faktor X!“ (Schley 2011, S. 9; Schley 1997, S. 13) und dass durch Kooperation in Schulen nach innen und außen „eine neue Qualität von Schulentwicklung und Schulmanagement entstehen“ kann (Lohmann 2009, S. 10), setzt sich die Autorin bei der Bearbeitung der Dissertation mit der Teamentwicklung und Kommunikation in multiprofessionellen Teams auseinander. „Lehrerkooperation gilt als zentrale Bedingung für gelingende Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, als Kernmerkmal moderner Lehrerprofessionalität und als mögliche Quelle beruflicher Entlastung“ (Hinzke 2014, S. 52). Die Erfahrungen von Praktiker/innen und Berater/innen stimmen darin überein, dass „gute Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften einer Schule schon alles andere als ein Selbstläufer“ (Philipp 2014, S. 10) ist und der Aufbau von Teamarbeit in einem Kollegium Zeit braucht und als Priorität erkannt und behandelt werden muss. Zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben in Schule gehen die Kooperationsanforderungen deutlich über die Zusammenarbeit von Lehrkräften hinaus. Mit dem „System- und Organisationswandel steigt die Komplexität der Aufgaben in den Schulen und dementsprechend auch die Anforderungen an die schulischen Akteure“ (Huber/Lohmann 2009, S. 88).

1.1 Begründung

Die Autorin vorliegender Dissertation folgt der Überzeugung Rolffs, dass „alle an der Schule Beteiligten für die Schulentwicklung (mit)verantwortlich sind“ (Rolff 2008, S. 11) sowie der Gewissheit Hatties, dass die „Lehrer-Schüler-Beziehung“ eine von drei wesentlichen Determinanten für gelingende Lernprozesse darstellt (Hattie 2013, S. 143). Sie weiß, dass „systematische Unterrichtsentwicklung Planung und Reflexion im Team braucht“ (Bastian 2010, S. 3) und bezieht Teamarbeit in unterschiedlichen beruflichen Rollen als ehemalige Schulleiterin, Ganztagschulreferentin in der Bremer Bildungsbehörde und Prozessbegleiterin im Auslandsschulwesen konsequent in Schulentwicklungsprozesse ein. Dabei hat sie erkannt, dass die Ermöglichung individualisierter Lernprozesse in inklusiven Lernsettings einen bewussten Umgang mit Heterogenität sowie ein abgestimmtes, zielorientiertes und gemeinsames Handeln unterschiedlicher Professionen erfordert. In der vorliegenden Dissertation wird die Definition „Multiprofessionelles Team“ auf der Basis des Teambegriffs der Gorch-Fock-Schule Bremerhaven erarbeitet, die in der schulischen Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Steuergruppe und Kollegium sowie durch die Reflexion der gemeinsamen Arbeit entstanden ist. Die Teamdefinition wird entsprechend der Aspekte multiprofessioneller Zusammenarbeit hinterfragt, weiterentwickelt und empirisch

untersucht. Zum Erwerb von multiprofessioneller Teamkompetenz wurde im Zeitraum von 2014 bis 2015 in Bremen eine schulstufen- und berufsgruppenübergreifende Qualifizierungsmaßnahme „Multiprofessionelle Teamentwicklung“ initiiert und durchgeführt. Dabei wurde sichtbar, dass kaum Forschungsergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in schulischen Kontexten vorliegen.

In einem inklusiven Schulalltag werden „unterschiedliche Unterrichtsarrangements in vielfältigen Gruppierungen“ [...] „mit unterschiedlichen zeitlichen Rhythmen sowie Übergängen“ [...] von verschiedenen Berufsgruppen, die „während der Schulwoche unterschiedlich lange präsent“ sind (Widmer-Wolf 2014; S. 13), gestaltet. Das Zusammenspiel von Individualisierung und Gemeinschaftsbildung in einer inklusiven Schule kann nicht von Regelschulkräften allein gestaltet werden. Der Heterogenität der Schüler/innen muss die Multiprofessionalität des Kollegiums gegenüberstehen, in der Fachleute unterschiedlicher beruflicher Herkunft ihre Expertise einbringen. Die personelle Zusammensetzung Bremer Schulkollegien hat sich in den vergangenen Jahren durch Akteure unterschiedlicher Professionen, beispielsweise Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen, deutlich erweitert. Dabei ermöglicht die multiprofessionelle Zusammensetzung eines Kollegiums nicht per se schulische Entwicklung hin zur Steigerung von Unterrichtsqualität.

Huber charakterisiert als übereinstimmendes Anliegen aktueller Bildungsforschung, „die Professionalität der Akteure zu fördern“ und formuliert, dass aus Sicht der schulischen Akteure die Antwort auf den Umgang mit zunehmender Komplexität und gestiegenen Anforderungen schlicht: „Professionalisierung“ lautet (Huber 2014, S. 123). Darüber hinaus muss es interessieren, „wie die Prozesse innerhalb der neuen strukturellen Rahmenbedingungen von den Pädagogen/innen in eine eigene Handlungspraxis übersetzt werden, [...] um sich der Qualität der schulischen Integration/Inklusion zu vergewissern“ (Widmer-Wolf 2014; S. 14).

1.2 Fragestellung, Ziele und Forschungsdesign

Die Ausgangssituation sowie eigene praktische Erfahrungen initiieren folgende Fragestellungen: Wie lässt sich der Begriff „Multiprofessionelle Teamarbeit“ im theoretischen Kontext definieren? Welche spezifischen Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit lassen sich auf Schule übertragen? Welche Unterstützungs- bzw. Qualifizierungsformate ermöglichen die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kompetenz bei den Akteuren?

Diese Kernfragen induzieren das Thema der Dissertation *Multiprofessionelle Teamarbeit – Spezifischer Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven*.

Die Forschungsarbeit widmet sich der Darstellung theoretischer Grundlagen zum Thema „Multiprofessionelle Teamarbeit“ sowie der empirischen Untersuchung zu deren Gelingensbedingungen mittels schriftlicher Befragungen an Bremerhavener Schulen und dem regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ) im Sinne einer „regional gestalteten Bildungslandschaft“ (Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ in NRW 1995, S. 284).

Ziele sind es, den Begriff „Multiprofessionelle Teamarbeit“ im schulischen Kontext zu definieren und charakteristische Gelingensfaktoren für die Arbeit MT an Schulen zu analysieren. Es werden Erkenntnisse darüber angestrebt, welche Anforderungen an MT zu stellen sind, um das Potential für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu nutzen sowie welcher Kompetenzen es bei den Akteuren bedarf, um Wirkungen für das Lernen der Schüler/innen und die Weiterentwicklung der Schulkultur zu erzielen. Entsprechend dieser Zielsetzung wird die schriftliche Befragung als quantitative empirische Forschungsmethode gewählt. Zum Einsatz kommt die IQES-online-Befragung *Multiprofessionelle Teamarbeit 2016*. Die Etablierung MT an Schule versteht sich als tiefgreifender Veränderungsprozess, dessen Gelingen von schulstufenspezifischen Bedingungen und psychologischen Hintergründen/Faktoren der Akteure determiniert wird. Um den Zusammenhang zwischen den Merkmalen MT und dem Erfolg ihrer Umsetzung im Querschnitt angemessen analysieren zu können, werden die Ergebnisse der Akteure im Gesamtüberblick sowie schulstufen- und berufsgruppenbezogen interpretiert. Die der Dissertation zugrundeliegenden Definition MT (siehe 2.1.3) wird auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft. Spezifische Gelingensbedingungen für MT an Grund- und Oberschulen sowie der Umgang mit Ängsten, Widerständen und Hemmnissen werden erörtert und passende Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz bei den Akteuren identifiziert.

Durch die Veröffentlichung der Erkenntnisse und den Dialog mit Vertreter/innen der senatorischen Bildungsbehörde in Bremen sowie des Schulamtes und den (Schul-)Leitungen in Bremerhaven strebt die Autorin an, die neu gewonnenen Erfahrungen auf den Bremer und Bremerhavener Schulentwicklungsprozesses zu übertragen. Darüber hinaus gestaltet sie an der Uni Bremen ab dem Wintersemester 2017/18 für Lehramtsstudierende eine Lehrveranstaltung *Multiprofessionelle Teamarbeit an Schule*, um dieses Thema in der Fort- und Ausbildung zu verankern und Beteiligte für neue Herausforderungen zu sensibilisieren.

Aus dieser Vorgehensweise sowie der Zielsetzung ergeben sich die Gliederung der Dissertation und die Bearbeitung der Inhalte als Weg von der theoretischen Grundlegung über die Darstellung der schriftlichen Befragung als Forschungsmethode sowie die Analyse und Interpretation der Ergebnisse hin zur Herleitung von Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit im schulischen Kontext.

2 Teamtheoretischer Rahmen

Der vorliegende Text setzt sich mit den Grundelementen multiprofessioneller Teamarbeit auseinander, beschreibt Einflussfaktoren auf diese und stellt allgemeine Erfolgsfaktoren unter Einbezug wissenschaftlicher Theorien, den gegenwärtigen Stand der Forschung und Erfahrungen von Praxisexperten dar. Die theoretische Grundlegung der Arbeit gliedert sich entsprechend ihrer Zielstellung in die Darstellung teamtheoretischer Aspekte, spezifischer Gelingensbedingungen von Teamentwicklung im schulischen Kontext sowie der Darstellung von Dimensionen der Multiprofessionalität.

2.1 Multiprofessionelles Team

Die aktuellen und zukünftigen Aufgaben, vor denen Schulen stehen, sind herausfordernd. Teamarbeit gilt dabei als wichtige Schlüsselqualifikation, jedoch lassen sich so komplexe Aufgaben wie beispielsweise individualisiertes Lernen, der Umgang mit Heterogenität in inklusiven Lernsettings oder die Gestaltung ganztägigen Lernens in der Ganztagschule nicht mehr nur von der Berufsgruppe der Lehrer/innen bewältigen. In den Schulen Deutschlands arbeiten längst weitere Berufsgruppen, in der Regel mit „unterschiedlichen mentalen Modellen, methodischen Herangehensweisen und spezifischen Sprachmustern“ (Philipp 2014, S. 10) sowie zusätzlich in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen.

Mit dem Ziel, Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit abzuleiten, werden die Begriffe „Team“ und „Multiprofessionelles Team“ geklärt, determinierende Merkmale beschrieben und Teamrollen, -phasen sowie Chancen und Grenzen multiprofessioneller Teamarbeit dargestellt.

2.1.1 Zum Begriff „Team“ im schulischen Kontext

Der Begriff „Team“ lässt sich aus dem Angelsächsischen als „Téam“ mit der Bedeutung „Nachkommenschaft, Familie oder Gespann“ oder aus dem mittelhochdeutschen Wort „Zoum“ als Zaumzeug ableiten (vgl. Duden 2017). Die Beteiligten können durchaus ein gemeinsames Ziel verfolgen und in diesem Sinne gemeinsam handeln. Comelli beschreibt ein „team of oxen“ als ein Ochsespann (Comelli 2003, S. 172), Philipp als ein Gespann mit Pferden, „die gemeinsam einen Karren ziehen und sich dabei nicht behindern, sondern in die gleiche Richtung arbeiten – wie bei guter Teamarbeit“ (Philipp 2014, S. 12). Der Begriff „Teamarbeit“ in der Schule hat eine lange Geschichte und wurde entweder idealisiert oder „in Kategorien entwertender Übertreibung“ (Schley 2011, S. 6) verwendet, er war politisch und ideologisch besetzt und erfuhr erst in den 90er Jahren in dem Verständnis von Schule als lernende Organisation eine neue Chance. Seit dieser Zeit wurde der Teambegriff gesellschaftsfähig, [...] erfuhr eine besondere Wertschätzung und Hochachtung als Grundlage „lernender Organisationen“, „kontinuierlicher Verbesserungsprozesse“ und

„innovativer Gestaltung von Systemen“ (ebd.). Rolff und Philipp erkennen in der Teamentwicklung einen „Treiber“ – den „Königsweg der Organisationsentwicklung“ (Rolff 2013, S.142), insbesondere in der Schule, die traditionell als einsames Arbeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer galt. In unserer postmodernen Gesellschaft wird der „Wandel“ quasi zum Normalfall, somit befindet sich die Gesellschaft und speziell die Schule in einem Prozess des Wandels von „traditionellen zu innovativen Lernkulturen“ (Schüßler 2008, S.14). Dabei gilt es „Zukunftsperspektiven“ zu erfinden, um „der entstehenden Zukunft zu begegnen“ und „Menschen und Organisationen zukunftsfähig“ zu machen (Schley/Schley 2010, S. 47). Hurrelmann liefert mit seinen Untersuchungen die Befunde dafür, dass wir ein Bildungssystem brauchen, das den Anforderungen der modernen Welt und den Wünschen der jungen Generation gerecht wird. Dazu braucht es ein lebenslanges Lernen, das von einer „aktiven und prozesshaften - *produktiven* Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität während der gesamten Lebensspanne ausgeht, [...] eine Kombination von professionell angeleiteten und selbst induzierten Impulsen [...] sowie einer Verzahnung von Grundbildung und Weiterbildung“ (Hurrelmann 2015, S. 72f). Teamarbeit unterstützt in diesem Sinne die Professionalisierungs- und Qualifikationsbedürfnisse einer Wissensgesellschaft, da „Professionsbildung die Allgemeinbildung der Zukunft“ darstellt (ebd.). Nachdem der Teambegriff Eingang in den Mannschaftssport gefunden hatte, wurde er auch auf die Arbeitswelt übertragen und schafft „ausgesprochen erwünschte Assoziationen zu Vorstellungen wie Wettbewerbsgeist, Leistungserleben und Erfolg sowie Spaß an der erbrachten Leistung“ (Comelli 2003 in Stumpf/Thomas 2003, S. 172) „Innerschulische Teamentwicklung hat vor allem einen Vorzug: Sie versucht, Probleme dort gemeinsam zu lösen wo sie auftreten – im Arbeitsalltag“ (Philipp 2000, S.11). Der Prozess des gemeinsamen Problemlösens leitet eine neue Qualität der schulischen Arbeit ein, der gleichzeitig ein Abschied vom klassischen „Einer-Modell“ bedeutet: Eine Klasse, ein Fach, ein Thema, ein Niveau, eine Methode, ein Jahrgang und (natürlich) eine Lehrkraft“ (Altrichter u.a. (Hrsg.) 1998, S. 114; Schley 2011, S. 8).

Bei der Teamentwicklung geht es „um die Weiterentwicklung neu oder bereits bestehender Arbeitsgruppen, mit dem Ziel, deren Leistungsfähigkeit und Qualität zu verbessern“ (Philipp 2014, S. 13). Simone Kauffeld fasst die Fachdiskussion der Gruppenforscher mit den Worten zusammen, dass „eine scharfe Trennung zwischen Gruppe und Team (...) nicht möglich erscheint“ (Kauffeld 2001, S. 15). Andererseits werden die Begriffe im Sinne Antonis mit unterschiedlichen Konnotationen, nämlich „Gruppe eher im Sinne der organisatorischen Zugehörigkeit“ ..., „Team“ mit einer „Vorstellung hoher Kohäsion und guter Kooperation“ verstanden (Antoni 2000, S. 20).

In der schulischen Praxis wird häufig von Jahrgangsteams, Leitungsteams und Fachteams gesprochen und meint nach Antoni in der Regel die Arbeit von Gruppen. Von Berater/innen

wird der Teamgedanke gern als die „Erfolgsformel“ zur „Leistungssteigerung, für Effizienz, Innovation, Schnelligkeit, Qualitätsentwicklung und Kundenzufriedenheit“ benutzt (Schley 2011, S. 7). Teamarbeit stößt in der Schule bei den Beteiligten auf Wünsche und Hoffnungen aber auch auf Grenzen, Vorbehalte und Ängste, siehe Kapitel 2.2.4. Der „Verlust von Autonomie, Eigenwilligkeit und Abgrenzung“, die Angst in der Gruppe nicht bestehen zu können, zu viel Eigenes preis zu geben und sich auf unsicheres Terrain zu begeben, werden stärker erlebt als der mögliche „Gewinn an Anregung, Abstand und Lebendigkeit“ (ebd., S. 19). Die Betrachtung der Ergebnisse zur Lehrerkooperation der letzten Jahrzehnte durch Tillmann (2011) markiert, dass die „Kooperation der schulischen Akteure insgesamt positive Effekte“ zeigt (Tillmann 2011, S. 139). Fend (1998), Scheerens (2000) und Rosenholtz (1989) weisen nach, dass Schulen mit kooperierenden Lehrkräften ihrer Schülerinnen und Schüler zu höheren Fachleistungen führen und diese im Leistungsbereich besonders erfolgreich sind. In professioneller Lehrerkooperation erkennen Holtappels (2008) und Pfeifer/Holtappels (2008) eine Schlüsselvariable für den Aufbau einer differenzierten Lernkultur und Gräsel/Jäger/Willke (2005) und Bergmann/Rollett (2008) identifizieren diese als förderliches Kriterium für innovative Veränderungsprozesse in Schule. Empirische Ergebnisse von Louis/Kruse/Markus (1996), Körner (2003) und Fussnagel u.a. (2010) deuten auf einen positiven Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Schuleffektivität hin sowie auf eine positive Wirkung auf die von Lehrkräften wahrgenommene Belastung im Beruf. (vgl. Tillmann 2011, S. 139ff und Rolff 2013, S. 143)

Huber (2000) zieht mit seinen Untersuchungen zum Teamteaching zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen/innen in Kärnten/Österreich eine grundsätzlich positive Balance und postuliert, dass Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit Entlastung und persönliche Weiterentwicklung erfahren. (vgl. Huber 2000, S. 191ff)

Forschungen zur neuen Schuleingangsstufe in Brandenburg zeigen einen direkten Zusammenhang zwischen der beruflichen Zufriedenheit und der erfahrenen Zusammenarbeit sowie der erlebten Unterstützung im Kollegium. Lehrpersonen mit positiven Erfahrungen nehmen sich selbst als wirksame und erfolgreiche Pädagogen/innen wahr und beurteilen die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität positiv. Belastete Lehrer/innen mit negativen Erfahrungen, die für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf separierenden Unterricht bevorzugen, erleben ihre Zusammenarbeit mit anderen Professionen, beispielsweise Sonderpädagogen/innen, als wenig unterstützend und schätzen ihre eigene Arbeit als wenig wirksam ein. Sie beurteilen ihre Arbeitsbedingungen kritischer und erleben ihre eigene Tätigkeit als wenig wirksam. (vgl. Geiling u.a. 2008, S. 226)

Es lassen sich Parallelen zwischen Forschungsergebnisse aus dem schulischen Bereich und Erkenntnissen zur Wirkung von Teamness in Top Management Teams aufzeigen: „Teamarbeit der Lehrkräfte hat Vorbildcharakter für Schülerinnen und Schüler“, die zu

Teamfähigkeit erzogen werden sollen (Meyer 1997 in Philipp 2014, S. 16) und „... nachgeordnete Führungskräfte und Beschäftigte begeistern sich dort stärker für ihre Arbeit, konzentrieren sich besser auf sie und sind kooperativer, wo die Teamness eines Top Management Teams sehr ausgeprägt ist“ (Raes 2016, S. 3). Trotzdem findet Kooperation zwischen Lehrkräften an vielen Schulen eher selten statt, ist selten strukturell verankert und „häufig auf wenig anspruchsvolle Arten der Zusammenarbeit beschränkt“ (Tillmann 2011, S. 139). Die strukturellen schulischen Rahmenbedingungen haben in ihrer Summe Einfluss auf das Gelingen von Teamarbeit, so dass die Etablierung auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen und fortlaufend schulspezifisch analysiert werden muss.

2.1.2 Begriff und Definition „Multiprofessionelles Team“

Im Folgenden werden der Begriff „Multiprofessionelles Team“ geklärt, wesentliche Merkmale MT beschrieben und die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Definition präsentiert. Der schulische Alltag an deutschen Halb- und Ganztagschulen in unterschiedlichen Organisationsformen und Schulstufen wird seit circa 15 Jahren durch verschiedene Berufsgruppen, beispielsweise Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sonderpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen, Integrationshelfer/innen, Psychologen/innen und/oder Therapeuten/innen in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen (Beamte, Angestellte, Vollzeit- und Teilzeitkräfte) einschließlich unterschiedlicher Bezahlungen gestaltet. Obwohl in der aktuellen Schulentwicklungsforschung die Notwendigkeit gesehen wird, „die jeweilige Expertise aufeinander zu beziehen“, wird selbstkritisch festgestellt, dass „die Forschung zur interprofessionellen Kooperation im deutschsprachigen Raum noch am Anfang“ steht (Fussnagel 2013, S. 35).

Multiprofessionelles Team als Begriff wird seit einigen Jahren in vielen bildungspolitischen, pädagogischen und schulischen Diskussionen verwendet, allerdings fehlen eine klare Begriffsbestimmung sowie empirische Befunde zur Wirkungsweise und zu Erfolgsfaktoren. Diese Forschungslücke bedingt, dass die Begriffe „Multiprofessionelles Team“, „Multiprofessionelle Gruppe“, „Interprofessionelle Zusammenarbeit“, „Multiprofessionelle Kooperation“, „Berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit“ u.a. nahezu synonym verwendet werden. Widmer-Wolf (2014) kennzeichnet in seinen Forschungen im Rahmen einer qualitativen Fallstudie zum neuen integrativen Schulalltag die Art der Zusammensetzung von Teams aus Akteuren verschiedener Berufsgruppen mit dem Begriff „multiprofessionell“ und den Charakter der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit mit „interprofessionell“. (vgl. Widmer-Wolf 2014, S. 17)

Die Kooperation von Akteuren mit anderen Berufsgruppen stellt noch höhere Anforderungen an die Beteiligten als eine gute Zusammenarbeit innerhalb einer Profession, da sich „Respekt vor den benachbarten Fächern einstellen muss, obwohl diese umso eher als

Konkurrenten erlebt werden, je näher sie beieinander liegen“ (Buchinger/Schober 2006, S. 67). Für den schulischen Kontext lässt sich schlussfolgern, dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren sozialpädagogischen Akteuren schwieriger gelingt als Teamarbeit zwischen Lehrkräften einer Schule. Günstige Ausgangsbedingungen für Kooperation liegen dann vor, „wenn die Kooperationspartner deutlich unterschiedliche Kompetenzen und Zuständigkeiten aufweisen und ein Nutzen auf beiden Seiten entsteht (win-win-Situation)“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 77).

Spätestens seit 2001 nach Inkrafttreten des Investitionsprogramms des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) sowie verschiedener Länderförderprogramme und dem damit verbundenen Aufschwung der Ganztagschulentwicklung erweiterten sich der Personenkreis sowie die Berufsgruppen, der an Schule Tätigen. Gleichzeitig wuchs die Intensität der „wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Arbeit und den Wirkungsmöglichkeiten von Ganztagschulen“ (Stecher/Krüger/Rauschenbach 2011, S. 3). Im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“ liegen für die Organisationsform Ganztagschule erste Befunde zur Qualität der Zusammenarbeit sowie zur professionellen Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen vor. Diese weisen darauf hin, dass „das Niveau der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowohl hinsichtlich der Intensität als auch der Qualität noch deutlich ausbaufähig ist“ (Tillmann 2011, S. 140). Von einer „umfassend reflektierten und geplanten Kooperation kann bisher nur in Ausnahmefällen gesprochen werden“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 76). Das Niveau der Kooperation an Schulen mit ganztägigen Bildungsangeboten entspricht gegenwärtig meist weniger einer Kooperation, bei der „Denk- und Handlungsweisen des jeweiligen Partners wechselseitig bekannt und vertraut sind“, als vielmehr einer Koordination. Die „räumliche und zeitliche Trennung zwischen vormittäglichem Unterricht und nachmittäglicher Betreuung – aber auch hierarchische Formen der Kooperation, insbesondere im innerschulischen Bereich – führen zu Formen des „Nebeneinanderherarbeitens“, bei denen synergetische Formen der Kooperation in einem gemeinsam verantworteten Arbeitsprozess (noch) nicht entstehen können“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 77). Spieß (2004) kennzeichnet den Begriff *Kooperation* aus organisationspsychologischer Sicht u.a. als Bezug auf andere und auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben. „Kooperation ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S. 199). Diese Begriffsbestimmung kann aufgrund seiner strukturell offenen Gestaltungsmöglichkeit auch auf bestimmte Formen interprofessioneller Kooperation für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal (besonders an Ganztagschulen) übertragen werden. (vgl. Dinzinger/Fussnagel/Böhm-Kasper 2011, S. 116)

In der Literatur gibt es zahlreiche etablierte Teamdefinitionen, zum Beispiel von Antoni (1994 und 2000); Langmaack/Braune/Krickau (2000); Philipp (2000 und 2014); Schley (2002 und 2011); Walzik (2004); van Dick/West (2013); Birker/Birker (2007); Kortmann (2016); Raes (2016). Teilweise werden die Begriffe „Team“, „Gruppe“ und „Kooperation in Gruppen“ synonym verwendet. An dieser Stelle werden Teamdefinitionen vorgestellt und die der Dissertation zugrundeliegende begründet dargestellt.

Ein Team als formelle Gruppe gestaltet sein lebendiges Wachstum mit allen Teammitgliedern, durchlebt Entwicklungsphasen, orientiert sein Handeln an gemeinsamen Zielen, lebt Akzeptanz, persönliche Motivation, direkte Kommunikation und Interaktion, äußert Gefühle und versteht sich als Verantwortungsgemeinschaft. Mit dem Faktor X kennzeichnet Schley die Merkmale eines Teams mit neun Schlüsselbegriffen, die alle mit K beginnen und den besonderen Charakter sowie die atmosphärische Qualität eines Teams kennzeichnen: **K**ontingenz, **K**onsistenz, **K**ontinuität, **K**onfiguration, **K**ooperation, **K**o-Evaluation, **K**ommunikation, **K**onsens und **K**ohärenz sowie Meta-Kommunikation als „Fähigkeit sich mit systemischem Blick einer Reflexion der Teamprozesse zu stellen“ (Schley 1997, S. 13).

Antoni führt fünf Merkmale für Kooperation auf: Aufteilung eines ausführbaren Auftrags, gemeinsame Handlungsorganisation, gemeinsame Entscheidungen, Kommunikation und ein Mindestmaß gemeinsamer, geteilter Ziele sowie Kenntnisse. (vgl. Antoni 1994, S. 61)

Gut funktionierende Teams sind durch erfolgreiche Kooperation gekennzeichnet und erzielen Synergien als auch erhöhte Leistungsfähigkeit. Mit dem Ziel gut funktionierende multiprofessionelle Teams zu etablieren, folgt diese Dissertation dem Teamgedanken Walziks (2004). Ein „gemeinsames, komplexes Ziel“, die befristete „Dauer“, „gemeinsame Verantwortung“, einen „Teamleiter“, die „Selbstorganisation“ und „Gleichwertigkeit der Mitglieder“ sowie die Zusammensetzung aus „Mitgliedern mit komplementären Talenten/Qualifikationen“ kennzeichnet er als formale Merkmale bzw. Regeln eines Teams (Walzik 2004, S. 18ff). Die Definition des Teambegriffs der Gorch-Fock-Schule Bremerhaven erklärt den Begriff „Team“ folgendermaßen (Lenz/Polzer-Pupel 2013, S. 15):

Definition *Team*: „Ein Team ist eine Arbeitsgruppe von Menschen, die gemeinsame, komplexe Ziele und Strategien verfolgt, einen klaren Arbeitsauftrag selbstorganisiert bei aufgabenspezifischem und individuellem Kräfteinsatz erfüllt, dafür gemeinsame Verantwortung mittels direkter Kommunikation und Interaktion übernimmt, zeitlich befristet zur Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe kooperiert, Akzeptanz und Gleichwertigkeit aller Teammitglieder lebt und Mitglieder mit komplementären Talenten/Qualifikationen sowie gegebenenfalls einen Teamleiter als *primus inter* auswählt“.

Dieses Teamverständnis meint „eine Arbeitsstruktur zur Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe und damit auch ein leistungsorientiertes Denken und Handeln“ (ebd., S. 29). Es

wird die Notwendigkeit von Teamarbeit demonstriert, die auf gemeinsame Verantwortung für den Synergieeffekt der Einzelleistung zielt und gleichzeitig ein Unterscheidungskriterium zu Gruppenarbeiten darstellt. Die *Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe*, die Erfüllung eines *klaren Arbeitsauftrages* sowie die *zeitliche Befristung* als entscheidende Kriterien von Teamarbeit finden ebenfalls ihre Widerspiegelung in der Definition von „Top Management Teams“ von Hackmann (2016) sowie der Charakterisierung von „High Performance Teams“ im Mannschaftssport von Kortmann (2016). Zusätzlich werden diese durch strukturelle, personelle und organisationskulturelle Aspekte ergänzt. Kortmann als Trainer im Profisport beschreibt ein „High Performance Team“ (Kortmann 2016, S. 3) als ein Team, das für gewisse Zeit auf höchstem Niveau für die Erreichung eines gesetzten Ziels alle Erfolgsfaktoren erfüllt. Er hebt den Wunsch der Teammitglieder hervor, dass „man gemeinsam ein Ziel erreichen möchte“ und es dafür „klarer Absprachen und Ziele, eindeutiger Prozesse, effektiver Arbeitsstrukturen“, [...] und „einer Kultur des Vertrauens, der Kommunikation und einer transparenten Führung“ (ebd., S. 5) bedarf. Der Sozialpsychologe Hackmann charakterisiert „ein Top Management Team (TMT)“ mit dem Merkmal „einer eindeutigen organisatorischen Einheit“ und meint damit, dass „Klarheit darüber besteht, wer dem Team angehört, seine personelle Zusammensetzung langfristig konstant ist und seine Mitglieder in ihrer Arbeit voneinander abhängig sind“ (Hackmann in Raes 2016, S. 2). Es ist anzunehmen, dass dieses Merkmal auf multiprofessionelle Teams in schulischen Kontexten übertragbar ist, da diese ebenfalls als eindeutige organisatorische Einheit mit personeller Konstanz und Verantwortungsübernahme erkennbar sein müssen. Gemeinsam ist den dargestellten Teamdefinitionen das Grundverständnis von Teams als „lebendige, kommunikative Einheiten nach innen und außen“, „Träger von Wert und Sinn, Ort für Einigungs- und Differenzierungsprozesse, Feld für Dissens und Konsens“ (Schley 2011, S. 49). Sowohl die teamtheoretische Grundlegung als auch die umfassende Darstellung von Team-Definitionen erscheint notwendig, um sich einer Definition „Multiprofessionelles Team“ anzunähern.

Definition Multiprofessionelles Team: Ein multiprofessionelles Team im schulischen Kontext ist eine Arbeitsgruppe von Menschen unterschiedlicher beruflicher Herkunft/komplementären Talenten/Qualifikationen, die zeitlich befristet zur Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe kooperiert. Dafür bringen die Teammitglieder/Akteure ihr Professionsverständnis und ihre Professionalität ein und verfolgen gemeinsame, komplexe pädagogische Ziele und Strategien, erfüllen einen klaren Arbeitsauftrag selbstorganisiert bei aufgabenspezifischem und individuellem Kräfteinsatz. Sie übernehmen gemeinsame Verantwortung mittels direkter Kommunikation, persönlicher Weiterentwicklung, Feedback und Interaktion, leben Akzeptanz und Gleichwertigkeit aller Teammitglieder und wählen gegebenenfalls einen

Teamleiter aus. Folgende Merkmale multiprofessioneller Teamarbeit werden als wesentlich erachtet:

- gemeinsame, komplexe pädagogische Ziele und Strategien
- Kommunikation und Interaktion zur Übernahme gemeinsamer Verantwortung
- klarer Arbeitsauftrag und zeitliche Befristung
- Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe
- Professionsverständnis und Professionalität der Bildungsakteure
- personelle Konstanz und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme
- Rückkopplung und Feedback
- Persönliche Weiterentwicklung: Selbstreflexion, Stärkung der eigenen Teamfähigkeit und Erweitern des eigenen Verhaltensrepertoires.

Dieses Begriffsverständnis von *multiprofessioneller Teamarbeit* meint in jedem Falle ein bewusstes, zielorientiertes und gemeinsames Handeln unterschiedlicher Professionen, d.h. von einem eher unverbundenen Nebeneinander hin zu einem verbundenen vertrauensvollen Miteinander.

In der vorliegenden Arbeit wird dem Verständnis Rolff gefolgt, dass Schulentwicklung stets im Systemzusammenhang von OE, PE und UE abläuft. Das Konzept der SE fokussiert den Blick auf die Einzelschule und versteht diese als „Motor der Entwicklung“ (Dalin/Rolff 1990, S. 224). Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung selbst sowie alle an Schule in ihrer jeweiligen Rolle Beteiligten sind „für die Wirkungsweise der SE ihrer Schule verantwortlich, während andere Instanzen unterstützende, beratende und Ressourcen sichernde Funktionen übernehmen. SE ist daher stets von den Akteuren und von der Struktur des Gesamtsystems her zu denken und zu konzipieren“ (Lenz 2011, S. 4).

Der Begriff Schulentwicklung versteht sich als (Lern-)Prozess, der „von der Einzelschule als Einheit zielgerichteter systematischer und reflexiver Gestaltung ausgeht [... bei der] die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist“ (Rolff 2007, S. 16). SE ist auf eine zukunftsfähige Schule gerichtet, die sich veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen stellt, ihren Schülerinnen und Schülern nachhaltiges, expansives und innovatives Lernen ermöglicht und diese angemessen auf die Zukunft sowie lebenslanges Lernen vorbereitet.

Dieses Verständnis erfordert die (Mit-)Verantwortung aller an Schule beteiligten Professionen, ein Denken und Handeln in Systemzusammenhängen und erfolgt in dem Zusammenspiel des „Drei-Wege-Modells“ nach Rolff (vgl. Abb. 1).

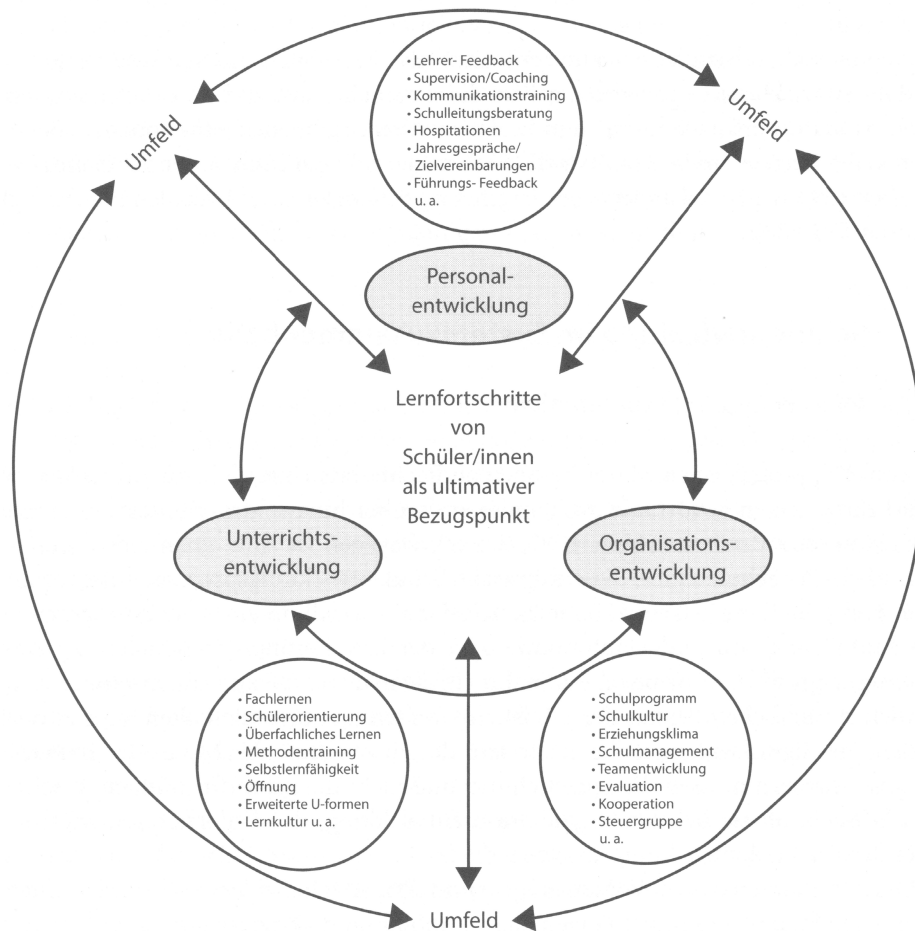


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der SE nach Rolff (Quelle: Rolff 2014, S. 20)

Abbildung 1 stellt graphisch den Systemzusammenhang von OE, UE und PE dar und verdeutlicht die Überzeugung Rolffs: „Wer Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (Rolff 2014, S. 19). Das „Drei-Wege-Modell“ ist auf SE mit MTs zu übertragen. Diese erfordert **PE**, beispielsweise die (Weiter-)Entwicklung der Team- und Reflexionsfähigkeiten des Einzelnen, **OE der Schule**, beispielsweise die Entwicklung und Etablierung multiprofessioneller Teamarbeit als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm und die Steuerung des Prozesses durch die Steuergruppe sowie **UE**, die bedingt, dass die Ziele multiprofessioneller Arbeit auf einen veränderten Unterricht ausgerichtet sind.

2.1.3 Übertrag Merkmale erfolgreicher Teams auf multiprofessionelle Teams

In der Literatur werden die Merkmale erfolgreicher Teams relativ einheitlich beschrieben. Schley (1998 und 2011) charakterisiert ein gutes Team entsprechend der fünf Merkmale erfolgreicher Teams nach Francis und Young (1996) wie folgt: Ein gutes Team hat zwischen fünf und sieben Mitglieder, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und eine gemeinsame Leistung anstreben. Alle Teammitglieder kennen ihren Auftrag, konzentrieren sich auf die

Kernaufgabe und entwickeln in der Zusammenarbeit eine *Dynamik*. In der *Interaktion* tauschen die Teammitglieder Ideen, Einfälle und wertvolle Beiträge aus, so dass darüber eine erhöhte Leistungsfähigkeit entsteht, die sich positiv auf die Teamprozesse auswirkt. Ein gutes Team nutzt die individuellen Fähigkeiten, koordiniert Potentiale und Ressourcen und arbeitet flexibel. Die *Struktur* und die Aufgabe passen wie selbstverständlich zueinander. Gute Teams zeichnen sich weiterhin durch ein *Klima* des konstruktiven Miteinanders und einer Atmosphäre der Offenheit und Ermutigung aus. Die Teamgrundbotschaft lautet: „Du bist o.k. Ich bin o.k. Gemeinsam können wir über uns hinauswachsen!“ (Schley 2011, S. 12). (vgl. Francis und Young 1996, S. 18ff; Schley 1998, S. 116)

Durch die empirische Untersuchungen Sundstroms (1990) und Campions (1993) konnte die Wirksamkeit der oben genannten Merkmale guter Teams für erhöhte Aktivität, positive Selbsteinschätzung, hohe Arbeitszufriedenheit, verstärkte positive Einschätzung durch die Teammitglieder als auch durch die Vorgesetzten nachgewiesen werden. Campions (1993) zusammengefasste Teamkriterien decken sich mit den Merkmalen von Schley (1998 und 2011) und müssen durch drei Merkmale erweitert werden, die in der Verantwortung der Vorgesetzten liegen. Demnach kann sich die Effektivität eines Teams erhöhen, wenn dieses vom Vorgesetzten Feedback erhält, es sich unterstützt fühlt und zudem Teamtraining ermöglicht wird. (vgl. Kritz/Nöbauer 2002, S. 29)

Diese Merkmale sind auf schulische Kontexte übertragbar. Um für schulische Teams professionelle Unterstützung zu ermöglichen, sind ein genauer Blick auf die Situation der Schule sowie das Erkennen und Kommunizieren der Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe nach innen und außen erforderlich. (vgl. Lenz/Polzer-Pupel 2013, S. 16)

In Anlehnung an Schley wird versucht, die fünf Merkmale erfolgreicher Teams auf multiprofessionelle Teams zu übertragen. Dabei werden die Merkmale Dynamik und Interaktion unter 2. *Dynamik* zusammengefasst:

1. *Ziele*: Erfolgreiche multiprofessionelle Teams kennen ihren Auftrag und nehmen diesen an. Sie streben eine Leistung an und fokussieren sich auf die Zielerreichung als Kernaufgabe. Dafür leistet jeder Einzelne stärkenorientiert seinen Beitrag.

2. *Dynamik*: Die Interaktion der Teammitglieder entwickelt sich eigendynamisch und synergetisch. Aus dem Austausch an Ideen und dem Ringen um gute Lösungen, einschließlich einer dynamischen Eskalation wertvoller Beiträge, speist sich eine Teamenergie, die auf multiprofessionelle Teamprozesse zurückwirkt.

3. *Struktur*: Das multiprofessionelle Team gibt sich entsprechend seiner angenommenen Aufgabe eine passgenaue Struktur, die die Nutzung individueller Potentiale, Fähigkeiten und Ressourcen ermöglicht und sinnvoll koordiniert.

4. *Klima*: Ein konstruktives Miteinander entwickelt sich durch eine Atmosphäre der Offenheit und Ermutigung, ein Klima des Vertrauens sowie eine ganzheitliche Sicht auf Teammitglieder und –prozesse. (vgl. Schley 1998, S. 116)

2.1.4 Rollen und Teambildung

Der Begriff *Teambildung* bezeichnet den „organisatorischen Aufbau von Gruppen, bei dem es um die optimale Passung zwischen den Einzelpersonen, der Gruppenzusammensetzung und der Gruppenaufgabe geht“ (Philipp 2014, S. 13).

Belbin und sein Forschungsteam untersuchten in den 1970er Jahren in Großbritannien die Eigenschaften von Teammitgliedern in erfolgreichen und weniger erfolgreichen Zusammensetzungen. Als Hauptkenntnis weisen sie nach, dass in erfolgreichen Teams insgesamt neun verschiedene (*Team-*)*Rollen* besetzt sind – von „eher strategisch, visionären Elementen über moderative Teamrollen bis hin zu eher „dienenden“, auf Ergebnisorientierung und Umsetzung angelegte Rollen“ (Philipp 2014, S. 23; Philipp 2009, S. 735 und Kauffeld 2001, S. 82 ff). Diese verkörpern positive und negative Ladungen und sind damit in sich ambivalent. Jede Rolle ist für die Gesamtleistung des Teams hilfreich und trägt dazu bei, die Komplexität des sozialen Geschehens zu reduzieren. Dies wird durch eine Vereinfachung der Welt und gleichzeitig durch eine Sichterweiterung mittels wechselseitiger Ergänzung sowie situationslogischer Dramaturgie erzielt. (vgl. Schley 2011, S. 40)

Belbin geht davon aus, dass sich Menschen durch mannigfache Faktoren unterschiedlich entwickeln und darüber bestimmte Persönlichkeitsmerkmale ausbilden, die sich in der jeweiligen Rolle im Team ausdrücken. Sein System der neun Rollen in erfolgreichen Teams, genannt „Belbin-Modell“, wurde von Schley (1998) erweitert und von Philipp (2014) in einem Team-Feedback-Bogen für die Fremd- und Selbsteinschätzung ausdifferenziert. (vgl. Philipp 2014, S. 24ff)

In dem System präsentieren sich drei handlungsorientierte Rollen: Gestalter/in (Shaper), Zuverlässige (Company Worker/Implementor), Qualitätssicherin/-sicherer (Completer Finisher); drei kommunikations-orientierte Rollen: Moderator/in (Chairman/Coordinator), Teamworker/in, Aktivierer/in (Resource Investigator) sowie drei wissensorientierte Rollen: Ideengeber/in (Plant), Systematiker/in (Monitor Evaluator), Strategin/Stratege (Strategist). Jede Persönlichkeit sowie die entsprechende Rolle im Team haben ihre typischen Eigenschaften und für das Team bedeutsame Stärken als auch mögliche Schwächen. Für die Qualität der Teamarbeit ist es wirksam, wenn möglichst viele der Rollen besetzt sind. Ein erfolgreiches Team verfügt über eine ausreichende Bandbreite der Rollen. Fehlen bestimmte Rollenbesetzungen, sollte überlegt werden, wer diese Rolle(n) mit übernehmen kann. Eine Reflexion der Rollen im Team kann dazu beitragen, dass die Anteile der einzelnen

Teammitglieder hervorgehoben werden und auf wenig oder gar nicht besetzte Rollen geachtet wird. (vgl. Philipp 2009, S. 737)

Auf der Grundlage der unterschiedlichen Rollen im Team leitet Belbin (1981) Prinzipien der Teambildung ab. Dabei übernimmt jedes Mitglied neben seiner funktionalen und somit beruflichen Rolle eine Teamrolle, wobei eine optimale Balance der funktionalen Rollen und der Teamrollen zu wahren ist. Diese Balance ist von dem Teamauftrag und den gemeinsamen Zielen abhängig. Die Effektivität des Teams wiederum wird von der richtigen Selbsteinschätzung in Hinblick auf das Fachwissen sowie die Teamrollen der Gruppenmitglieder beeinflusst. Die Persönlichkeitsmerkmale und das Fachwissen der jeweiligen Teammitglieder prädestinieren diese für ihre Teamrolle. Belbins Modell legt als wirksame Voraussetzung die Auswahl der Mitglieder eines Teams seinem Konzept entsprechend nahe. (vgl. Kauffeld 2001, S. 87)

Diese Überlegungen vernachlässigen die Persönlichkeitstypen nach Riemann (1961) und auch die Kommunikations- und Kooperationsstile der Mitglieder (siehe Kapitel 2.2.2 und 2.2.3). Selbst ein Team mit optimaler Zusammensetzung kann lediglich in dem Moment effektiv arbeiten, in dem die Merkmale guter Teamarbeit nach Schley wie beispielsweise das Klima und die Dynamik in der Zusammenarbeit berücksichtigt sind. Abbildung 2 zeigt die Übertragung des Belbin-Systems auf das „Spielfeld“ der Riemann-Koordinaten durch Schley (2011) und veranschaulicht wie eine Stärke- und Schwächeanalyse der Teambesetzung mit einer Ableitung von Entwicklungspotentialen verknüpft werden kann.

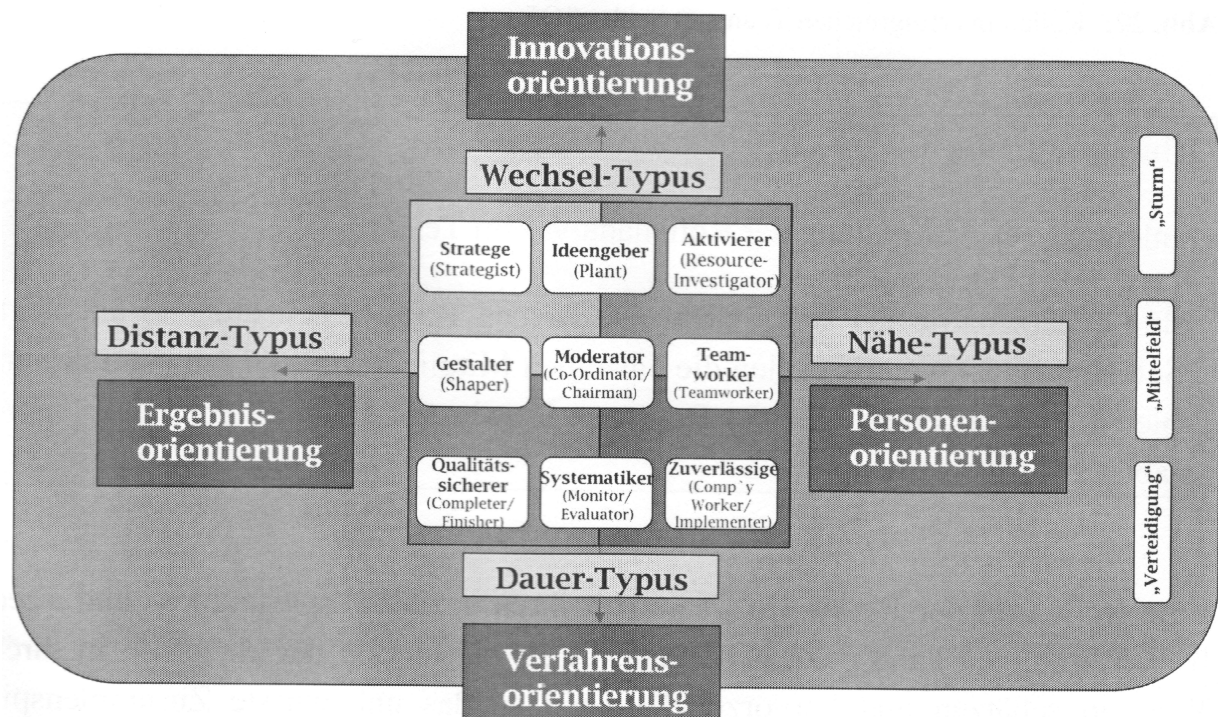


Abbildung 2: Team-Spielfeld und Persönliche Ausrichtung nach Schley/IOS (Quelle: Schley 2011, S. 42)

Team-Coaching, Supervision und Workshops zur Entwicklung des Zusammenspiels der Teammitglieder können dabei den Prozess unterstützen, so dass die Chancen und Ressourcen der Rollenvielfalt und Differenzierung noch besser erkannt und genutzt werden.

2.1.5 Teamphasen

Teams entwickeln sich in Wachstumsprozessen, die sich in Anlehnung an die Gruppenforschung unter gewissen dynamischen „Gesetzmäßigkeiten“ vollziehen (Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 145). Handy (1993) schreibt den Teams das Führen eines „Eigenlebens“ zu und vergleicht die Phasen der Teamentwicklung bildhaft mit der Lebensgeschichte des Menschen. „Teams werden geboren wie Menschen, sie wachsen auf und werden alt. Sie *formieren* sich“, [...] erleben „eine Art *Sturm und Drang*, in der sich die einzelnen Persönlichkeiten Geltung verschaffen und den ursprünglichen Rahmen oder Zweck des Themas in Frage stellen“, [...] *normieren* sich und erreichen zuletzt „die Zeit der Reife, wenn das Team *Leistung* bringt“ (Handy 1993, S. 123). „Damit aus einer unverbindlichen Gruppe ein arbeitsfähiges Team wird, müssen Phasen der Entwicklung durchlebt werden“ (Lenz/Polzer-Pupel 2012, S. 6). Teams reifen an durchlebten Krisen und entwickeln eine eigene Teamkultur. Schley (1998) formuliert, dass Teams in jeder Phase ihrer Entwicklung andere Impulse benötigen und daher ebenfalls durch das Merkmal „Meta-Kommunikation“ gekennzeichnet sind. Meta-Kommunikation bezeichnet „die Fähigkeit sich mit systemischem Blick einer Reflexion der Teamprozesse zu stellen“ (Schley 2011, S. 11). Die Teamphasen werden von verschiedenen Autoren unterschiedlich differenziert dargestellt, beispielsweise postuliert Truckmann (1965) ein Fünf-Phasen-Modell: *Forming*, *Storming*, *Norming* und *Performing* sowie *Adjourning* als Auflösungsphase. (vgl. van Dick/West 2013, S. 27)

Truckmann überträgt Erkenntnisse der Gruppendynamik auf die Teamentwicklung und liefert ein sprachliches Konzept, das sich in vielen aktuellen Veröffentlichungen wiederfindet. Schley (1997) verarbeitet die Phasen *Forming*, *Storming*, *Norming* und *Performing* in seiner „Team-Entwicklungs-Uhr“ (siehe Abbildung 3) und veranschaulicht graphisch die Dynamik von Teamentwicklungsprozessen. Den Teamphasen werden laut „Team-Leistungs-Kurve“ von Katzenbach/Smith (1993) Teamleistungen zugeordnet, die in der Regel einer Grundstruktur vom *Forming* zum *Re-Forming* entsprechen. (vgl. Schley 2004, S. 5; Walzik 2004, S. 58)

In welcher Phase bewegt sich momentan aus Ihrer Sicht die Kooperation und Kommunikation ihres Teams?

Wie spät oder wie früh ist es? Bitte markieren Sie mit einem Pfeil die entsprechende Stelle in der Team-Entwicklungs-Uhr.

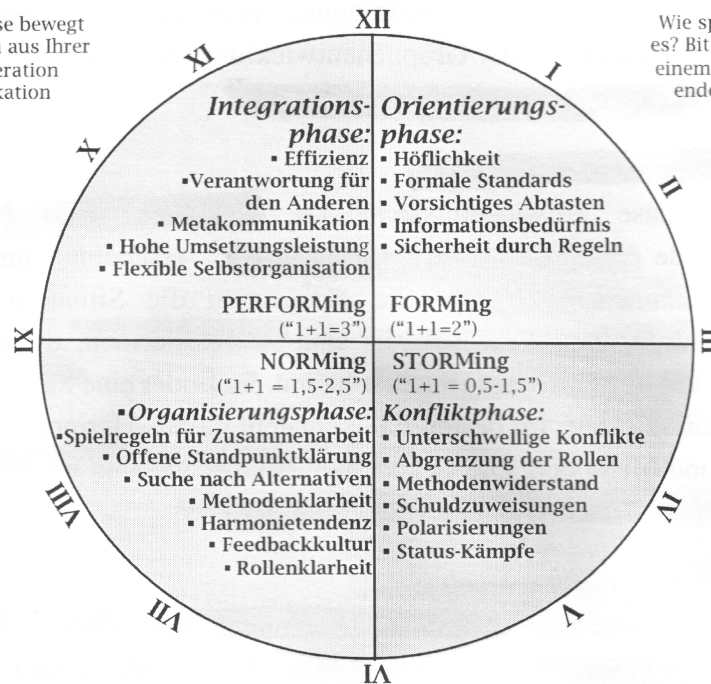


Abbildung 3: Team-Entwicklungs-Uhr (Quelle: Schley 2004, S.7)

Erste Phase: Teamfindung/Einleitung/Forming (Orientierungsphase): Die Personen lernen sich und die Aufgabe kennen, klären Rahmenbedingungen sowie formale Standards ab und gehen vorsichtig und respektvoll miteinander um. Die Gruppenleistung entspricht der Summe der Einzelbeiträge. **Zweite Phase: Konfrontationsphase/Diagnose/Storming (Konfliktphase):** Die Gruppe erlebt die „Ruhe vor dem Sturm“ und es zeigen sich Interessensgegensätze, unterschiedliche Rollen und eine Tendenz der Polarisierung. „Status-Kämpfe scheinen wichtiger als die Bewältigung der Aufgabe“ (Schley 2011, S.46). Die Leistung der Gruppe sinkt zu diesem Zeitpunkt, laut „Team-Leistungs-Kurve“ ist die „Gesamtleistung“ geringer „als die Summe der Einzelleistungen, weil Individuen sich gegenseitig beeinträchtigen“ (ebd., S. 43). Teams müssen diese Phase als Gruppe durchleben und sich mit der Unterschiedlichkeit der Mitglieder, den individuellen Erkenntnissen und Erwartungen offen und reflektiert auseinandersetzen. Häufig benötigen sie dabei Unterstützung bzw. externe Begleitung. Auf diese Weise werden Konflikte sichtbar und können fair gelöst werden. **Dritte Phase: Organisationsphase/Intervention/Norming (Organisationsphase):** In dieser Phase entwickelt sich das Bedürfnis nach Regeln und produktiver Arbeit. Die Gruppe erarbeitet Spielregeln sowie Prozessnormen und nutzt diese um bestehende Konflikte zu lösen und Ängste abzubauen. Konfliktlösungsmodelle werden erarbeitet und praktiziert. Auf der Beziehungsebene entwickelt sich Gruppenkohäsion. Die Gruppenleistung schwankt um die Summe der Einzelleistungen, übersteigt diese aber häufiger. **Vierte Phase: Reifephase/Arbeitsphase/Performing (Integrationsphase):** Das Team wird zu einer Einheit und geschlossenen Gruppe. Es arbeitet ideenreich, flexibel, offen, leistungsfähig, solidarisch

und hilfsbereit. „Teamwork“ und Kooperation im eigentlichen Sinne finden statt. Das Team ist von innen und außen klar zu erkennen. Die Gruppenleistung ist eindeutig mehr als die Summe der Einzelbeiträge. (vgl. Walzik 2004, S.58 – 59; Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 145; Philipp 2000, S. 30; Schley 2004, S. 4ff; Lenz/Polzer-Pupel 2012, S. 6)

2.1.6 Chancen und Grenzen multiprofessioneller Teamarbeit

Senge formuliert, dass sich aktive Teamentwicklung in dem Spannungsfeld von „Gruppenintelligenz und dem Gruppenzwang“ (Senge 2011 und 1996, S. 290) vollzieht. Es ist anzunehmen, dass sich diese Erkenntnis unmittelbar auf multiprofessionelle Teams übertragen lässt.

Hattie (2009) belegt, dass die Qualität der Lehrperson sowie die Art der Lehrer-Schüler-Beziehung zu den wichtigsten Aspekten gehören, Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen (Hattie 2009, S. 243ff). Um die Wirkung dieser Aspekte auszuschöpfen, empfiehlt er, dass „Lehrpersonen lernen sollten, die Entwicklung der Lernenden zu fördern“ [...] und „Empathie gegenüber den Lernenden (zu) haben – ihre Perspektive (zu) verstehen, dies den Lernenden (zu) kommunizieren, so dass sie ein wertvolles Feedback im Hinblick auf ihre Selbsteinschätzung bekommen, sich sicher fühlen und andere und den Stoff mit dem gleichen Interesse und der gleichen Anteilnahme verstehen lernen“ (Hattie 2013, S. 143). Dafür werden ein mehrperspektivischer Blick auf das Geschehen sowie die Bündelung von Kompetenzen verschiedener Professionalitäten der Bildungsakteure durch die Arbeit in multiprofessionellen Teams als unerlässlich erachtet. Dieser Text folgt den Gedanken sowie dem Buchtitel bzw. Kapitelnamen Burows: „Ich bin gut, wir sind besser“ (Burow 2000) bzw. „Glück durch Freisetzung der Weisheit der Vielen“ (Burow 2011, 134). Empirische Studien belegen die positive Bewertung der Arbeit weiterer pädagogischer Kräfte im schulischen Kontext sowie positive Effekte interprofessioneller Kooperation, beispielsweise „in Hinblick auf eine stärker individualisierte Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern gegenüber“ (Dizinger/Fussnagel/Böhm-Kasper 2011, S. 118). Im Folgenden werden die Chancen und Grenzen von Teamarbeit und später von multiprofessioneller Teamarbeit beleuchtet.

Thompson (2004) ermittelte Arbeitsbereiche mit viel Kundenkontakt oder großem Wettbewerb als die Bereiche, in denen Teamarbeit besonders vorteilhaft ist. Sind Organisationen teambasiert strukturiert, können die Mitarbeiter voneinander lernen, Informationen besser gespeichert als auch transferiert werden. So entstehen Synergieeffekte durch eine qualitativ höhere Informationsspeicherung, -weitergabe und -verarbeitung. Darüber wird die Organisation zur lernenden Organisation. Das Lernen des Einzelnen wird durch Teamarbeit gefördert. Er bekommt mehr Anregungen und Rückmeldung und es lassen sich Wiederholungsfehler vermeiden. Die flacheren Hierarchien erleichtern es, Strategien

umzusetzen. Werden die unterschiedlichen Sichtweisen der Teammitglieder integriert und diskutiert (Guzzo & Dickson 1996), können eingefahrene Muster aufgedeckt und in Frage gestellt werden und so neue Wege sowie einen Wandel innerhalb der Organisation begünstigen. Teambasierte Strukturen führen zu mehr Erfolg von Organisationen im Bereich der Effizienz und der Qualität (Applebaum & Batt 1994). Mitarbeiter identifizieren sich eher mit ihrer Organisation und ihr Wohlbefinden ist größer, wenn sie in Teamstrukturen arbeiten. Weiterhin steigt die Kreativität der Mitarbeiter. (vgl. van Dick/West 2013, S. 18ff)

Teams arbeiten flexibel und reagieren schneller auf Veränderungen. Die Integration unterschiedlicher Sichtweisen und Auffassungen der einzelnen Mitglieder fördert das Qualitätsmanagement der Organisation und führt zu Innovationen. Gebert (2004) formuliert zentrale Grundaussagen und verdeutlicht, dass das ständige Lernen im Team innovatives Handeln begünstigt. (vgl. Tippe 2008, S. 37)

Burow (2011) entwickelt die Theorie, dass zum Aufbau einer im Hüther'schen Sinne zukunftsfähigen „Potentialentfaltungsgesellschaft“ neue Räume geschaffen werden müssen, „in denen Neues durch die Kombination von Unterschieden entsteht“ (Burow 2011, S. 51). Genau dafür braucht es überragende kreative Leistungen, Sawyer (2007) nennt es *Group Genius*, was die Erziehungswissenschaftlerin John-Steiner (2000) bestätigt und zu dem Schluss kommt, dass diese auf funktionierende Paar- und Teamkonstellationen zurückzuführen sind. (vgl. Burow 2011, S. 51)

Aus der Begleitung sowie Evaluation von unterrichtszentrierten SE-Prozessen, beispielsweise des Schulentwicklungsprojektes „Schule & Co.“, das „konsequent und systematisch zur Unterrichtsverbesserung beigetragen hat, indem es UE mit SE-Management verbunden und durch den Aufbau regionaler Schullandschaften nachhaltig unterstützt hat“ (Bastian/Rolff, S. 62), wissen wir, dass Teamarbeit Anerkennung für die geleistete Arbeit ermöglicht. „Kollegen können einander aufmuntern und an verabredete Entwicklungsaufgaben erinnern, Arbeit aufteilen sowie gemeinsam auf Schwierigkeiten reagieren“ (Bastian 2006, S. 146). Widmer-Wolf (2014) weist nach, dass unterschiedliche institutionelle Erfahrungsmuster zu unterschiedlichen Bewertungen der erlebten Arbeitssituation führen. „Grundstufenteams“, die vorrangig bestrebt sind, „ihre pädagogischen Domänen voneinander zu separieren, [...] erwähnen vorwiegend belastende Teamsituationen [...] und bringen vorwiegend negative institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation zum Ausdruck“ (ebd., S. 187) Im Gegensatz dazu agieren solche Grundstufenteams, „die ihre pädagogischen Domänen gezielt aufeinander beziehen und sich um Brückenschläge [...] bemühen“. [...] Diese zeichnen sich durch ihre „lernende Orientierung und situative Flexibilität aus und erleben ihre Arbeitssituation vorwiegend als zufriedenstellend“ (ebd.) Evaluationsergebnisse mittels mehrmethodischer Lehrerbefragung von Siegel (2001) verdeutlichen ein deutliches Übergewicht der positiven Einstellungen von

Grundschulkolleg/innen zu Teamarbeit. Durch die Arbeit in Jahrgangsstufenteams erleben die Lehrer/innen mehr Sicherheit gegenüber Schülern, Eltern und der Schulaufsicht, im Umgang mit neuen Situationen sowie unbekanntem Arbeitsfeldern. Die Kooperation im Jahrgangsstufenteam bietet die Möglichkeit der Orientierung sowie Reflexion und schafft Transparenz. Der zusätzliche Zeitaufwand für Teamarbeit wird von vielen Lehrer/innen durch Arbeits-, Zeit- und Nervenentlastung wieder ausgeglichen und als Bereicherung wahrgenommen. Besonders erwähnt wird der Aspekt der Ergänzung von Jung und Alt. Als Nachteile der Teamarbeit werden von einigen Teammitgliedern der Verlust an Flexibilität und pädagogischer Freiheit erlebt. Diese Lehrkräfte fühlen sich durch Teamarbeit eingeschränkt und empfinden die Ergebnisse der Teamarbeit als ständigen Kompromiss. Viele der Interviewten benennen Zeitprobleme durch Teamarbeit. Zahlreiche Konfliktsituationen, ungelöste Konflikte als auch Konkurrenzbildung veranlassen die Lehrer/innen, Teamarbeit als negativ einzustufen. (vgl. Siegel 2001, S.97 ff)

Huber betont, dass für den Einzelnen ein persönlicher Nutzen der Kooperation erfahrbar sein muss: „Die Zusammenarbeit muss etwas bringen!“ (Huber 2014, S. 133). Das kann Arbeitsentlastung oder größere Zufriedenheit im eigenen Professionsfeld bringen bzw. ein Vorteil für die Kinder und Jugendlichen sein. Allgemeingültige Gefahren der Teamarbeit benennen van Dick und West (2013). Es sind Leistungsverluste durch Motivationsprobleme, beispielsweise dass Mitglieder in einer Gruppe weniger leisten, als wenn man die Leistungen der einzelnen Menschen einfach addieren würde. (vgl. Schulz-Hardt/Greitemeyer/Brodbeck & Frey 2002; Stangor 2004)

Ingham u.a. (1974) belegen durch ihre Studie weitere Grenzen der Teamarbeit, beispielsweise dass sich einzelne Menschen in der Gruppe weniger anstrengen als wenn sie allein aktiv sind und wählt als Beispiel das Tauziehen. Die Summe der Kraft der Menschen als Gruppe beim Ziehen ist geringer als die der einzelnen Personen. Neben diesem Phänomen *social loafing*, soziales Faulenzen, wurde ein weiterer Effekt beobachtet, das *free riding* oder Trittbrettfahren, wobei die verminderte Leistung des Einzelnen von dem Team getragen wird. Hinzu kommt der *Sucker-Effekt*, der sich aus dem *free riding* und dem *social loafing* ergibt. Teammitglieder reduzieren die eigene Leistung, da sie das Gefühl haben die anderen Teammitglieder würden faulenzen oder Trittbrett fahren. *Social loafing* ist vor allem dann zu beobachten, wenn das Team keine gemeinsame Zukunft hat. In der Teamarbeit sind nach Kerr und Tindale (2004) die Erwartungen häufig größer als die getroffenen Entscheidungen, welche durch Probleme mit dem Informationsaustausch und der Entscheidungsfindung zusammenhängen. Eine Gefahr dabei ist das Phänomen des *group think*, des Gruppendenkens (Janis 1982). Gerade eng zusammenarbeitende Teams mit bedeutungsvollen Aufgaben treffen zeitweise extrem schlechte Entscheidungen, die der Gruppe enormen Schaden zufügen können. Zum Zeitpunkt der Entscheidung sehen die

Mitglieder die Gefahr nicht, da sie sich in der Gruppe stark und unantastbar erleben sowie unter immensem Zeitdruck handeln müssen. (vgl. van Dick/West 2013, S. 20ff)

Gestützt auf vorliegende Studien zur Teamarbeit werden die Vor- und Nachteile in Tabelle 1 im Überblick dargestellt. (vgl. van Dick/West 2013, S. 17; Burow 2011, S. 51; Philipp 2014, S. 42ff; Lenz/Polzer-Pupel 2013, S. 17ff)

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> • Voneinander lernen. • Informationen werden besser gespeichert und transferiert. • Steigerung von Effizienz und Qualität der Organisation. • Identifikation mit der Organisation und persönliches Wohlbefinden steigern. • Das Team erzielt überragende kreative Leistungen „Group Genius“. • Lehrkräfte erfahren Sicherheit im Umgang mit anderen Personen und neuen Situationen, • Möglichkeit zur Orientierung und Reflexion, • Arbeits-, Zeit- und psychische Entlastung, • Arbeitszufriedenheit, • Erfahrungsaustausch und Perspektivwechsel, besonders zwischen Jung und Alt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einige Teammitglieder erleben einen Verlust an Flexibilität. • Gruppendenken "Groupthink" kann zeitweise zu schlechten Entscheidungen führen. • Beim sozialen Faulenzen „social loading“ und Trittbrettfahren „free riding“ muss die Gruppe die Minderleistung Einzelner kompensieren. • Die Gruppe trifft risikofreudigere Entscheidungen „Risky shift“. • Konkurrenz entsteht häufig in der Zusammenarbeit mit anderen Teams. • Lehrkräfte benennen Verlust an pädagogischer Freiheit, • Zeitprobleme, • Konfliktsituationen und Konkurrenzbildung.

Tabelle 1: Vor- und Nachteile von Teamarbeit

Zur Erforschung multiprofessioneller Teamarbeit in Schule liegen kaum Befunde vor. Daher werden Chancen und Grenzen dieser aus ausgewählten empirischen Studien zur interprofessionellen Kooperation dargestellt und Vermutungen formuliert, welche Aspekte sich auf Teamarbeit übertragen lassen.

Untersuchungen zu professionsübergreifender und innerschulischer Kooperation an Ganztagschulen zeigen, dass Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Berufsgruppen strategische Bedeutung hat und „eine wichtige Gelingensbedingung für gute

Ganztagsschule ist, die beteiligte Akteure vor besondere Herausforderungen stellt“ (Tillmann 2011, S. 160). Diese erfordert von den Bildungsakteuren einen „Öffnungsprozess“, der die „kritische Einschätzung der eigenen Arbeit ermöglicht“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 76). Reflexionsprozesse können (Kooperations-)Partner initiieren, „die – wenn sie zugelassen werden - Veränderungen in den (bestehenden) Denk- und Handlungsmustern bewirken bzw. befördern“ (ebd.). Ein Teil der Lehrerschaft versteht sich nicht als „Einzelkämpfer“ und bezieht innerschulische Partner in das Unterrichtsgeschehen ein und beteiligt sich bei der gemeinsamen Planung sowie Durchführung außerunterrichtlicher Angebote. Hier zeigen sich Kooperationsformen, die über das traditionelle hierarchische Handlungsmuster an Schule hinausgehen. Daneben existieren ebenfalls hierarchische Beziehungsmuster, die von einer Dominanz der schulischen Aufgabendefinition und Lehrerperspektive geprägt sind. Mögliche Potentiale für Kooperation werden wegen mangelnder Reflexionsprozesse und Beschränkung auf rein formale und organisatorische Fragen nicht genutzt. Solche Kooperationsmuster können zu Resignation und zum Rückzug führen. (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 75)

Schütt (2012) zieht aus ihren Untersuchungen zur Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften an Schulen den Schluss, dass Strukturen und organisationale Rahmenbedingungen allein keine Garanten für das Gelingen von Kooperation sind, sondern dass SL eine entscheidende Einflussgröße darstellen, insbesondere der Wert den SL der Kooperation beimessen sowie ihr Führungsstil. Wenn es SL gelingt, eine Balance herzustellen zwischen „klarer Führung und Gewährung von Selbstbestimmung, aus Durchsetzen und demokratischer Aushandlung“ (Schütt 2012, S. 217) erscheint dies Kooperationen förderlich zu beeinflussen. (vgl. ebd.)

Interprofessionelle Kooperation kann als „Teil der Sozialbeziehungen, d.h. als ein Belastungsfaktor innerhalb des situativen Bedingungsfeldes“ Schule verstanden werden (Dizinger/Fussnagel/Böhm-Kasper 2011, S. 117), für deren Bewältigung Anstrengungen nötig sind. Die Ergebnisse einer Interviewstudie zeigen, dass interprofessionelle Kooperation überwiegend punktuell und nur bei Bedarf abläuft, beispielsweise im Rahmen von Projektarbeit oder bei der punktuellen Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie zur Klärung von Problemsituationen und individuellen Fördermaßnahmen für Schüler/innen. Als Chance dieser arbeitsteiligen Form interprofessioneller Kooperation erleben Lehrkräfte eine erhebliche Entlastung, da sie Absprache- und Delegationsmöglichkeiten in erzieherischen Aufgabenfeldern erfahren und diese nach eigenen Angaben der eigenen Rollenfindung, dem pädagogischen Handeln und der individuellen Schülerförderung zugutekommen. (vgl. ebd., S. 122ff)

Die oben beschriebene Entlastung der Lehrkräfte wird von Erzieher/innen anders bewertet, diese wünschen sich häufig aus ihrem professionellen Selbstverständnis heraus „eine Änderung des Unterrichtsstils und eine sozialpädagogischere Sichtweise der Kinder“

(Fels/Krieg 1995 in Breuer 2011, S. 88). Mögliche Schwierigkeiten ermittelt Maykus (2009) in den besonderen Anforderungen und Herausforderungen, da unterschiedliche professionelle Sichtweisen, Gewohnheiten sowie Praktiken aufeinandertreffen und „Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten, Fragen der Aufrechterhaltung der Autonomie, unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und deren Gestaltung sowie potentielle Konflikte im Zusammenhang mit Statusunterschieden“ bestehen (Breuer 2011, S. 88).

Zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen ließen sich 2009 mittels empirischer Untersuchungen systematische Unterschiede bezogen auf die Intensität der innerschulischen Zusammenarbeit nachweisen: „Sowohl die Lehrerkooperation als auch die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal ist an den Schulen der Primarstufe intensiver als an den Schulen der Sekundarstufe, wobei die Unterschiede bei der Lehrerkooperation ausgeprägter sind als bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit“ (Tillmann 2011, S. 147).

Dieckmann (2006), Reuß/Thomè (1992), Oelerich (2007) und Maykus (2009) weisen nach, dass sich als „Stolpersteine auf dem Weg zu einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation“ mangelnde Kooperationsgelegenheiten, verschiedene Berufsauffassungen, ein unterschiedliches Kooperationsverständnis oder mangelnde gegenseitige Wertschätzung zeigen können, während Burow/Pauli (2006) erkennen, dass in „unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven auf Problemlagen andererseits auch die Chance steckt, den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden und neue Lösungsmöglichkeiten entstehen zu lassen“ (Tillmann 2011, S. 141ff). Als förderliche Bedingungen für die Zusammenarbeit im Kontext institutioneller Bedingungen wird „die Bedeutung einer systematischen gegenüber einer zufällig-spontanen Zusammenarbeit hervorgehoben, wofür entsprechende Zeitgefäße und eine konzeptionelle Verankerung der Zusammenarbeit in Schule gestellt werden sollten“ (Köbberling/Schley 2000; Werning/Lütje-Klose 2012; Wocken 1988 in Widmer-Wolf 2014, S. 36).

„Kooperation [...] ist Voraussetzung, aber auch wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung, [...] die sich auf die Arbeitszufriedenheit und letztlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt“ (Huber 2015, S. 133). Genau dadurch generiert sich der Nutzen bzw. die Chance (ebd.): „Effektivität und Effizienz bezüglich Prozessen und Produkten/Leistungen sowie die Modellfunktion speziell im pädagogischen Kontext“. Als Hürden bzw. Grenzen der Kooperation werden „Strukturen und Prozessabläufe einerseits sowie Einstellungen und Verhalten der Bildungsakteure andererseits“ (ebd.) erkannt. Kooperation meint eine „intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Individuen bzw. sozialen Institutionen zu einem Thema“ und anerkennt, dass diese „mit unterschiedlichen Motiven, Anlässen und Zielen initiiert wird, in unterschiedlicher Intensität

und verschiedenen Phasen und Formen erfolgt und mit Interessensgegensätzen und Konflikten einhergehen kann“ (Speck/Olk/Stimpel 2011, S. 73).

Lohmann und Miderop (2004) erkennen als Chance schulischer Netzwerkarbeit, dass die Einzelakteure ihren Blick auf eine gemeinsame Entwicklungsrichtung orientieren und „quer zu den staatlichen Vorgaben, quer zur Schulaufsicht nach Wegen, Konzepten und Handlungsmöglichkeiten“ suchen können, um „gemeinsame Erfahrungen auszutauschen und Lösungen für Probleme zu suchen“ (Lohmann/Miderop 2004, S. 192).

2.2 Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Teamarbeit

Das zentrale Anliegen von multiprofessioneller Teamarbeit ist ein veränderter Unterricht, der die Schüler/innen zu erfolgreichem eigenverantwortlichen und nachhaltigem Lernen befähigt, in einer Schule, die sich als „lernende Gemeinschaft“ versteht. MT dient der Umsetzung des „Konzeptes des lebenslangen Lernens“ (Hurrelmann 2015, S. 72). Wenn tiefgreifende Veränderungen „langfristig tragbar und effektiv sein sollen, müssen sie auf einer breiten Basis verankert werden. Dies bedeutet notwendigerweise, die Bedürfnisse, Erwartungen und möglicherweise kritischen Haltungen möglichst vieler betroffener Interessengruppen, der so genannten Stakeholder, zu berücksichtigen“ (Hänsel/Gotwald 2014, S 58). Als eine solch tiefgreifende Veränderung versteht die Autorin vorliegender Dissertation die Etablierung multiprofessioneller Teamarbeit in Schule und beschreibt in diesem Kapitel Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Teamarbeit in Bezug auf die Fähigkeiten und Dispositionen der Menschen, die Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse gestalten. Es wird auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Professionen, Persönlichkeitstypen, Kooperations- und Arbeitsstile, Ängste und die Lernkultur eingegangen, die Hinweise auf Gelingensbedingungen für MT, einschließlich der Kompetenzen bei den Akteuren für multiprofessionelle Teamarbeit liefern können.

2.2.1 Erfahrungen der Professionen bzw. Herkunftsgruppen

Erfahrungen der Herkunftsgruppen, die Kooperation und damit auch multiprofessionelle Teamarbeit beeinflussen, lassen sich auf vier Ebenen bzw. Bereichen analysieren:

- *Erste Ebene:* Individuum
- *Zweite Ebene:* Herkunftsorganisation
- *Dritte Ebene:* Team- bzw. Kooperationszusammenhang und
- *Vierte Ebene:* Makroebene bzw. die Gesellschaft.

Dabei spielen die vier Dimensionen Statuserwartungen und –zuschreibungen (z.B. Ausbildung, Berufsimagen), Verbindlichkeit (z.B. Selbstverpflichtung, Handlungsautonomie), Ressourceneinbindung (z.B.: Informationsbesitz, personelle/finanzielle Möglichkeiten,

Zeitressourcen) sowie das jeweilige Referenzsystem (z.B. Selbstverständnis, gesellschaftliche Entwicklung) eine Rolle. (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011, S. 71 und 191)

Die *Berufskultur der Lehrkräfte* zeichnet sich nach Terhart (1996) durch ein „relativ klares Berufsfeld und klare Zielerwartungen, einen ausgeprägten Lehrerindividualismus aufgrund des hohen Scheiternsrisikos, hohe Autonomieerwartungen sowie eine Zurückhaltung gegenüber kollegialer Kooperation“ aus (Terhart 1996, S. 461). Lehrerinnen und Lehrer haben meist nicht das „Lernen am Fall“ gelernt (Combe/Kolbe 2008, S. 871). Daher erkennen sie in einer Fallstruktur selten „etwas Charakteristisches über eine Handlungs- und Lebenspraxis oder ein soziales Phänomen“ [...], das sich als Rohstoff für Auseinandersetzungen mit Handlungserfahrungen, Handlungsbedingungen und Interventionschancen“ eignet (ebd.).

Kamski (2009) analysiert die Qualifikationsstruktur von *Lehrkräften* sowie *sozialpädagogischen Fachkräften* und fasst zusammen, dass das Hauptaugenmerk der *Lehrkräfte* auf der Vermittlung von Bildungsinhalten laut Rahmenrichtlinien, der Entwicklung der Gesamtklasse und dem Erreichen von Lernzielen liegt. Einzelne Schüler/innen werden stark unter der Prämisse der kognitiven Leistungsfähigkeit gesehen. In der Regel sind Lehrkräfte auf ihren Schulstufenschwerpunkt sowie ihre Fächerkombination spezialisiert und werden entsprechend ihres akademischen Abschlusses sowie ihrer schulischen Funktionsstelle besoldet bzw. vergütet. Lehrpersonen sind Praktiker, deren Bedürfnisse sich primär „auf den unmittelbaren Arbeitsplatz, d.h. die Klasse und das Fach, und dann erst auf das Ganze der Schule“ beziehen (Rolff 2013, S. 29). Im traditionellen Sinne sind *Lehrkräfte* vornehmlich für einen geleiteten Unterricht einer ganzen Klasse zuständig, *Sonderpädagogen/innen* für die „sonderpädagogische Förderung“ von Kindern mit Lernschwierigkeiten (Arnold/Richert 2008, S. 27). Gerade in integrativen/inklusiven Schulen verändert sich aktuell die Fördersituation der Kinder von individualisierten Fördermaßnahmen hin zu einer Individualisierung im Kontext von Unterricht. Dies ist mit einem Aushandlungsprozess um eine gemeinsame Handlungspraxis der Lehrkräfte und Sonderpädagogen/innen verbunden, basierend auf „sozial geteilten Vorstellungen von Schule und Unterricht“ (Caruso 2010). (vgl. Widmer-Wolf 2014, S.18)

Neben dem Unterricht stehen Lehrer/innen vielfältigen Erziehungsaufgaben und gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber. Die Aufgaben von *Lehrer/innen* als „Fachleute für das Lernen“ werden an dieser Stelle stichpunktartig aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zusammengefasst (Beschluss KMK vom 05.10.2000, S. 2ff): „Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Weiterentwicklung der eigenen Schule“. Lehrkräfte verfügen über die Fähigkeit zur Routine in der Handlung und müssen laut einer Studie von Wahl (2006) in einer Stunde ca. 400 Entscheidungen treffen, dies gilt „insbesondere für Situationen, in denen Schülerinnen

und Schüler den Unterricht durch Unaufmerksamkeit, Seitengespräche, Aggressionen und kollektive Verweigerung beeinträchtigen“ (Wahl 1991, S. 173ff). Dieses sofort verfügbare, häufig unbewusste Handlungswissen schließt jedoch noch keine Reflexionsfähigkeiten bzw. Fähigkeiten zur Verbalisierung der eigenen Handlungen ein, sondern entspricht einem Szenario, in dem „Menschen keine Zeit zum Nachdenken“ haben, „unter Druck“ reagieren und auf „Situations- und Handlungsprototypen“ zurückgreifen (Wahl 2006, S. 68). Zur Entfaltung ihrer „vollen professionellen Kompetenz“ (Schön 1987 in Rolff 2013, S. 123) müssen Lehrkräfte meist noch Kompetenzen zur Reflexion ihrer Handlung erwerben, erst dann werden „Lehrpersonen Experten ihrer selbst und nicht nur Experten von Wissen und Methoden“ (Rolff 2013, S. 123).

Lehrerkollegien werden von unterschiedlichen Kooperationspartnern als in sich gespalten wahrgenommen. Auf der einen Seite die Lehrer/innen, die an „tradierten“ Vorstellungen im Sinne von „Ich und meine Klasse“ festhalten, als Einzelkämpfer agieren, eine alleinige Expertenrolle beanspruchen und sich in der Rolle der „Bewahrer“ oder „Bremsen“ sehen. Auf der anderen Seite sind es Lehrer/innen, die sich als Organisationsmitglied der Schule verstehen und im Sinne von „Wir und unsere Schule“ agieren. Diese bringen sich offen und persönlich in Prozesse ein, erarbeiten gemeinsame Problemlösungsstrategien, „bei denen Zuständigkeiten und Aufgaben situativ zwischen den unterschiedlichen Professionsangehörigen ausgehandelt werden“ (Breuer 2011, S. 71).

Gegenüber der Berufskultur der Lehrkräfte kennzeichnen Schütze (1996) und Thole/Küster-Schapfl (1997) die Ausprägung der *sozialpädagogischen Berufskultur* durch „ein sehr offenes und zum Teil unscharfes Berufsfeld, eine ausgeprägte Gesprächs- und Kommunikationskultur, eine starke Fallorientierung aufgrund komplexer Fallkonstellationen sowie eine bewusste Abgrenzung zur Institution Schule“ (Schütze 1996, S. 240ff; Thole/Küster-Schapfl 1997 in Speck/Olk/Stimpel 2011, S. 191).

Diplomsozialpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen verfügen über einen akademischen Hoch- bzw. Fachschulabschluss und werden diesem entsprechend tariflich vergütet. Sie sind stärker für die Initiierung von interaktiven Prozessen in Gruppen sowie für die individuelle Beratung und Stärkung in Krisensituationen ausgebildet. „Ihre Ausbildung schließt verschiedene Altersgruppen, sozialpädagogische Berufsfelder, Methoden und mediale Kompetenzen mit ein“ (Fels/Krieg 1995, S. 79). In der Regel verfügen *Diplomsozialpädagogen/innen* über eine hohe Reflexionsfähigkeit und kennen die Arbeit in einer Gesamtgruppe, Kleingruppe sowie mit einzelnen Kindern und Jugendlichen. Ihr Hauptaugenmerk liegt auf der Förderung der Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen sowie dem Kontakt und der Begegnung mit einzelnen Schüler/innen. (vgl. Kamski 2009, S. 96)

Sozialpädagogische Fachkräfte besitzen unterschiedliche berufliche Abschlüsse, beispielsweise verfügen *Erzieher/innen*, die ihre berufliche Ausbildung in der DDR durchlaufen haben, über einen Fachschulabschluss. Erzieher/innen, die in der BRD ausgebildet wurden und werden, verfügen über keinen Fachschul-, sondern einen Berufsschulabschluss. Erzieher/innen werden nach einem einheitlichen Tarif vergütet. Die Ausbildungen sind auf die Umsetzung konkreter Handlungspläne gerichtet und schließen das Arbeiten mit Medien und diverse Gestaltungstechniken ein. Neben den soziologischen Differenzen der Herkunftsgruppen kann ein „in organisationsspezifische Strukturen eingelagerter kollektiver Erlebnishintergrund“ (Nentwig-Gesemann 2001, S. 295) und können „institutionelle Erfahrungen wie beispielsweise Teamkonflikte aufgrund divergierender berufsspezifischer Orientierungen oder Marginalerfahrungen“ (Widmer-Wolf 2014, S.103) das Handeln der Akteure beeinflussen. Die Kenntnis um die unterschiedlichen Erfahrungen und Rollen der Herkunftsgruppen erfordert einen professionellen Umgang damit. Kennenlernrunden, passgenaue Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und Austauschprozesse können helfen, „stereotype Zuschreibungen oder auch überhöhte Erwartungen und Ansprüche [...] abzubauen“ und „professionsbezogene Reflexionsprozesse im Lehrerkollegium auszulösen und entsprechende Handlungspraktiken zu entwickeln“ (Speck/Olk/Stimpel 2011, 80). „In einer komplexen Welt voller Widersprüchlichkeiten und widerstreitender Interessen werden Veränderungen zunehmend dynamischer, unvorhersehbarer und in ihrer Umsetzung fragmentierter. Die Veränderung wird zunächst immer nur für einen Teil der Organisation notwendig und attraktiv erscheinen“ (Hänsel/Gotwald 2014, S. 59). Dies gilt auch für den Bereich Schule – einer „Welt voller Widersprüchlichkeiten und widerstreitender Interessen“ (ebd.). „Die Motivations- und Interessenlagen der unterschiedlichen Berufsgruppen sind in Veränderungsprozessen sehr heterogen und in sich widersprüchlich bis hin zu multivalent, beispielsweise wenn „Werte, die unser Handeln ausrichten in Konkurrenz stehen, sich widersprechen und in sich einer schnellen Wandlung unterworfen sind“ (ebd.). Das erfordert für die Prozessgestaltung einen multiperspektivischen Blick auf das Geschehen, in dem die Akteure einerseits einen differenzierten Blick auf das eigene innere Erleben zulassen und gleichzeitig durch Perspektivübernahme unterschiedliche Positionen, Interessen und Tendenzen mit ihren emotionalen Hintergründen und Konfliktpotentialen erfahren und zulassen. Diese „bewusste Wahrnehmung und Bearbeitung der Resonanzen zwischen Innen- und Außenwelt mit all ihren Spannungsfeldern“ [...] führt kurzzeitig zu einer „Komplexitätserhöhung“, die sinnvoll ist, „um langfristig tragfähige Lösungen zu erreichen“ (ebd.). Der vorliegende Text folgt dem systemischen Blick von Hänsel und Gotwald (2014) und versteht den Wandel einer Organisation als ein Wechselspiel von Management und Selbstorganisation. „Management als dem bewusst gesteuerten Anteil der Veränderung [und eine] umfassende, kontinuierliche

Selbstorganisation, die eine spezifische Eigendynamik und Eigenzeitlichkeit hat und alle Hierarchieebenen umfasst“ (ebd., S. 64).

2.2.2 Persönlichkeitstypen

Das Persönlichkeitskonzept Riemanns (1961/2009) mit der Erkenntnis der polaren Persönlichkeitsdimensionen (Pol und Gegenpol) sowie deren ambivalenter Ausprägung (Licht und Schatten) stellt die Basis zur Charakterisierung der Persönlichkeitstypen dar. Riemanns psychodynamische Betrachtung stellt den Zusammenhang zwischen äußerlich sichtbarem Verhalten und inneren Dispositionen als auch Befürchtungen her, da in der Regel genau diese als Antreiber für das nach außen kompensierende Verhalten wirken. Jeder - demnach auch jedes Mitglied eines multiprofessionellen Teams - wehrt häufig die eigene ungeliebte innere Seite in Konflikten mit anderen am Gegenüber ab. (vgl. Schley 2011, S. 25)

Erweitert durch das Kommunikationsquadrat bzw. „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun (vgl. Abb. 4) sowie dessen Anwendung auf schulische Kontexte durch Schley (2002, 2011) werden an dieser Stelle Persönlichkeitstypen bzw. Persönlichkeitsstrebungen als Einflussfaktor multiprofessioneller Teamarbeit dargestellt.

Menschen begegnen sich in der Teamarbeit in ihrer Unterschiedlichkeit und Einzigartigkeit, es gibt große Unterschiede wie sie den Kontakt zu ihren Mitmenschen gestalten, was sie innerlich empfinden, was sie von Teammitgliedern erwarten und brauchen, um sich in der Zusammenarbeit wohl zu fühlen. Diese Unterschiede und ihre Auswirkungen auf das Beziehungsgefüge als auch auf die Kommunikationsstile lassen sich anhand des Riemann-Thomann-Modells nach Schulz von Thun mit seiner Persönlichkeits-, Beziehungs- und Entwicklungslehre leichter verstehen. (vgl. Schulz von Thun 1989/2010b, S. 262 ff)

Riemann (1961/2009) und Thomann (1988) unterscheiden vier menschliche Grundausrichtungen, das Bedürfnis nach Nähe, nach Distanz, nach Dauer und nach Wechsel. Diese Bedürfnisse kennt jeder Mensch, doch sind laut Riemann im zwischenmenschlichen Miteinander lediglich ein oder zwei aktiviert. „Es handelt sich damit letztlich um vier verschiedene Arten des *In-der-Welt-Seins*“ (Riemann 2009, S.20). Menschen mit *Nähetendenz* wirken kontaktfreudig, ausgleichend sowie verständnisvoll und besitzen trotzdem den schwächer besetzten Gegenpol, so dass es ihnen an Kritikfähigkeit, Abgrenzung und Selbstbehauptung mangelt. Personen mit dem Bedürfnis nach *Distanz* zeichnen sich durch Entscheidungsfähigkeit, Leistungsstreben und Individualität aus, jedoch wirken sie häufig unpersönlich, abweisend, unzugänglich, gelegentlich sogar arrogant. In vielen „*Distanztypen*“ stecken trotzdem der Wunsch und das innere Bedürfnis nach Nähe sowie stärkerem Kontakt. Menschen mit dem starken Bedürfnis nach *Dauer* bringen sich mit vielen wertvollen Qualitäten wie Zuverlässigkeit, Systematik, Ordnung und

Pflichtbewusstsein in die Teamarbeit ein. Der Gegenpol der „*Dauer-Persönlichkeit*“ lässt sie unflexibel, pedantisch, zuweilen auch zwanghaft erscheinen. „*Wechsel-Persönlichkeiten*“ sind in der Regel spontan, kreativ und temperamentvoll, können jedoch auch sprunghaft, unzuverlässig, leichtsinnig und unbedacht sein. Diese Zuordnung erfolgt aufgrund von Verhaltensweisen und hat nichts mit dem Wesen der Menschen zu tun. Das Zusammenspiel von „Licht und Schatten“ einer Persönlichkeit beeinflusst die leichte Kränkbarkeit und Verletzlichkeit von Menschen in Feedbacksituationen sowie die Diskrepanz von Eigen- und Fremdwahrnehmung. (vgl. Schley 2011, S. 22ff)

Das Kommunikationsquadrat oder auch „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun (Abbildung 4) schlüsselt die Wirkungen von Aussagen in vier Ebenen auf. Diese Dimensionen korrespondieren mit dem Persönlichkeitsmodell von Riemann. Jede Nachricht bzw. Äußerung eines Menschen sendet Botschaften auf vierfache Weise: *eine Sachinformation, eine Selbstkundgabe, einen Beziehungshinweis und einen Appell.*

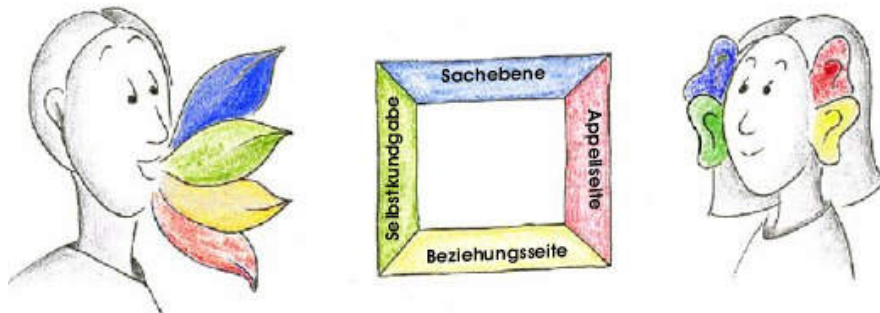


Abbildung 4: Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun: Das Kommunikationsquadrat (Quelle: Schulz von Thun 1981/2010a, S. 62)

Auf der *Sachebene* einer Äußerung geht es um Fakten und Informationen. Der Sender teilt sachliche Informationen mit, der Empfänger prüft diese nach den Kriterien Wahrheitsgehalt, Relevanz und Vollständigkeit. In jeder Botschaft an andere steckt stets auch eine *Selbstkundgabe*, der Empfänger nimmt diese auf und schätzt sein Gegenüber ein. Ebenso steckt in jeder Äußerung ein *Beziehungshinweis*, der zu erkennen gibt, wie der Sender zu dem Empfänger steht, mindestens in Bezug auf das Gesprächsthema. Im Gespräch prüft der Empfänger, wie ihm dabei zumute ist und stellt Vermutungen an, was der andere von ihm hält. Jede Äußerung enthält einen Appell, da der Sender mit seiner Botschaft etwas bezweckt, er möchte beim Empfänger eine Wirkung erzielen. Dies können Wünsche, Ratschläge, Aufforderungen und Impulse sein, die der Empfänger für sich bewertet und seine Gedanken und Gefühle dazu prüft. (vgl. Schulz von Thun 1981/2010a, S. 26 ff)

In Feedbacksituationen betonen Nähe-Persönlichkeiten die emotionale und soziale Seite einer Äußerung, während Distanz-Typen viel stärker die Sach- und Appellebene hervorheben. Diese Persönlichkeits-Strebungen erfordern Beachtung in der

multiprofessionellen Teamarbeit, speziell in Feedbacksituationen. In Reflexionsphasen ist Wert auf die Kongruenz von Selbst- und Fremdbild zu legen. Die Eigenschaften der Persönlichkeitstypen korrespondieren mit den Eigenschaften der Rollen im Team nach Belbin (siehe Kapitel 2.1.5).

2.2.3 Kooperations- und Arbeitsstile

Aus den vier menschlichen Grundausrichtungen nach Riemann (1961/2009) und Thomann (1988): Nähe, Distanz, Dauer und Wechsel leiten sich die Kooperations- und Arbeitsstile im Team ab. Diese werden geformt durch die Verschiedenheit ihrer Mitglieder, deren Dialog, der Intersubjektivität und Mehrperspektivität in der Wahrnehmung sowie Beurteilung von Situationen. Bezogen auf Teamarbeit bedeutet diese Prämisse einen Verzicht auf homogene Meinungen zugunsten einer prinzipiellen Anerkennung des Rechtes auf Unterschiedlichkeit. (vgl. Schley 2011, S. 24ff.)

Es gibt in der Literatur eine Reihe von sich ähnelnden Typologien von Kooperations- und Arbeitsstilen, beispielsweise Handy (1993), Schley (2002/2011) und Langmaack/Braune-Krickau (2000), die hier als Stärken mit ihren Schattenseiten beschrieben werden. Der *defensiv-zurückgenommene Kooperations- und Arbeitsstil* ergibt sich aus den Motivationen „Distanz und Autonomie“ als auch „Ordnung und Bewahrung“. Die Impulse und Orientierung des *Typs I* kommen aus dem Umfeld, hier sucht er Stabilität mit Kontakt und Herzlichkeit zu verbinden. Durch seine gelassene, ruhige und stabile Grundstimmung hat dieser Arbeitsstil eine integrative Wirkung und trägt zur Stabilisierung von Teams bei. Der defensiv-zurückgenommene Kooperations- und Arbeitsstil ist geprägt von Integration, Wertschätzung und Akzeptanz der anderen. Mögliche Kritikpunkte in Feedbackrunden können sein, dass es an Dynamik in der Umsetzung von Projekten und Zupackendem fehlt und selten bzw. zu zaghaft eine eigene Position bezogen wird. Die hohe Sensibilität für Stimmungen und Schwingungen birgt die Gefahr, dass der Einzelne zu wenig gesehen wird. Dies kann zu Verletzbarkeit und Unsicherheit führen. Aus der Synthese der Strebungen nach „Wandel und Veränderung“ sowie „Distanz und Autonomie“ gestaltet sich der *offensiv-dominante Kooperations- und Arbeitsstil*. Dieser Mensch sendet eindeutig mehr und strebt nach außen als das er empfängt. Der *Typ II* sucht nach einer Führungsrolle, Anerkennung und Wirksamkeit, er nimmt gern die Rolle als „Fels in der Brandung“ ein, muss sich jedoch davor schützen zu dominant anderen gegenüber zu sein oder relativ starr und unbeweglich zu werden. Mit seiner Ich-Stärke geht der offensiv-dominante Typ aus sich raus, führt die Gruppe, gibt Impulse und Vertrauen und entscheidet vieles selbst. In Feedbackrunden können seine geringen Fähigkeiten des Zuhörens sowie sein mangelndes Gespür für andere kritisiert werden. Der *spontan-kreative Kooperations- und Arbeitsstil* geht aus der Kombination von „Wandel und Veränderung“ sowie „Nähe und Geborgenheit“ hervor.

Menschen mit dieser Grundhaltung sind oft die „bunten Vögel“ im Team und bereichern es durch Überraschungen – sprudelnd, impulsiv, stimmungsabhängig, unperfekt und improvisierend. *Typ III* strebt nach einer existenziellen Verbindung von emotionalem Kontakt und Lebendigkeit. Er gestaltet offene und dynamische Prozesse, setzt starke Impulse und überrascht mit unkonventionellen Lösungen. In kritischen Feedbackrunden werden mangelnde Kontinuität, Verlässlichkeit als auch ein Nicht-Dran-Bleiben rückgemeldet. Aus dem Zusammenspiel von „Distanz und Autonomie“ sowie „Ordnung und Bewahrung“ ergibt sich der *planend-kontrollierende Kooperations- und Arbeitsstil*. Dieser ist gekennzeichnet durch Beständigkeit, Kontinuität und Berechenbarkeit in Verbindung mit Distanz und Wirksamkeit. Menschen des *Typus IV* setzen auf Sicherheit, Sach- und Fachkompetenz als auch Ergebnisorientierung. Ihre Stärken liegen in der Ausgeglichenheit, Konstanz und analytischen Klarheit, während ihre Schwächen von anderen in dem distanzierten Herangehen, fehlender Offenheit bzw. mangelnder Emotionalität gesehen werden. In der Regel nehmen diese Menschen die Rolle des „Planers und Systematikers“ im Team ein. (vgl. Schley 2011, S. 26ff und Langmaack/Braune-Krickau 2000, S.181ff)

Handy (1993) vergleicht die Kooperations- und Arbeitsstile eines Teams mit dem Bild eines Stammes, der sich jeweils einer bestimmten Organisationsidee verpflichtet fühlt. Jeder Stamm verkörpert „Auffassungen über die beste Organisation und Arbeitsweise, die richtige Behandlung von Menschen und das passende Benehmen“ wobei jede der vier Organisationsideen „unter bestimmten Umständen und am rechten Ort hervorragende Ergebnisse“ erzielen kann (Handy 1993, S. 142). Spieß (1998) erkennt als wichtige Faktoren für das Gelingen kooperativer Arbeitsformen die Befähigung „sich in die Rolle des anderen hinein zu versetzen [...] und die Perspektive des anderen einführend zu verstehen“ sowie Empathiefähigkeit (Kritz/Nöbauer 2006, S. 63). Walzik (2004) postuliert, dass Kooperationssituationen dann gelingen, wenn eine Balance zwischen der Verfolgung eigener Ziele und der Verfolgung der Ziele der Gruppe erzielt wird. Er spricht von Kooperation, wenn „jemand in einer Entscheidungssituation den maximalen eigenen Vorteil und gleichzeitig den maximalen Vorteil für die anderen bzw. für die Gruppe sucht“ (Walzik 2004, S. 94). Die Stärke eines multiprofessionellen Teams wird das Zusammenspiel der unterschiedlichen Individuen ausmachen. Wichtig für MTs werden die prinzipielle Anerkennung der individuellen Unterschiedlichkeit des Einzelnen und die Nutzung individueller Stärken sein ohne in eine übersteigerte Rollenzuschreibung zu verfallen.

2.2.4 Ängste

Angst als Atmosphäre, Klima, Situation und Gefühl ist „Teil des beruflichen Lebens und Ausdruck der Befindlichkeit der Schule als Organismus und System“ (Schley 2011, S. 95). In Ängsten steckt Potential, das Schulentwicklungsprozesse beeinflusst. Dieses Kapitel widmet

sich dem Phänomen Angst, sucht nach dem Sinn der Angst, beschreibt ihren Wert und Herausforderungen im Umgang mit ihr, definiert Formen der Angst und versucht, diese auf multiprofessionelle Teamarbeit in schulischen Kontexten zu übertragen.

Handy stellt fest: „Fast jeder Angehörige einer Organisation, ob in hoher oder niedriger Stellung, kann *negative* Macht ausüben“ (Handy 1993, S. 108). Er benennt die Macht der Ressourcen, die Macht der Position und die Macht des Experten. Übertragen auf schulische Kontexte heißt das, dass Machtfragen - offen oder verdeckt - auch in multiprofessionellen Teams gestellt werden. „Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf Teamarbeit einlassen, gehen Verlustängste bezogen auf die individuelle Macht ein. Benannt werden Ängste vor dem Verlust der pädagogischen Freiheit. Dahinterliegende Ängste können sein, dass Leistungen verglichen und kontrolliert, Wege zur Optimierung von Lernwegen gesucht, Arbeitsmaterialien für alle nutzbar gemacht und Ressourcen (Stunden, Entlastungen, Begleitung u.ä.) neu verhandelt werden. „Häufig wird von Lehrerinnen und Lehrern die Unmöglichkeit genannt, sich regelmäßig im Team zu treffen. Dahinterliegende Ängste können sein, den Status des klassischen Lehrers aufzugeben, die offizielle Arbeitszeit über die Stundenverpflichtung hinaus anzuerkennen. Ängste bestehen, dass die Gestaltung von Schule und Unterricht „nicht länger ein individuell gestaltbarer methodischer Freiraum der einzelnen Lehrerin“ (Schley 2011, S. 3) ist, sondern in der Verantwortung der Gemeinschaft liegt. Damit verbunden können bei den Beteiligten erneut Ängste vor Veränderung sowie Verlustängste ausgelöst werden“ (Lenz/Polzer-Pupel 2013, S. 25).

Die von Griese und Marburger (2015) identifizierten Veränderungen im pädagogischen Berufsfeld (siehe Kapitel 3.2), können bei Mitgliedern multiprofessioneller Teams Ängste auslösen, dass die eigene professionelle Identität eine externe und/oder interne Schwächung erfährt.

Angst ist vielfältig, in sich ambivalent und dient als Alarmsystem. Insbesondere Leitungskräfte sollten über die Kompetenz verfügen, Alarmsysteme zu aktivieren und das Wechselspiel zwischen der Wahrnehmung äußerer Ereignisse sowie der inneren Auseinandersetzung mit den dahinterliegenden Ängsten zu entschlüsseln. Dies erfordert, einen kompetenten Umgang mit Angst sowie die Einordnung der Angst in den Kontext aktueller und langfristiger Entwicklung der Schule. Schulleitungshandeln ist stets ein Handeln in dem Spannungsfeld von konträren Erwartungen und vier sich widersprechenden Rollenerwartungen. Die Forderungen an SL lauten nach Schley (vgl. Schley 2011, S. 95ff.): Schaffe Sicherheit. Organisiere ein Klima und die Bereitschaft für den Wandel. Schaffe verständnisvoll, wertschätzend und unterstützend ein Wir-Gefühl. Sei unabhängig, kritisch und korrigierend gegenüber den Kollegen sowie dem Kollegium und treffe eigenständig Entscheidungen. Diese vier gegensätzlichen Rollenerwartungen an SL korrespondieren mit den in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Ängsten der Persönlichkeitstypen. Der „fröhliche

Mitreißer“ ängstigt sich vor der Tristesse des Alltags, der Gleichförmigkeit und fehlender Zukunftsperspektive. Der „ordentliche Analytiker“ fürchtet sich vor dem Wechsel, der Veränderung, dem Durcheinander, Chaos und der Unberechenbarkeit unvorhersehbarer Situationen. Der „zornige Kreative“ wird von der Angst bestimmt, in der Harmonie der „Kollegiumsriedhöflichkeit“ zu versinken. Dem „treusorgenden Kümmerer“ macht die Angst vor einer isolierten und konfrontierenden Position im Kollegium zu schaffen. (vgl. ebd., S. 97) Alle diese Ängste sind letztlich Varianten der vier Grundängste nach Riemann (1961/2009): *Angst vor der Notwendigkeit* wird als Endgültigkeit und Unfreiheit erlebt, *Angst vor dem Wandel* wird als Vergänglichkeit und Unsicherheit erlebt, *Angst vor Selbsthingabe* wird als Ich-Verlust sowie Abhängigkeit erlebt und *Angst vor der Selbstwerdung* wird als Ungeborgenheit und Isolierung erlebt. (vgl. Riemann 1961 und 2009, S. 17)

Die Grundängste hängen mit den vier Grundimpulsen zusammen, die sich paarweise ergänzen und widersprechen. Gleichzeitig gehört die „Angst vor der Gegenstrebung“ dazu: Das „Streben nach Selbstbewahrung und Absonderung, mit dem Gegenstreben nach Selbsthingabe und Zugehörigkeit“ und das „Streben nach Dauer und Sicherheit, mit dem Gegenstreben nach Wandlung und Risiko“ (ebd.). Diese Ängste werden in ähnlichen Formen bei Teammitgliedern und in Teamentwicklungsprozessen mit multiprofessionellen Akteuren auftreten. MTs sind immer auch Wertegemeinschaften. Parallel zu „Professionellen Lerngemeinschaften“ (Rolff 2001) sollten diese Hilfsbereitschaft (Rosenholtz 1989) und Fehlertoleranz (Kahl 1999) als Schlüsselwerte verkörpern. (vgl. Rolff 2013, S. 123)

Sennett (2002) kommt durch seine Untersuchung zur Hilfekultur in der Arbeitswelt zu der Erkenntnis, dass „die Angst der Menschen, um Hilfe zu bitten, ein zuverlässiges Indiz für eine dysfunktionale Organisation darstellt. [...] Es gehört zu den kulturellen Folgen dieser Tradition, dass Menschen sich tatsächlich gedemütigt fühlen, wenn sie um Hilfe bitten oder ihre Schwächen offenbaren müssen. [...] Von Vertrauen in den Mentor kann man erst sprechen, wenn der Schützling freimütig um Hilfe bittet“ (Sennett 2002, S. 147ff). Huber (2013) benennt psychologische und strukturelle Hemmnisse, die aus Perspektive der Lehrkräfte kooperativen Strukturen und innerschulischer Zusammenarbeit entgegenwirken und beruft sich u. a. auf Rosenbusch (1990), Kansteiner-Schänzlin (2002), Esslinger-Hinz (2003):

- „bestimmte Befürchtungen und Missverständnisse im Zusammenhang mit dem Begriff Kooperation (etwa als Gleichmacherei, bloße Einschränkung der pädagogischen (und eigenen) Freiheit, Aufgeben des eigenen individuellen Stils oder viel Rederei mit wenig Ergebnis),
- »hands-off-Verhaltensweisen« als eine eher passive Grundhaltung,
- Furcht vor einer Störung des gewohnten Ablaufs, vor Ungewissheit, Unbestimmtheiten, Chaos,

- ein eher enges Verständnis von Schule im Sinn von »ich und meine Klasse«,
- eine mangelhafte Professionalisierung im Bereich Teamentwicklung,
- eine ungünstige Gestaltung der bereits vorhandenen Gremien (z. T. aufgrund fehlender Professionalisierung mit dem Ergebnis, dass die Arbeit als wenig effektiv und effizient erlebt wird)“ (Huber 2013, S. 130).

Es wird deutlich, dass sich hinter diesen „Hemmnissen“ oben beschriebene Ängste verbergen. Diese Erkenntnis veranschaulicht das „Integrative psychologische Modell“ (vgl. Abb. 5), indem es die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen Erfolgsfaktoren in Change Prozessen, psychischen Hintergründen und emotionalen, kognitiven und verhaltensbezogenen Ergebnissen aufzeigt.



Abbildung 5: Integratives psychologisches Modell (Quelle: Gerhardt/Frey 2014, S. 55)

Das Konzept von Hron, Lässig und Frey (2005) basiert auf den Sehnsüchten und Bedürfnissen der Menschen, die Veränderungsprozesse entscheidend beeinflussen. Auch wenn keine kausale Wenn-Dann-Beziehung abzuleiten ist, zeigt sich ein „multiples Zusammenspiel zwischen einzelnen Erfolgsfaktoren, den zentralen Sehnsüchten und Bedürfnissen sowie den unterschiedlichen Konsequenzen auf emotionaler, kognitiver oder verhaltensbezogener Ebene“ (Gerhardt/Frey 2014, S. 55.):

1. Wahrnehmung von Sinn und Notwendigkeit

In dem Verständnis der Sinntheorie von Schulz-Hardt und Frey (1997) streben Menschen grundsätzlich danach, alles, was sie tun und erleben, als sinnhaft zu empfinden. Sie wollen

das Warum und Wozu verstehen, sowohl um vorausschauend sinnvoll zu handeln (prospektiv) als auch um nachträglich bestimmten Ereignissen einen Sinn zuzuschreiben (retrospektiv). Die Klärung und Vermittlung des Sinns MT ist also von zentraler Bedeutung, wirkt motivierend und handlungsweisend. (vgl. ebd., S. 54)

2. Transparenz und Vorhersehbarkeit

In Veränderungsprozessen kann in Folge mangelnder Transparenz ein Gefühl des Kontrollverlustes entstehen, dass bei den Beteiligten häufig zu psychosomatischen Beschwerden sowie einer Verringerung von Quantität und Qualität der Arbeitsergebnisse führt. (vgl. Bruono/Bodwitch 2003 in Frey/Jonas 2006, S. 58)

3. Beeinflussbarkeit und Kontrolle

Menschen sehnen sich nach Beeinflussbarkeit und Kontrolle, um stressige Momente zu reduzieren und über Handlungsmöglichkeiten zu verfügen. Sobald Mitarbeiter wahrnehmen, dass sie in Entscheidungen einbezogen und in den Prozess partizipiert werden, erhöht sich ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und es können Ängste abgebaut und Stress reduziert werden. (vgl. ebd., S. 56)

4. Wahrnehmung der Zielklarheit

Laut Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) stellt Zielklarheit eine elementare Sehnsucht der Menschen dar. Sie möchten wissen, was angesagt ist und wohin es geht. Ziele und Visionen haben informativen, orientierenden und motivierenden Charakter. Entscheidend ist, dass Ziele und Visionen von den Beteiligten verstanden und übernommen bzw. weitergetragen werden. (vgl. ebd.)

5. Gerechtigkeit und Fairness

Fairness und Gerechtigkeit sind grundlegende menschliche Bedürfnisse. Die vom Individuum wahrgenommene Gerechtigkeit beeinflusst seine Emotionen und sein Verhalten in Veränderungsprozessen. „Organisationale Gerechtigkeit besteht aus den vier Komponenten distributive, prozedurale, interpersonale und informationale Gerechtigkeit“ (ebd.). Die vier Komponenten der Gerechtigkeit (siehe Kapitel 2.2.4) übertragen auf die Etablierung MT erfordern, dass die Akteure die wahrgenommene Fairness von Ergebnissen vergleichen (distributive Gerechtigkeit), beispielsweise wie viel Energie, Zeit und Kraft gibt der Einzelne für die Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe und mit welchem Ergebnis (In- und Output-Relation) sowie wie viel geben die anderen und mit welchem Ergebnis. Durch Verfahrensfairness (prozedurale Gerechtigkeit), beispielsweise indem die Akteure ihre Bedenken, Skepsis und Gegenargumente äußern können, werden ihre Arbeitszufriedenheit, die Glaubwürdigkeit der Führungskraft und/oder der Organisation und das Vertrauen in den Veränderungsprozess positiv beeinflusst. Bei der interpersonellen und informationalen Fairness steht Kommunikation im Mittelpunkt, es geht um einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander. Der Umgang mit den Akteuren MT muss von

Respekt und Wertschätzung charakterisiert sein, um ihre einstellungs- und verhaltensbezogenen Reaktionen in Bezug auf multiprofessionelle Zusammenarbeit förderlich zu beeinflussen.

6. Wahrnehmung des Nutzens

Menschen streben nach „Nutzenoptimierung“ (ebd., S. 57). Sobald Betroffene, beispielsweise die Teammitglieder MT, einen persönlichen Nutzen und Vorteil der Veränderung erkennen, steigt ihre Motivation und Änderungsbereitschaft. Um Akteuren diese Erfahrung zeitnah zu ermöglichen, spielt das Herbeiführen von „Quick wins“ eine wesentliche Rolle. (vgl. ebd., S. 57)

7. Vertrauen

Als entscheidender Faktor für das Gelingen von Veränderungsprozessen wirkt Vertrauen. „In dem Maße, in dem Mitarbeiter der eigenen Unternehmensführung vertrauen, akzeptieren sie auch deren Wege und Vorschläge“ (ebd.).

Bei genauerer Betrachtung der Erfolgsfaktoren von Teamarbeit und Change Prozessen (siehe Kapitel 2.3.1) zeigt sich, dass diese durch psychische Prozesse und Komponenten entscheidend beeinflusst werden. Im schulischen Kontext geht es nicht um Angstfreiheit, sondern um einen fachkundigen Umgang mit der Angst. So kann ein Teufelskreis aus „Ungenügen, Überforderung, Überarbeitung, Überreizung und fehlender Entspannung“ vermieden werden (Schley 2011, S. 94).

2.2.5 Lernkultur

Der Begriff *Lernkultur* wird seit Ende der 90er Jahre zunehmend in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bildungsdiskussionen verwendet. 1995 kennzeichnet die sogenannte Rau-Kommission, genauer die Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" in Nordrhein-Westfalen, die Gestaltung der Lernkulturen als *die* Zukunftsfrage unserer Bildungssysteme. „Schule bedarf der Ausformung einer Lernkultur, die Mittelpunkt für die damit verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann. [...] Diese zielt darauf, in Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen. [...] Dazu müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander“ verknüpft werden (Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" in NRW 1995, S. 14ff). Meist meint die Forderung nach einer neuen Lernkultur, dass das „Lernen als aktiver, konstruktiver, selbständiger, motivierter und sozialer Prozess verstanden wird, der weitgehend unabhängig von Lehrenden und ohne den in Bildungsinstitutionen verbreiteten Leistungsdruck stattfinden soll, und dessen Ziele nicht zuletzt das Lernen des Lernens selbst sowie das Lernen durch und für die Welt außerhalb der Schule seien“ (Weinert 1997 in Kollar/Fischer 2008, S. 49).

Die „Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotentiale, die das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangieren“ bezeichnen die *Lernkultur* (Arnold/Schüßler 1998, S. 8ff). Diese beschreibt die Alltagskultur des Lernens, Routinen, Plausibilitäten, Ansichten und Vertrautheiten aber auch grundlegende und normative Orientierungen, Verhaltensweisen und Rollenmuster. Die Lernkultur bietet allen Beteiligten den Rahmen, schafft eine Orientierung und konstruiert gleichzeitig eine soziale Realität, in der sich nachhaltiges Lernen entwickeln kann. Sie trägt die Merkmale innovativen, lebenslangen und expansiven Lernens. Dies bezieht sich sowohl auf einzelne Lernsubjekte als auch auf die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft einschließlich der Schule als lernende Organisation. Fördernde Bedingung für nachhaltiges Lernen ist eine Ermöglichungsdidaktik im Sinne einer pädagogischen Grundhaltung. Ziele dieses Lernens sind die Entwicklung von Methoden- und Selbsterschließungskompetenzen, die durch ein ermöglichungsdidaktisches Lernszenario unterstützt werden können. (vgl. Schüßler 2007, S.328ff)

Kollar und Fischer bewerten die neue Lernkultur für die Entwicklung einer „Konzeptionalisierung des Lernens als aktiv-konstruktiven und sozialen Prozess“ besonders positiv (Kollar/Fischer 2008, S. 59). Die „Frage nach dem Zusammenspiel zwischen dem Erwerb überfachlicher Fertigkeiten und fachspezifischen Wissens sowie nach der Rolle der Motivation und der Lerntechnologien in Lehr- und Lernprozessen“ (ebd.) scheint für das Gelingen von MT ebenso bedeutsam zu sein wie für die Etablierung einer neuen Lernkultur. Lernkulturen können gesellschaftlich als auch regional geprägt sein, sich in unterschiedlichen Bildungsgängen voneinander unterscheiden und werden in der Einzelschule spezifiziert. Somit beeinflussen sie Entwicklungsprozesse bezogen auf multiprofessionelle Teamarbeit. Besonders traditionelle Lernkulturen könnten MT behindern. *Die Auffassung der Trennung von Lehren und Lernen* unterstellt, dass der Lehrende nicht lernt und das Lehren eine Bedingung des Lernens ist. Herrscht eine solche Auffassung in einem Kollegium vor, erscheinen kooperatives Arbeiten, ein Voneinander-Lernen und Reflektieren in MT utopisch. Halten Lehrkräfte an der Überzeugung vom Lernen im Gleichschritt fest und versuchen, individuelle Lernprozesse durch Gleichschaltung zu erzwingen, wirkt MT mit der Intention individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen, sinnlos. Unterrichtsvorbereitungen für das Lernen im Gleichschritt sind als Einzelkämpfer mühelos zu planen und erfordern keine MT. Die *Fixierung auf Lerngegenstände bzw. –inhalte* ist von der Vorstellung geprägt, dass es „einen Bestand an inhaltlichen „Errungenschaften“(...) gäbe, die es „wert“ seien, an die Nachwachsenden weitergegeben zu werden“ (Arnold 2008, S. 25). Diese Lernkulturen entsprechen Überlieferungskulturen, in diesen Schulen herrscht eine veraltete Vorstellung von Bildung vor, hier kann MT unpassend, fragwürdig und überflüssig erscheinen, da eine Weiterentwicklung und Erneuerung der Inhalte unnötig erscheinen. Die

Kultur des Einzelkämpfers erschwert es multiprofessionellen Akteuren, den kollektiven Erfahrungsschatz des Kollegiums für die Ermöglichung nachhaltigen Lernens zu nutzen und weiter zu entwickeln. In „integrativen/inklusiven Schulen, in denen verschiedene Berufsgruppen zusammenarbeiten, besteht die Herausforderung, eine gemeinsame „Schulkultur“ im Rahmen neuer struktureller Vorgaben zu etablieren. Lehrpersonen (und andere Akteure) [...] befinden sind in gewissem Maße im Widerstreit um bewährte und alte Ordnungen“ (Widmer-Wolf 2014, S.18).

Die SL übernimmt in Veränderungsprozessen bzw. im schulischen Lernkulturwandel die Aufgaben einer modernen Führung in einer lernenden Organisation. Sie ist zuständig für „die Modernisierung der Selbstorganisation“ und entspricht den Rollen eines „professionellen Mentoren“ (Arnold 2000) oder „Moderatoren“ (Rolff 1993). Diese versucht zu verstehen, „wie sich ein soziales System selbst steuert“ (Arnold/Pätzhold 2006, S. 50), strebt an, die Motivation der Beteiligten und die Eigenkräfte des Systems zu entdecken, entwickelt und klärt mit ihnen Ziele im Sinne eines partizipativen Dialogs. Eine moderne Führungskraft lebt ihre Vision vom Lernkulturwandel und trennt sich gleichzeitig von der „Illusion der Machbarkeit und Allzuständigkeit“ (ebd.). Sie weiß, dass didaktisches Handeln nicht „wirkungssicher“ sein kann, sondern nur von „begrenzter Technologisierbarkeit“ geprägt ist (Rolff 1993, S. 126ff). „Salutogenes Leitungshandeln“ (vgl. Abb. 6) stellt ein Zusammenspiel von Gesundheitsmanagement und direktem salutogenen Leitungshandeln dar. Als salutogene Schulleitung verfolgt eine moderne Führung die Aufgaben, den Gesamtzusammenhang dieses Veränderungsprozesses allen Beteiligten zu vermitteln (Verstehbarkeit), Zuversicht und Unterstützung zu geben (Bewältigbarkeit) als auch den Sinn des Lernkulturwandels zu vermitteln (Bedeutsamkeit). (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2009, S. 41ff)

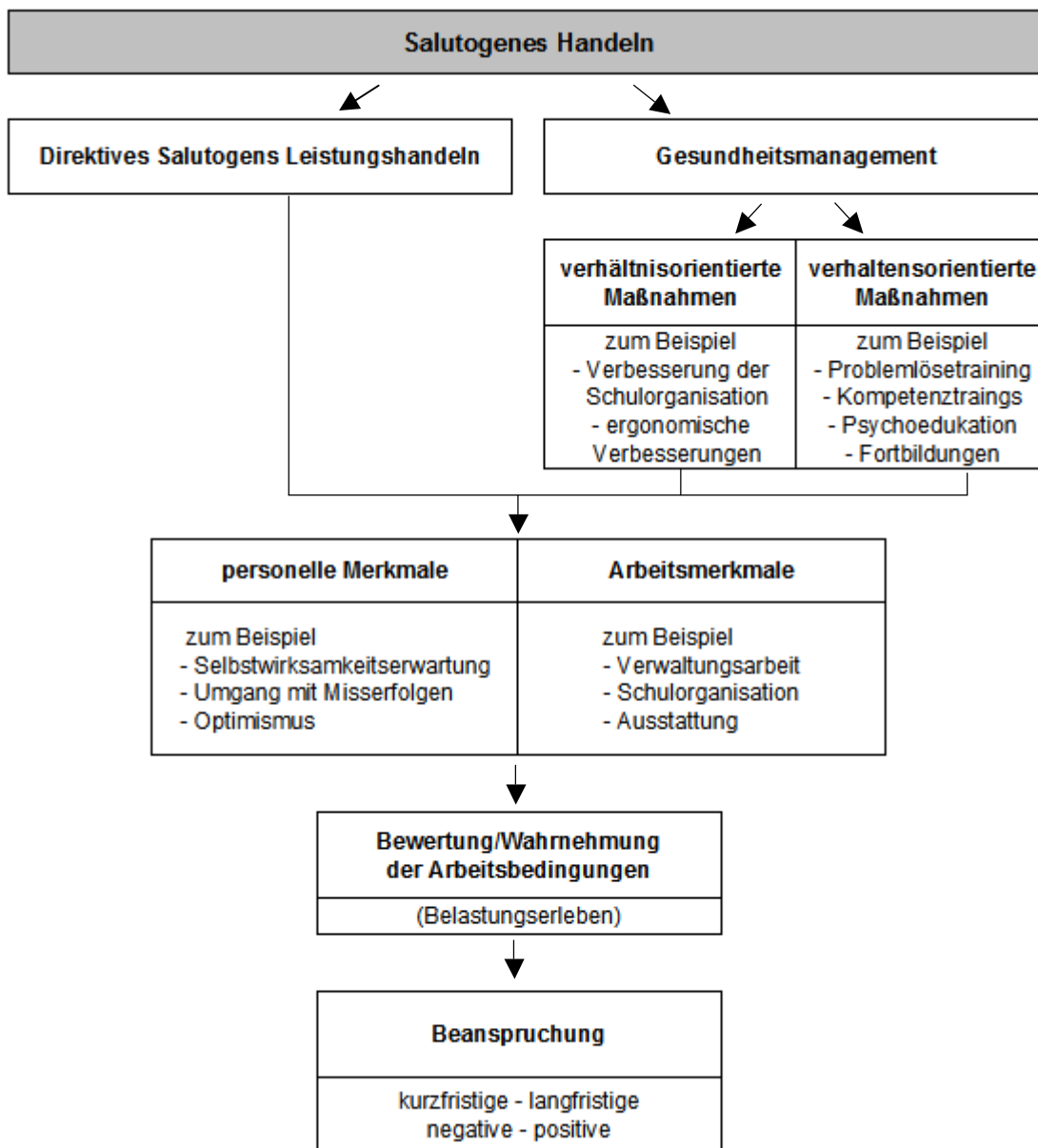


Abbildung 6: Salutogenes Leitungshandeln (Quelle: Harazd/Gieske/Rolff 2009, S.42)

Nach bisherigen Überlegungen wird die SL für die Etablierung MT an Schule neue Kommunikationswege beschreiten und an der Schule das Problemlösungslernen mit Kommunikationslernen verbinden. Dabei kommt es einerseits auf die Gestaltung von gesundheitsförderlichen Strukturen, Maßnahmen sowie Unterstützungsangeboten für das Kollegium an und andererseits auf die Gestaltung 'von „personal-interaktiven Situationen zwischen SL und Lehrkraft, also in (direkter) Kommunikation“ (ebd., S. 43).

Von denen in der einschlägigen Literatur beschriebenen didaktischen Prinzipien wird an dieser Stelle exemplarisch das Prinzip *Eigenverantwortung* konkretisiert. Eng damit verbunden ist die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess durch den Lernenden. Der Lernende muss die Chance haben, Verantwortung für sein Lernen zu

übernehmen, ihm muss vertraut werden. Er wird sich mit Lernprojekten identifizieren können, wenn diese für ihn persönlich bedeutsam sind. Ein Lernprozess, in dem eigene Erfahrungen, Fragen, Probleme, individuelle Problemlösestrategien und Lösungen wertgeschätzt und individuelle Lerngeschwindigkeiten anerkannt werden, bedingt nachhaltiges Lernen und einen Wandel der Lernkultur. Der Lehrende versteht sich in diesem Selbstverständnis selbst als beobachtender, führender und beratender Lernbegleiter und Lernender zugleich (Arnold 2008, S. 29). Der *Reflexion* kommt aus ermöglichungsdidaktischen und konstruktivistischen Überlegungen eine herausragende Bedeutung zu. Unterschiedliche, vielfältige und subjektive Erfahrungen, Erkenntnisse und Beobachtungen werden kommuniziert, ausgetauscht und verbalisiert. Auf diese Art und Weise durchbrechen sie „die Kette der gewohnten Denkmuster und Vorurteile“ (Varela/Thompson/Rosch 1992, S. 49). Nach den Erfahrungen der Autorin als SL und Ganztagschul-Referentin kommt es bei der Etablierung MT darauf an, diese reflexive Form von Erfahrungen mit Achtsamkeit in gemeinsamen Reflexionsphasen für Lernende jeden Alters zu ermöglichen.

„Veränderung internaler Skripts und darüber vermittelt der Lernkultur in der Bildungspraxis“ vollzieht sich nicht von heute auf morgen (Kallar/Fischer 2008, S. 59). *Erstens* vollzieht sich Veränderung insbesondere durch wiederholte und reflektierte Erfahrung und eben nicht durch das Darüber-Lesen bestimmter Abläufe. *Zweitens* assimilieren Individuen neue Informationen häufig in ihre bereits vorhandenen kognitiven Strukturen, so dass zunächst keine substanziellen kognitiven Umstrukturierungsprozesse ausgelöst werden. *Drittens* stellt die Umsetzung neuer Lehr-Lernskripts überwiegend kein kognitives Problem dar, sondern einen vielfältigen und langfristigen Prozess, der Anstrengungen auf Seiten der Forschung, Lehrerbildung und -weiterbildung sowie Bildungspolitik erfordern. (vgl. ebd.)

MT stellt einen Wandel der Lernkultur dar, dessen Gestaltungsprozess von den individuellen und kollektiven Bildern von Lehren und Lernen der Beteiligten mitbestimmt wird und der Arbeit an individuellen Haltungen und Einstellungen bedarf.

2.3 Allgemeine Gelingensbedingungen

Gute Schulen verbindet die Gemeinsamkeit, dass sie Teamarbeit als Arbeitsstruktur etabliert haben. „Nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung scheint ohne eine professionelle Fähigkeit der Zusammenarbeit nicht zu funktionieren“ (Lenz/Polzer-Pupel 2012, S. 2). Teamarbeit wird „in Zukunft selbstverständlich sein und als situationslogische Folge zunehmender Komplexität und Dynamik für unverzichtbar gehalten werden“ (Schley 2011, S. 110). Teamentwicklung gilt als Gelingensbedingung für erfolgreiche Arbeit an Schulen. Die Formulierung von Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung nach Philipp sowie von Erfolgsfaktoren (Kernprozessen) für Teamarbeit nach Schley soll verdeutlichen, wie es gelingen kann, Teamarbeit an Schule zur Lösung herausfordernder Aufgaben

gewinnbringend, akzeptiert und perspektivisch entlastend zu verankern. Es werden Anknüpfungspunkte gesucht, die sich auf das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit im schulischen Kontext übertragen lassen.

2.3.1 Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung nach Philipp

Philipp (2014) formuliert basierend auf den Erkenntnissen der Gruppenforschung von Comelli (2003) sowie seinen eigenen Erfahrungen aus dem Bereich Beratung zwölf Erfolgsfaktoren für schulische Teams, um „das geniale Potential einer Gruppe“ entwickeln zu können (Philipp 2014a, S. 45). Hauptziel dabei ist es, „in einem neu zusammengestellten Team den Gruppenvorteil innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens umzusetzen, um gute Ergebnisse zu erzielen“ (ebd.). Die folgenden zwölf Faktoren nach Philipp hinsichtlich des Erfolgs zur Teamentwicklung (vgl. Philipp 2014a, S. 45ff) werden an einigen Stellen durch Erkenntnisse weiterer Autoren konkretisiert:

I. Die Gruppe/das Team braucht einen unterstützenden Beziehungsrahmen.

Auf der Basis von Wertschätzung und Vertrauen benötigt das Team eine konstruktive Streitkultur anstelle von „Friedhöflichkeit“ (Schley 2011).

II. Die Gruppe/das Team braucht ein Ziel („Purposing“).

Das Team benötigt eine von den Mitgliedern anerkannte und für wichtig erachtete Zielsetzung. Eine definierte Zielsetzung und eine Vision als „Bild der Zukunft“ schaffen Klärung und geben im Sinne eines Soll-Zustandes die Richtung vor, diese müssen einfach kommunizierbar sein. Ziele sollten „einerseits eine Herausforderung für die Beteiligten darstellen und andererseits einen konkreten Soll-Wert definieren“ (Gerkhardt/Frey 2014, S. 53). Dabei ist eine Beteiligung der Teammitglieder an der Zielformulierung unerlässlich.

III. Die Gruppe/das Team benötigt eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung.

Wohl wissend, dass sich in der Gruppenbesetzung schulischer Teams häufig nicht alle neun Rollen nach Belbin (siehe Kapitel 2.1.5) wiederfinden, sollte die Aufgaben- und Rollenverteilung im Team nach Fähigkeiten und Interessen erfolgen.

IV. Die Gruppe/das Team braucht Kommunikation und Feedback.

Um mit den Veränderungsformen in unserem (schulischen) Umfeld umgehen zu können, bedarf es der Weiterentwicklung unserer „kommunikativen Entwicklungswege“ (Scharmer 2015, S. 37), die beginnend beim „*Downloading*“, über die „*Debatte*“ und den „*Dialog*“ in einem „*Flow*“ als ein „schöpferisches Zuhören“ mit spirituellen Anteilen, „der Entdeckung des gemeinsamen Grundes“ dient, womit künftige Entwicklungschancen in den Blick genommen werden (Burow 2011, S. 123). Dabei ist es wichtig, „zeitnah, auf breiter Ebene, offen, klar und lebendig zu kommunizieren“ (Gerkhardt/Frey 2014, S. 53). *Zeitnah* heißt dabei, dass Kommunikation so früh wie möglich stattfinden sollte, um Gerüchten und Ängsten vorzubeugen. *Auf breiter Ebene* bedeutet, dass alle Zielgruppen einbezogen werden, *offen*,

dass zu einer fairen Kommunikation auch die unangenehmen und schlechten Nachrichten zählen und *klar*, dass die Sprache der Betroffenen gewählt wird, um auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren und Vertrauen zu schaffen. Feedback im Team reicht von der persönlichen Rückmeldung bis hin zum Team-Feedback. Diese Rückmeldeprozesse dienen sowohl der persönlichen Weiterentwicklung als auch der Entwicklung des Teams. Das persönliche Feedback unternimmt den Versuch, „mithilfe individueller Lernzuwächse auch die Effektivität der Gruppe zu verbessern“ (ebd., S. 52). Das Team-Feedback als wichtiges Kommunikationsinstrument des Teams dient der Selbst- und Gruppenreflexion. (vgl. ebd.)

V. Die Gruppe/das Team braucht eine (wechselnde) Leitung.

Leitungsaufgaben im Team zielen auf ergebnisorientiertes sowie zeiteffizientes Arbeiten und erfordern die Vorbereitung, Moderation sowie Auswertung der (Team-)Sitzungen.

VI. Die Gruppe/das Team braucht (relative) Autonomie und Rahmensetzung.

Beide Pole dieses Spannungsfeldes benötigt ein erfolgreiches Team: Zeit und Raum, um sich zu finden und zu organisieren als auch klare Arbeitsaufträge und Abgabetermine.

VII. Die Gruppe/das Team braucht Sitzungsmanagement.

Die Rahmung der Sitzungen ermöglicht die Strukturierung der Einzel-Besprechung und deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang.

VIII. Die Gruppe/das Team braucht materielle und immaterielle Unterstützung.

Materielle Unterstützung, beispielsweise Fortbildungen in den Bereichen Moderationstechniken und Projektmanagement oder auch „Qualifizierungsmaßnahmen in den Bereichen Konfliktlösung, Kommunikation, Teamarbeit und Feedback“ sowie „schulstufenübergreifende als auch interne Hospitationen, Schulbesuche im In- und Ausland, Netzwerke mit anderen (Grund-)schulen oder Arbeitsgruppen und schulübergreifende Fortbildungen“ (Lenz/Polzer-Pupel 2012, S. 10) begünstigen Teamarbeit ebenso wie Lob und Anerkennung – insbesondere seitens der Schulleitung.

IX. Die Gruppe/das Team braucht schnelle Erfolgserlebnisse („Quick wins“).

Die Erfolgskriterien aus der Organisationsentwicklung (Rolff 1993, S. 173) erweitert Philipp um sechs „S“. Es geht um **s**chnelle und **s**ichere, für alle **s**ichtbare Erfolge sowie eine Organisationsentwicklung, die bei den **S**chwächen und **S**tärken ansetzt und deren **S**iege gefeiert bzw. Erfolge angemessen gewürdigt werden.

X. Die Gruppe/das Team braucht Handlungskonsequenzen.

Verbindlichkeit in der Arbeit des Teams lässt sich durch die gemeinsame Erarbeitung von Aktivitätskatalogen einschließlich der Beantwortung der „W“ –Fragen erzielen: **W**er tut **w**as mit **w**em bis **w**ann?

XI. Die Gruppe/das Team braucht eine Balance zwischen Aufgaben- und Beziehungsorientierung.

In Anlehnung an die Gruppenreflexivitätstheorie von West (1994/2004) sollte ein erfolgreiches Team bewusst die Balance zwischen Aufgabenerledigung und dem sozialen Klima austarieren. Hilfreich dabei kann die Arbeit mit dem Koordinatensystem „Was sind wir für ein Team?“ (vgl. Abb. 7) sein, so dass die Teammitglieder erkennen und ableiten können, in welchem Quadrat sie Schwerpunkte setzen und welche Teamentwicklungsmaßnahmen passgerecht sind.

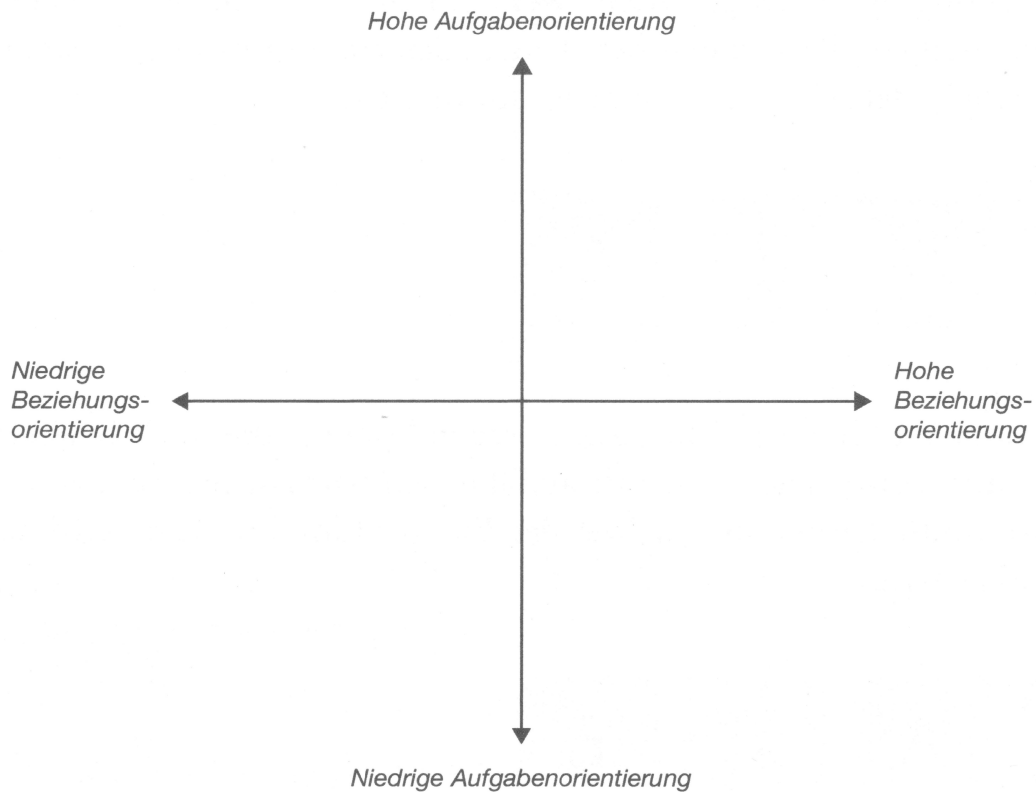


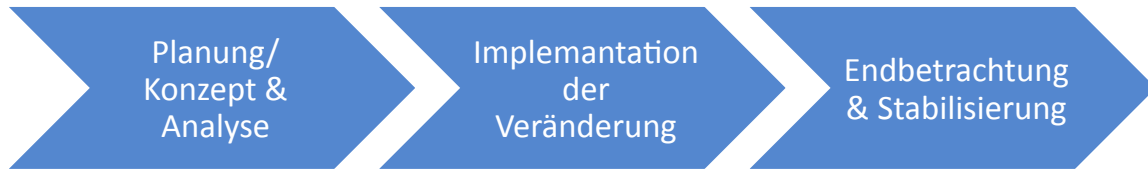
Abbildung 7: Koordinatensystem zur Aufgaben- und Beziehungsorientierung (Quelle: Philipp 2014, S. 78)

XII. Die Gruppe/das Team braucht Team-Feedback.

Um Synergien als Team erzielen zu können, braucht es neben persönlicher Kommunikation (siehe vierter Erfolgsfaktor) ein systematisches Team-Feedback auf der Metaebene. Dieses sollte in regelmäßigen Abständen (ca. zweimal pro Schuljahr) selbstorganisiert und methodengestützt erfolgen. (vgl. Philipp 2014a, S. 45ff)

Die von Philipp beschriebenen Erfolgsfaktoren für Teamentwicklung stimmen inhaltlich in weiten Teilen mit den in Abbildung 8 dargestellten zwölf Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen von Gerhardt und Frey (2006/2014) überein, die zusätzlich den unterschiedlichen Phasen des Prozesses zugeordnet sind. In Anlehnung an eine Grundphilosophie des Change Managements: „Mache Betroffene zu Beteiligten“, stehen in diesem Modell die „Einbindung/Partizipation der Mitarbeiter in den Veränderungsprozessen im Vordergrund“ (Gerkhadt/Frey 2014 S. 51). Die Verteilung der Erfolgsfaktoren auf den

Verlauf eines Veränderungsprozesses heißt dabei nicht, dass die einzelnen Erfolgsfaktoren ausschließlich in einer oder zwei Phasen relevant sind, sondern dass dort der Schwerpunkt des jeweiligen Erfolgsfaktors liegt. (vgl. ebd., S. 52).



1. Umfassende Symptombeschreibung & Diagnose
2. Vision/Ziele definieren
3. Gemeinsames Problembewusstsein
 4. Führungskoalition/Befürworter
 5. Kommunikation
 6. Zeitmanagement
 7. Projektorganisation & Verantwortlichkeit
 8. Hilfe zur Selbsthilfe, Qualifikation und Ressourcen
 9. Schnelle Erfolge
 10. Flexibilität im Prozess
 11. Monitoring/Controlling des Prozesses
 12. Verankerung der Veränderung

Abbildung 8: Verteilung von 12 Erfolgsfaktoren über den Phasenverlauf von Veränderungsprozessen (Quelle: in Anlehnung an Gerhardt/Frey 2014, S. 52)

Gerhardt und Frey erachten es für das Gelingen von Veränderung als wesentlich, dass die betroffenen Personen die Veränderung nicht nur als Gefährdung wahrnehmen, sondern „dass die Menschen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die Veränderung zu bewältigen“ (ebd., S. 49). Dies scheint auf den Erwerb von multiprofessioneller Teamkompetenz übertragbar zu sein und erfordert, dass die Menschen den Veränderungsprozess, beispielsweise die Arbeit in einem multiprofessionellen Team, als sinnvoll, notwendig und mit Chancen verbunden erleben.

2.3.2 Erfolgsfaktoren (Kernprozesse) für Teamarbeit nach Schley

Teams als organisatorische Einheiten innerhalb des Systems Schule stellen „eine nicht-hierarchische Zwischenebene mit teamspezifischem Eigenleben“ dar (Schley 2011, S. 12). Ihr Gelingen wird von Schley durch sechs Kernprozesse bestimmt. Jeder dieser Prozesse befindet sich in der Entwicklung und beeinflusst durch Eigendynamik und im Zusammenspiel mit den anderen Faktoren den Erfolg von Teamarbeit. Folgende Kernprozesse werden

hinsichtlich des Gelingens von Teamarbeit beschrieben: *Kommunikation, Zielklarheit, Konfliktklärung, Problemlösung, Entscheidungsbildung und Feedback*.

„*Kommunikation* schafft Wirklichkeit“ (ebd., S. 13). Indem Teammitglieder miteinander kommunizieren, also Fragen stellen, Positionen und Theorien entwickeln, diese überprüfen und ihre Gedanken, beispielsweise in Worten, Bildern oder Szenen darstellen, klären sie Erwartungen aneinander und erarbeiten sich Übereinkünfte im Konsens für ein gutes Zusammenspiel. Kommunikation, die als gut erlebt wird, entwickelt sich als offener, direkter, herzlicher und beherzter Prozess. Im Medium Kommunikation geschieht es, dass Menschen und Systeme in Bewegung gebracht werden, ihnen eine Richtung aufgezeigt wird, Aufgaben verteilt, Wertschätzung vermittelt, Regeln vereinbart, Interessen ausgehandelt und Rückmeldungen gegeben und empfangen werden. (vgl. Schley/Schley 2010, S. 190)

Nach Blakar (1985) bedarf effektive Kommunikation als Erfolgsfaktor für Teamarbeit der Bereitschaft seiner Mitglieder, „effektiv miteinander zu kommunizieren“, einer gemeinsamen „Realität, d.h. eines gemeinsamen Grundverständnisses und einer gemeinsamen Sprache, der Fähigkeit, „die Perspektive des anderen zu übernehmen (sowohl in Bezug auf deren Sachverständnis als auch auf deren Erleben)“ (van Dick/West 2013, S. 34), gemeinsamer Kommunikationsregeln, d.h. wie kommuniziert wird und welche Konsequenzen auf Regelverstöße folgen. Kortmann als Trainer von High Performance Teams im Profisport bezeichnet *Kommunikation* als „Schmiermittel einer Organisation und eines funktionierenden Teams“, die sich als Kultur entwickelt und erarbeiteten Kommunikationsregeln folgt (Kortmann 2016, S. 2).

„*Zielklarheit* heißt, dass die Mitglieder im Konsens Vereinbarungen und eine Verständigung über das Ziel der Teamarbeit treffen. Auf der Basis von Zielklarheit können Einzelbeiträge koordiniert werden, bleiben Wege zur Zielerreichung offen und variabel. Zielklarheit kann den Synergieeffekt wirkungsvoll fördern und „Stress“, der durch die Unterschiedlichkeit der Mitglieder und deren individuellen Wünsche und Absichten entsteht, abbauen“ (Schley 2011, S. 14 in Lenz/Polzer-Pupel 2012, S. 4).

Konfliktklärung meint die Bereitschaft und Fähigkeit bzw. Bereitwilligkeit zum Lernen, Konflikte, Meinungsverschiedenheiten, Gegensätze und Widersprüche „auf den Tisch zu bringen“ sowie zu deren konstruktiven Bearbeitung beizutragen. Teams zeichnen sich durch gute Konfliktklärung aus, sie schaffen den Ort, an dem sich Konflikte zeigen und entwickeln. Sie „können der Ort werden, an dem sie kontinuierlich und produktiv gelöst werden und so zur Synergie beitragen“ (Schley 2011, S. 15).

Problemlösen heißt Lernen, „Lernen braucht Freiraum, Raum zum Testen und die Freiheit, Fehler zu machen“ (Handy 1993, S. 197). So entsteht ein produktiver Umgang mit Problemen, Fehlern, Misserfolgen und kritischen Ergebnissen. Problemlösen kennzeichnet die Qualität eines Teams und wirkt gleichzeitig als Erfolgsfaktor, da es die Chance bietet,

Schwierigkeiten, Unstimmigkeiten und Gegensätze zu erkennen und daraus Schlüsse zu ziehen.

Entscheidungsbildung und Partizipation der Mitglieder sind für Teams und Organisationen von größter Bedeutung. Bereits Maier und Solem (1962) erkennen, dass Teams effektiver sind, wenn sie Entscheidungen „problemorientiert anstelle von lösungsorientiert angehen“ (Maier & Solem 1962) und wenn sie „Probleme in Unteraufgaben zerlegen und an diesen in getrennten Gruppen arbeiten“ (van Dick/West 2013, S. 35). Auf diese Weise werden Mitglieder an Entscheidungen beteiligt, sind in die Entscheidungsfindung eingeschlossen und erfahren eine Stärkung als Teammitglied. Wegge und Haslam (2003) konnten in Laborexperimenten nachweisen, dass Ziele, die sich die Gruppe selbst setzte, positiv mit der Gruppenleistung korrelieren.

Feedback, Prozessreflexion und die Auswertung der Erfüllung des Teamauftrages stellen eine logische und unverzichtbare Größe (Erfolgsfaktor) von Teamarbeit dar. Feedback meint eine Rückmeldung der Mitglieder zu geben und zu nehmen, welche Aufgaben wurden in welcher Qualität erfüllt, wie hat sich der Einzelne gefühlt, was wurde vom Team bewältigt, hat das Team, hat der Einzelne bekommen was es/er sich von der Teamarbeit versprochen hat. (vgl. Lenz/Polzer-Pupel 2012, S. 4)

Empirische Studien belegen die Erfolgsfaktoren nach Schley, insbesondere erleichtern regelmäßige Gruppendiskussionen die Kooperation und den Umgang mit Problemen. Konflikte sowie Konkurrenzverhalten sind für das Gelingen von Teamarbeit durchaus erwünscht. Allerdings weist Furnham (1997) nach, dass sich bei einem „hohen Konflikt- und Konkurrenzverhalten“ im Team die Mitglieder zu sehr mit Machtkämpfen anstatt mit gemeinsamer Teamarbeit beschäftigen. Hingegen stagniert bei einem „sehr geringen Konkurrenz- und Konfliktpotential“ das Team und es besteht die Gefahr des „Gruppendenkens“, kreative Veränderungsprozesse werden kaum realisiert (Kritz/Nöbauer 2006, S. 63 in Lenz/Pupel-Pozer 2012, S. 5).

Diese Erkenntnisse stimmen mit den Erfahrungen der Autorin vorliegender Dissertation aus ihrer beruflichen Leitungs- und Fortbildungspraxis darin überein, dass es Akteuren insbesondere in kleineren Kollegien sowie Grundschulkolleg/innen mehrheitlich schwerfällt, in Diskussionsrunden eine eigene Position zu vertreten. Ein hohes Maß an Harmoniestreben des Einzelnen verhindert häufig einen Wettstreit um die besten Ideen. Zur Verhinderung von „group think“ nach Krainz (1994), zum Erwerb von Reflexionsfähigkeiten sowie zur Schulung von Konfliktlösungskompetenz wird die Arbeit mit externen Beratern, z.B. in Form von Supervision, Coaching und Workshops als notwendig erachtet. (vgl. ebd.)

2.4 Ausgangssituation im Forschungsfeld

Die inklusiv ausgerichtete Schule Bremerhavens ist gekennzeichnet durch eine große Heterogenität der Schülerschaft, deren Lernsettings zunehmend von multiprofessionellen (Bildungs-)Akteuren gestaltet werden. Unterrichts- und Schulentwicklung vollziehen sich unter den Bedingungen verstärkter Kooperation sowie des Anspruchs einer regional gestalteten Bildungs- bzw. Schullandschaft. Im Folgenden werden die sich vollziehenden Veränderungsprozesse aus der Perspektive der heterogenen Schülerschaft, der Vielfalt der Professionen sowie schulischer Netzwerkarbeit erläutert.

2.4.1 Heterogenität der Schülerschaft und inklusive Lernsettings

Laut Bildungsbericht 2016 sind die Rahmenbedingungen für Bildung in Deutschland von einem leichten Anstieg der Geburtenzahlen in den letzten Jahren sowie die aktuelle Zuwanderung schutz- und asylsuchender Familien mit Kindern gekennzeichnet. Dies führt aktuell zu einem höheren Bedarf an frühkindlichen als auch an schulischen Bildungsangeboten. An dem Beispiel Sprachförderbedarf für Schüler/innen aller Schulstufen in Bremen wird ersichtlich, dass sich dieser in den zurückliegenden Jahren nahezu verdoppelt hat, dem durch die Einrichtung sogenannter Vorkurse in Bildungseinrichtungen entsprochen werden soll (vgl. Abb. 9).

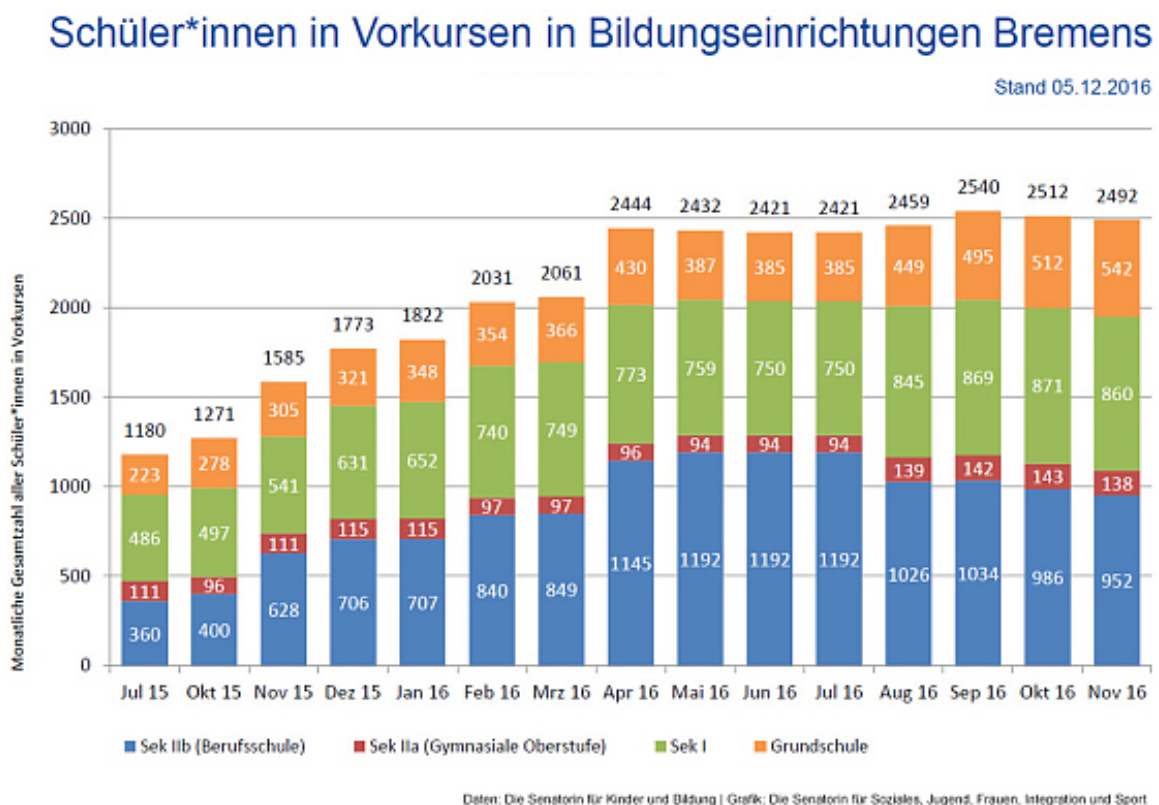


Abbildung 9: Schüler/innen aller Schulstufen in Vorkursen in Bildungseinrichtungen Bremens (Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung 2016b)

Bundesweit sinkt der Bevölkerungsanteil von Familien mit Kindern und es vollzieht sich ein Wandel der elterlichen Erwerbsbeteiligung, dessen Umfang erkennbar mit dem Bildungsstand der Partner steigt. Der Anteil an Personen in den jüngeren Altersgruppen mit Migrationshintergrund steigt weiter an. Gleichzeitig hat sich der Anteil der Kinder, die in Risikolagen aufwachsen – erwerbloses, armutsgefährdetes oder bildungsfernes Elternhaus - verringert, trotzdem lebt noch immer mehr als jede/r vierte/r Minderjährige in Risikolagen. Gegenüber 2006 wachsen im Jahr 2014 weniger Kinder in Haushalten mit erwerbslosen Eltern und mit formal gering qualifizierten Eltern auf. Leicht zugenommen hat jedoch eine Lebenslage unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze. Überproportional häufig wachsen Kinder mit Migrationshintergrund in derartigen Risikolagen auf. Die Beteiligungsquote an Bildung der 16- bis unter 30-Jährigen mit Migrationshintergrund ist anteilig vergleichbar mit Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, allerdings häufiger in niedriger qualifizierenden Bildungsgängen. Flächendeckend gewinnt längeres gemeinsames Lernen an Bedeutung, dabei lernen die Schüler/innen zunehmend in kombinierten Schularten mit mehr als einem Bildungsgang, an denen sie integrativ unterrichtet werden. Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen bieten bundesweit am häufigsten Ganztagschulangebote an, die höhere Integrationsanteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufweisen als andere Schularten. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 5 – 7)

Die familiären Bedingungen der Kinder und Jugendlichen in Bremerhaven reichen von sozial ausgewogen bis hin zu sozial sehr stark benachteiligt und sind in kultureller und ethnischer Sicht sehr verschieden. Überproportional viele Menschen und Familien sind in Bremerhaven direkt von Armut betroffen, „mehr als 6.000 Personen unter 18 Jahren leben in SGB II-Haushalten. In der Seestadt leben mehr als 38% der Kinder in Armut – dies ist der Spitzenwert für die gesamte Bundesrepublik“ (Winkelmann 2015). Der Anteil der Alleinerziehenden mit Kind(ern) liegt bei 45%, darüber hinaus kommen 23,4% Leistungsempfänger/innen nach SGB II, 15,4% Arbeitslose sowie Erwerbstätige aus dem Niedriglohnsektor hinzu (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 51ff). In den vergangenen Jahren sind der Anteil der Migranten/innen sowohl aus EU-Ländern als auch aus Nicht-EU-Ländern sowie die Anzahl von kinderreichen Haushalten weiter gestiegen. Etwa 30% der Kinder haben nicht die deutsche bzw. eine gemischte Staatsangehörigkeit und sprechen nicht deutsch als Muttersprache. Für 54,3% der einzuschulenden Kinder Bremerhavens wurde 2011 Sprachförderbedarf diagnostiziert, die Tendenz hält an - auch in den Folgejahren lag der Bedarf stets über 50%. (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 104; Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven 2010, S. 33)

Die Heterogenität der Schülerschaft anzuerkennen stellt nach Schwager (2006) eine Bedingung der inklusiven Schule dar und bedeutet, dass die „Schüler/innen mit ihren

unterschiedlichen Voraussetzungen, Begabungen und Schwierigkeiten Mitglieder einer heterogenen Lerngruppe einer Schule“ (Schwager 2006, S. 412) sind. Jede Lerngruppe, jede Schule mit ihren Methoden und ihrem Curriculum ist einzigartig und heterogen zu denken, d.h. die Unterschiedlichkeit zu akzeptieren und den Einzelnen zu fördern. Mehrsprachigkeit als Faktum der Heterogenität der Schülerschaft muss „als legitime Bildungsvoraussetzung, auf die im Raum der Schule Rücksicht genommen werden müsste“ (Gogolin 2006, S. 291), angesehen und behandelt werden. Inklusive Lernsettings zielen darauf, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle Schüler/innen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth/Ainscow 2003 in Schwager 2006, S. 411) und sind an „einen individuellen Bildungs- und Erziehungsbedarf gebunden, der sich im Unterricht zeigt“ (Schwager 2006, S. 412).

Der Umgang mit Heterogenität der Schüler/innen in inklusiven Lernsettings ist unmittelbar mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verknüpft. Dieses entspricht den Erkenntnissen der interdisziplinären Sozialisations- und Entwicklungsforschung, die von einer aktiven und prozesshaften, »produktiven« Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität während der gesamten Lebensspanne ausgeht (Hurrelmann 2012 in: Hurrelmann 2015, S. 72). Bildungsprozesse aller Beteiligten können nur dann erfolgreich sein, wenn sie an den individuellen Entwicklungsstand anknüpfen. Lebenslanges Lernen verlangt nach einer Verzahnung von Grundbildung und Weiterbildung und muss aus einer Kombination von professionell angeleiteten und selbst induzierten Impulsen bestehen. Dieses Verständnis trifft auf Schüler/innen und Akteure MT gleichermaßen zu. Es geht um den Erwerb von »Schlüsselqualifikationen«, um befähigt zu sein, sich aus eigenem Antrieb auf neue Herausforderungen und Lebenssituationen einzustellen und die dafür notwendigen Qualifikationen zu erschließen. (vgl. Bildungskommission NRW 1995).

Inklusive Lernsettings innerhalb der inklusiv ausgerichteten Schullandschaft Bremerhavens orientieren sich an den vier konzeptionellen Eckpfeilern nach Hinz (2004 und 2009):

- Inklusion anerkennt die Heterogenität von Gruppen sowie die Vielfalt der Personen und wendet sich diesen positiv zu.
- Inklusion berücksichtigt die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität, u.a. „unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr“ (Hinz 2009, S. 171).
- Inklusion wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung, vor allem gegen soziale Benachteiligung und nimmt eine bürgerrechtsorientierte Haltung ein.
- Inklusion zielt auf den Abbau von Diskriminierung und folgt der Vision einer inklusiven Gesellschaft. (vgl. Hinz 2004, S. 46ff. und Hinz 2009, S. 171ff.)

Dieses inklusive Verständnis des Lernens verabschiedet sich von einer eindeutigen Zuständigkeit der unterschiedlichen Professionen für bestimmte Kinder und wirft „stattdessen einen fachlich-spezifischen Blick auf bestimmte Lernprozesse der ganzen Gruppe“ (Widmer-Wolf 2014, S. 46). Damit beziehen sich therapeutische, unterstützende und gestaltende Dimensionen pädagogischen Handelns der Akteure auf den gesamten Unterricht und erfordern, dass „Fragestellungen der *Unterrichtsdidaktik und -entwicklung* ins Zentrum interprofessioneller Zusammenarbeit“ (ebd.) gerückt werden.

Inklusion als zentrales Thema der Bildungspolitik in den deutschsprachigen Ländern seit mehr als 13 Jahren hat sich vorrangig in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion etabliert. Terminologisch leitet sich Inklusion als „inclusio“ (Einschließung) ab und versteht sich als soziologisch geprägter Begriff. Anknüpfend an den englischsprachigen Diskurs zu „inclusiv education“ nach Allan/Slee (2008), der insbesondere auf den Mangel an Teilhabe und Partizipation aufmerksam machte, wird Inklusion im Kontext von Schule und Unterricht herangezogen, um „Diskriminierung und (soziale) Benachteiligung, insbesondere die sich auf gesellschaftlich etablierte Heterogenitätsdimensionen“ (Sturm/Köpfer/Huber 2015 in Huber (Hrsg.) 2015, S. 196) beziehen, zu überwinden. Die deutsche Übersetzung des Begriffs „inclusive education“ in der Salamanca-Erklärung von 1994 sowie der Un-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006 als „Integration“ (UNESCO 1994, S. 3ff.) wird der umfassenden Bedeutung inklusiven Lernens nur bedingt gerecht. Diese erfordern gravierende gesellschaftliche Veränderungen und eine flächendeckende Änderung selektiver schulischer Strukturen. „Historisch gesehen schließt Inklusion dabei an die bereits vor 100 Jahren angestoßene, sonderpädagogisch angelegte Diskussion der gemeinsamen Beschulung von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogische(n) Förderbedarf/Sonderschulbedürftigkeit in Regelschulen an, die zunächst unter dem Begriff Integration geführt wurde“ (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 165). Insbesondere in den 1970er Jahren wurden im deutschsprachigen Raum integrationspädagogische Konzepte im Rahmen von Schulversuchen erprobt und wissenschaftlich begleitet. Integration verstand sich anfangs als schulorganisatorische Antwort auf eine personenbezogen »Behinderung« bzw. einen »sonderpädagogischen Förderbedarf« (KMK 1994, S. 2), die im Rahmen der Kultusministerkonferenz bundesländerübergreifend diskutiert wurde und die Verabschiedung eines Antwortkataloges hervorbrachte. Die Antworten zielten auf die Grundlegung sonderpädagogischer Förderung bis hin zur Entscheidung des Bildungsganges, auf spezifische Förderschwerpunkte wie Lernen, Sprache, Sehen, Hören, geistige Entwicklung u. a. sowie auf deren Realisierung durch vorbeugende Maßnahmen, im gemeinsamen Unterricht, an Sonderschulen, in kooperativen Formen und an Förderzentren. Im Sinne zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder einer Behinderung werden in der Regel Begriffe wie „sonderpädagogische Förderung“ oder

„heilpädagogische Förderung“ (KMK 1994, S. 2ff.; Widmer-Wolf 2014, S. 18) verwendet, die gleichzeitig eine Zuständigkeit der jeweiligen Profession suggeriert.

In Deutschland wird die Umsetzung der Inklusion insbesondere seit der Ratifizierung des UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006 in: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2015) forciert angegangen. Die KMK-Empfehlungen von 2011 zielen auf eine „inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ [...] durch „inklusive Bildungsangebote in der Schule“ sowie „Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote am Lernort Schule“ (KMK-Beschluss vom 20.10.2011 in: KMK 2011). Alle Bundesländer haben auf die UN-Behindertenkonvention reagiert, jedoch beruht die Teilnahme an inklusiven Projekten häufig auf freiwilliger Basis und unter dem „Vorbehalt der finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen“ (von Saldern 2012, S. 140). Das Bundesland Bremen startete 2010/11 mit der Umsetzung des Inklusionsauftrages durch die Einrichtung von Zentren für Unterstützende Pädagogik (ZuPs) und Regionaler Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZs). Seit 2011/12 werden alle Schüler/innen der Primarstufe und hoch wachsend ab Klasse 5 in Oberschulen mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten an allgemeinen Schulen inklusiv beschult. Schüler/innen mit einer Beeinträchtigung in dem Bereich Wahrnehmung und Entwicklung werden an einigen Standorten allgemeiner Schulen inklusiv beschult. (vgl. Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, S. 117ff.)

Seit Inkrafttreten der Bremer Schulgesetznovelle von 2009 werden strukturelle Veränderungen der Schullandschaft deutlich, die einen neuen Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft ermöglichen und erfordern. „Während noch im Schuljahr 2009/10 im Land Bremen nur 15% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der fünften Klassenstufe in einer allgemeinen Schule unterrichtet wurden (und damit 85% in einer Förderschule), sind dies im Schuljahr 2011/12 bereits 84,2%. Damit hat sich der Inklusionsanteil in den fünften Klassen im Land Bremen innerhalb von drei Jahren nahezu versechsfacht“ (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012, S. 155). Die strukturellen und personellen Veränderungen in der Schulstadt Bremerhaven zur Ermöglichung inklusiven Lernens beschreibt das Kapitel 4.1.1.

Heute wird Behinderung kaum noch personenbezogen aufgefasst, sondern eher in dem Verständnis sich wiederholender Formen der Behinderung von Teilhabe und Partizipation. Für die Schule und den Unterricht geht es um die Vermeidung aller Formen behindernder und behinderter Lern- und Bildungsmöglichkeiten, die sich gleichermaßen auf das soziale Miteinander wie auf das fachliche Lernen der Schüler/innen beziehen. (vgl. Wagner-Willi, M./Sturm, T. 2012, S. 3)

Die Verwendung der Bezeichnung „individualisierte Förderung“ oder des Begriffes individualisierte Fördersituation „umfasst die von der Klassensituation jeweils konstruierte

individuelle Lage des Kindes bezüglich dessen „Förderung“ vor dem Hintergrund eines zugeschriebenen „besonderen Bildungsbedarfs“ (Widmer-Wolf 2014, S. 18). Diese Begrifflichkeiten sind hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Realisierung neutral, was insbesondere für die Arbeit sowie Verantwortungsübernahme der Akteure in MTs bedeutsam ist. Am Beispiel Sprachbildung bedeutet dieses Verständnis, dass alle Beteiligten MTs dafür verantwortlich sind, dass für die ihnen anvertrauten Schüler/innen „die Brücke zwischen ihrer Lebenslage, ihren sprachlichen Bildungsvoraussetzungen und der Bildungssprache der Schule gebaut wird“ (Gogolin 2006, S. 299). Um diese Aufgaben multiprofessionell, bewusst und planvoll statt bemüht, zufällig, wohlmeinend und dilettantisch erfüllen zu können, bedarf es entsprechender Ressourcen sowie Unterstützung (siehe Kapitel 3.2.3.2). Für das „Gelingen inklusiver Prozesse“ [...] wird der „Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und den Fachpersonen für Sonderpädagogik eine Schlüsselstellung“ zugedacht, „um die Komplexität heterogener Lerngruppen gemeinsam zu bewältigen“ (Haeberlin/Jenny-Fuchs/Moser-Opitz 1991; Werning/Lütje-Klose 2012; Köbberling/Schley 2000; Wocken 1988 u.a. in Widmer-Wolf 2014, S. 42). Aus systemtheoretischer Sicht reagiert das neue System „bei Zusammenlegung bislang getrennt voneinander funktionierender Systeme mit der Bildung unterschiedlicher Subsysteme“, [...] „indem zwischen den Subsystemen möglichst lose Bindungen aufrechterhalten werden“ (ebd., S. 281). Pädagogen/innen verschiedener Berufsgruppen, die gemeinsam eine Handlungspraxis etablieren müssen, tun dies, „indem sie die institutionellen Strukturen und Vorgaben durch ihre spezifischen Auseinandersetzungen in einen eigenen Handlungsrahmen transformieren“ (ebd.).

2.4.2 Vielfalt der Professionen und deren berufliches Selbstverständnis

An Bremer Schulen arbeiten gegenwärtig (Bildungs-)Akteure verschiedener Professionen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen. So gestalten neben der Berufsgruppe der Lehrer/innen überwiegend Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen den Schulalltag in der Grundschule mit, während in weiterführenden Schulen in der Regel (Diplom-) Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen mitarbeiten. Darüber hinaus sind in der Primarstufe fortgebildete Kräfte der ehemaligen Verlässlichen Grundschule (VGS) beschäftigt.

Bis vor etwa zwanzig Jahren wurde im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Frage, ob pädagogische Berufe zu den Professionen zählen, abschlägig beantwortet. (vgl. Schwänke 1988 in Breuer 2011, S. 86)

Insbesondere Oevermann (1996) und Luhmann (2002) erarbeiteten ausdifferenzierte, professionstheoretisch begründete Konzepte und stimmen in dem Bereich überein, dass bestimmte Handlungsprobleme sowie Problemlösungsmuster typisch für eine Profession

sind. Diese werden weiter konkretisiert als „das besondere Verhältnis zwischen Professionellen und Klienten, die Anwendung einer spezifischen Form von Wissen auf den konkreten Fall und das weitgehende Fehlen von Technologien“ (vgl. Breuer 2011, S. 87). Demnach werden pädagogische Berufe als *professionalisierungsfähige* bzw. nach Oevermann als *professionalisierungsbedürftige* Bereiche gesehen. Der Begriff *Professionalität* wird als „Steigerungsbegriff – Steigerung von Qualität als Expertise – verstanden“ (Helsper 2007, S. 506ff). Insbesondere Pädagogen im Primarbereich wird die Professionsfähigkeit zugesprochen, da diese nicht nur Wissen weitergeben, sondern „die pädagogisch-didaktische Komponente über die fachliche überwiegt, so dass hier weniger Möglichkeiten der Standardisierung und größere Unsicherheiten bestünden“ (Luhmann 2002, S. 151). In diesem Sinne gilt der *Erzieherberuf* als professionsfähig, obwohl dieser derzeit noch nicht akademisch ist. Die pädagogische Profession ist nach Bastian u.a. (2000) „durch ein hohes Maß an Handlungsautonomie in widersprüchlichen Interaktionssituationen gekennzeichnet und unterliegt bis heute fortschreitenden Ausdifferenzierungsprozessen“ (Breuer 2011, S. 87).

Die Professionsforschung benennt als ein entscheidendes Strukturmerkmal des *Lehrerberufs* das Handeln in nicht oder nur schwach standardisierten Problemsituationen. Das Handeln von Lehrkräften wird deshalb als ein Handeln in ergebnisoffenen Situationen, das nur begrenzt planbar ist, beschrieben. Combe und Kolbe (2002/2008) charakterisieren professionelle Lehrerarbeit als Fähigkeit zur Lösung unvorhergesehener Probleme. Der Auf- und Ausbau von Wissen und Kompetenzen im Lehrerberuf „muss immer wieder am konkreten Fall entwickelt werden, was hilft und was nicht“ (Bastian 2006, S. 55). Der Lehrerberuf wird im Unterschied zu anderen akademischen Abschlüssen teilweise als „nur“ semi-professionell gesehen, jedoch mit einer speziellen Professionalität für das Unterrichten (Terhart 1992 in Rothland 2009, S. 496).

Für die Bewältigung beruflicher Anforderungen kennzeichnen Baumert und Kunter (2011) die Entwicklung „professioneller Kompetenz“ (Baumert/Kunter u.a. (Hrsg.) 2011, S. 46) von Lehrkräften im Rahmen der COAKTIV-Studien in ihrer „Mehrdimensionalität und als ein „Zusammenspiel kognitiver und motivational-selbstregulativer Merkmale“ (ebd.). Dabei betonen sie die Vermittelbarkeit der Kompetenzaspekte und deren Veränderbarkeit im Rahmen professioneller Entwicklungsprozesse. Ebenfalls zeigen „Interventionsstudien, dass im Rahmen gezielter Fortbildungsmaßnahmen professionsspezifisches Wissen und berufliche Überzeugungen von Lehrkräften verändert werden können und dass diese Veränderungen auch den Unterricht beeinflussen“ (Kleickmann/Möller/Jonen 2006; Tittle 2006 in ebd., S. 64).

Empirische Studien an Ganztagschulen (u.a. Fels/Krieg 1995; Bellin/Tamke 2009; Maykus 2009; Kamski 2009) belegen, dass der Status der beiden Berufsgruppen: *Lehrer/innen und*

Erzieher/innen durch unterschiedliche Ausbildungen - akademischer Abschluss einerseits und Fachschulausbildung andererseits – mit unterschiedlichen sozialen Absicherungen verbunden ist und auch zu verschiedenen professionellen Selbstverständnissen führt. (vgl. Breuer 2011, S. 88).

Lehrkräfte sind in der Schule vornehmlich für den Unterricht am Vormittag, *Erzieher/innen* für Betreuungsangebote, insbesondere für die Hausaufgaben, Arbeitsgemeinschaften, Aufsicht und „freies Spiel“ am Nachmittag verantwortlich, an gebundenen Ganztagschulen teilweise auch für Förderangebote und „bei längeren Zeiteinheiten“ für Doppelbesetzungen des Unterrichts am Vormittag. Während der Doppelbesetzungen sind *Lehrkräfte und Erzieher/innen* gemeinsam im Unterricht anwesend, allerdings sind Fragen nach pädagogischen Zuständigkeiten, entsprechender Aufteilungen und Unterscheidungen in der Regel unbeantwortet. Im schulischen Kontext handeln (*Diplom-*)*Sozialpädagogen* häufig in der Schulsozialarbeit. Das pädagogisch tätige Personal, beispielsweise *Erzieher/innen*, fühlen sich in die Zusammenarbeit der Professionen an Ganztagschulen „nicht besonders stark eingebunden“ und melden zurück, dass die Kooperation „hauptsächlich auf informellem Wege stattfindet“ und kaum im schulischen Alltag verankert ist (Bellin/Tamke 2009 in Breuer 2011, S. 88). Zum Teil sind Tendenzen beobachtbar, dass sich die Aufgaben der beiden Professionen von administrativer Seite aus stärker angleichen sollen. (vgl. Fels/Krieg 1995; Maykus 2009)

Forscher belegen, dass sich unterrichtsnahe Teams für pädagogische Tätigkeiten in einem „verstetigten Ausdifferenzierungsprozess“ befinden (u.a. Bastian 2006; Bastian/Combe/Reh 2002; Reh 2004 und 2008). Dabei sind eine ausgeprägte Form der Differenzierung von Zuständigkeiten und gleichzeitig eine Tendenz der Entdifferenzierung der fachlich-pädagogischen Tätigkeit beobachtbar. Aus professionstheoretischer Sicht wird vermutet, dass „die unterschiedlichen Formen der Differenzierung von Zuständigkeiten den Teammitgliedern dazu dienen, ein gewisses Maß an Autonomie [...] aufrecht zu erhalten“ (Breuer 2011, S. 97). Rabenstein und Rahm (2009) gelangen zu der Überzeugung, dass die „Weichzeichnung“ der Lehrerverberufung ein Problem darstellt (ebd., S. 89). Kolbe/Reh (2008), Bolay/Gutbrod/Flad (2005) und Helsper (2007) schlussfolgern, dass nicht eine Angleichung der Rollen der unterschiedlichen Professionen notwendig und erstrebenswert sei, „stattdessen das Herausbilden spezifischer Aufgabenfelder“ für die Lehrer/innen und *Erzieher/innen* (Breuer 2011, S. 89). Professionseigene Aufgabenbereiche in Schule werden als notwendig erachtet, um die jeweils eigene Fachlichkeit einbringen und Professionalisierungspotentiale ausschöpfen zu können. (vgl. Breuer 2011, S. 97)

Griese und Marburger (2015) erkennen als Entwicklungslinien von Professionsprofilen im pädagogischen Handlungsfeld sowohl gegenläufige als auch parallel ablaufende Tendenzen in Bezug auf das Lehramt und sozialpädagogische Berufe. Sie identifizieren Veränderungen

im Berufsfeld, beispielsweise Professionalisierungs-, Deprofessionalisierungs- sowie Hybridisierungsprozesse. Der Trend zur *Deprofessionalisierung* wird vorrangig in der Sozialen Arbeit und in Bezug auf den Lehrberuf sichtbar, beispielsweise durch ehrenamtliche Tätigkeiten und Lesepaten in der Schule sowie durch den „Quer- und Seiteneinstieg“ von Nicht-Pädagogen in den Lehrerberuf. Dies kann intern zu einer Schwächung der eigenen professionellen Identität führen und ist mit einer „Abwertung der gesamten Professionskohorte, was dauerhaft zu Prestige- und Statusverlust führt“ (ebd., S. 34), verbunden. Der Begriff „*Hybridisierung*“ bezeichnet die Entstehung neuer Berufsprofile vor allem an Schnittstellen zwischen unterschiedlichen (traditionellen) Professionen. Als Beispiele seien die Berufsbilder „*Bildungsmanager, Schulmanager oder Sozialmanager*“ (ebd., S. 37) genannt. Ebenso werden in Bremen Diskussionen zwischen Vertreter/innen der Bildungsbehörde, der Lehreraus- und -fortbildung sowie aus der Schulpraxis darüber geführt, ob Anforderungsprofile an das Berufsbild „*Lehrkraft an einer Ganztagschule*“ neue Professionsprofile, Ausbildungsinhalte sowie Qualifizierungsangebote erfordern. Pädagogische Berufe zeichnen sich durch eine disponible (in Abhängigkeit von Demografie und Ökonomie) und fragile (externe) Professionalität aus. (vgl. Griese/Marburger 2015, S. 31ff)

Gerade im Hinblick auf integrationspädagogische Bemühungen haben „*Professionalisierungsprozesse* gegenüber einer auf *Profession* setzenden bewahrenden Sichtweise“ zentrale Bedeutung. Über die neuen Zusammenhänge verschiedener Berufsgruppen entstehen andere Herausforderungen an die Akteure, die professionalisierungsbedürftig sind. Werden diese Herausforderungen zum Lernanlass genommen, um darüber die eigene Professionalisierung weiter zu entwickeln, können sie zum wichtigen Antreiber für organisationales Lernen und einen Lernkulturwandel werden. Bleiben diese Lernanlässe jedoch ungenutzt oder werden „Lernprozesse nicht proaktiv aufgegriffen, können sich vor dem Hintergrund der Irritationen des eigenen Professionsverständnisses Separierungstendenzen und der Rückzug auf herkömmliche Arbeitsdomänen einstellen.“ (vgl. Widmer-Wolf 2014, S. 31)

2.4.3 Schulische Netzwerke und regionale Bildungslandschaften

Schulische Netzwerke und regionale Bildungslandschaften stellen Kooperationsformen in und zwischen Schulen sowie anderen Bildungseinrichtungen dar und sind durch Zusammenarbeit in unterschiedlicher Ausprägung gekennzeichnet.

Der Vorschlag, *regional gestaltete Bildungslandschaften* zu entwickeln, wurde 1995 von der Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) unterbreitet, um die Kommunen in die Lage zu versetzen, ihre kulturelle und wirtschaftliche Infrastruktur durch umfassende, ortsbezogene Angebote an schulischer und außerschulischer Bildung zu

stärken. Es geht um die Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens. Dafür braucht es die grundlegende Strukturierung von Lern- und Entwicklungsfähigkeiten und den Aufbau von »Schlüsselqualifikationen«, die einen Menschen in die Lage versetzen, das nötige Rüstzeug zu erwerben, um sich aus eigenem Antrieb auf neue Herausforderungen und Lebenssituationen einzustellen und die dafür notwendigen Qualifikationen zu erschließen. Durch anregende Impulse schon in den ersten Lebensjahren können die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, auch in den anschließenden Lebensabschnitten den persönlichen und sozialen Entwicklungsaufgaben gewachsen zu sein. (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 284ff und Hurrelmann 2015, S. 73). Dieser Vorschlag fand breite öffentliche Beachtung und wurde beispielsweise in dem Schulentwicklungsprojekt „Schule & Co.“ umgesetzt und evaluiert. Der Begriff „regionale/kommunale Bildungslandschaft, Bildungsregion“ wird aktuell häufig als „strategische Allianz verschiedener Einrichtungen, Behörden und Schulen zur Gestaltung von Bildungsbiographien vom Kindergarten bis zur Studier- oder Berufsfähigkeit junger Erwachsener“ verwendet (Huber 2015, S. 124). Dabei werden alle Bildungsanbieter und -angebote aufeinander bezogen und mit dem Ziel vernetzt, Bildungsreserven der Region zu entdecken sowie schulische Übergänge von Kindern und Jugendlichen zu optimieren. Abbildung 9 zeigt das Zusammenspiel der institutionalisierten und individuellen Akteure im Laufe einer Bildungsbiographie aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen sowohl auf der horizontalen als auch auf der vertikalen Ebene (vgl. Abb. 10). Bei der horizontalen Kooperation geht es um Zusammenarbeit und Vernetzung verschiedener Institutionen (dargestellt als ellipsenförmige Fläche in einer Farbe), bei der vertikalen um Allianzen von verschiedenen Schultypen (unterstrichen) oder um Schulnetzwerke mit einem bestimmten Vorhaben.

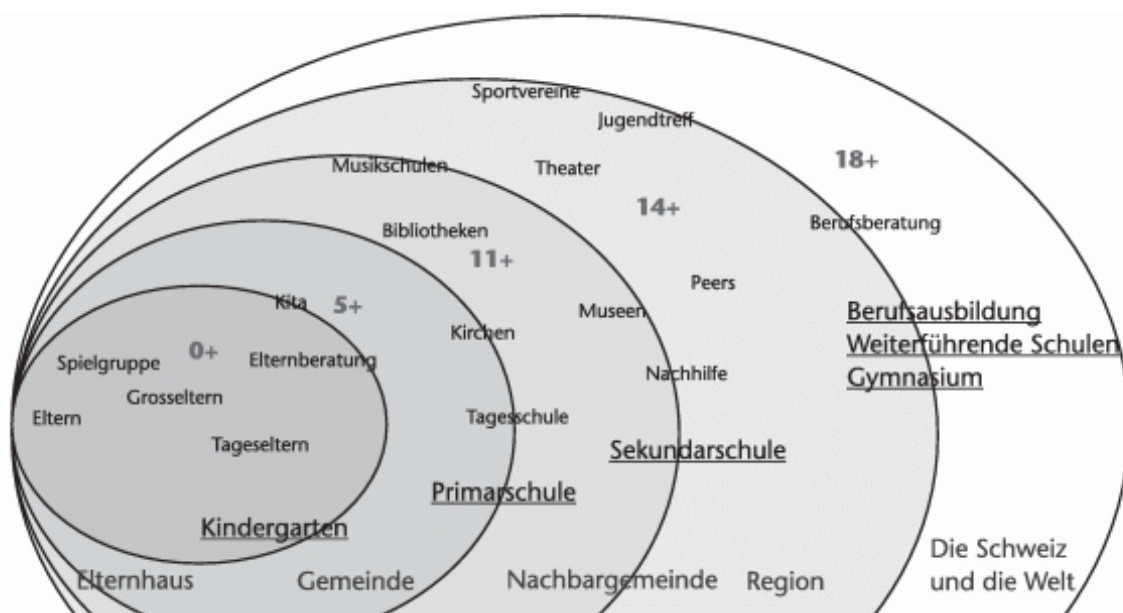


Abbildung 10: Bildungsbiographien nach Vorndran 2008 (Quelle: Huber 2015, S. 126)

Der damalige Bremerhavener Bildungsdezernent Weiß (2009) erkennt das Anliegen kommunaler und regionaler Verantwortungsgemeinschaft in der Vernetzung zum Wohle der Adressaten. Dafür bedarf es vielfältiger, formalisierter, institutionalisierter Netze als Austausch-, Qualifizierungs- und Kooperationsplattformen. (vgl. Weiß 2009, S. 11ff)

Kooperation gilt dabei als „eine intentionale und kommunikative Form der Zusammenarbeit, die Vertrauen und ein gewisses Maß an Autonomie voraussetzt und der ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegt“ (Spieß 2004, S. 198). Zentrale Anliegen vielfältigster Kooperationen in der Schule und im Bildungsbereich sind es, „die Professionalisierung der Akteure zu fördern, sie bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen zu unterstützen und damit die Qualitätsentwicklung der Schulen bzw. des Bildungsangebotes für Kinder und Jugendliche insgesamt zu stärken“ (u.a. Lohmann/Rolff 2007; Muijs/West/Ainscow 2010; Lohmann 2015, S. 123). Kooperation in einer Bildungslandschaft erkennt Huber (2015) als „eine Voraussetzung, aber auch eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung“ und charakterisiert „Strukturen und Prozessabläufe einerseits und Einstellungen und Verhalten der Bildungsakteure andererseits“ als wesentliche Arbeitsfelder, um Kooperation und Zusammenarbeit zu ermöglichen. Notwendig sind die „Arbeit am Professionsverständnis und an der Professionalität der Bildungsakteure sowie die Arbeit an den Organisationsbedingungen“, um eine neue Organisationskultur entwickeln zu können (Huber 2015, S. 133).

Schulische Netzwerke stellen „eine systematische und geregelte Kooperation hinsichtlich gemeinsamer Ziele“ dar und verstehen sich als „Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit“. Diese beruhen auf Freiwilligkeit und Selbstorganisation und praktizieren „interessengebundene Kooperation, die eine abgestimmte Strategie zur Durch- und Umsetzung inhaltlicher und pädagogischer Ziele verfolgen“ (Minderop/Stolzbacher 2007 in Huber/Lohmann 2009, S. 47). Netzwerkschulen verstehen und praktizieren Schule als ein gesellschaftliches Gemeinschaftswerk und verfolgen das Ziel, „jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden“ (Huber/Lohmann 2009, S. 124).

In der aktuellen empirischen Bildungsforschung zeigen sich zwei Tendenzen. Einerseits messen die schulischen Akteure, z. B. die Lehrkräfte, der Bildung von (Schul-)Netzwerken und dem Auf- und Ausbau von Bildungslandschaften kaum Bedeutung bei, so dass eine „systematische, zielgerichtete und ressourcenschonende Zusammenarbeit von Einzelnen und Institutionen bislang in nur geringem Maße vorkommt“ (Terhart/Klieme 2006; Gräsel/Fussnagel/Pröbstel 2006; Huber 2011/2012) und andererseits werden in vielen deutschsprachigen Ländern „Kooperationen in den Schulen zielorientierter angelegt, Schulnetzwerke gegründet und regionale Bildungslandschaften aufgebaut“ (Huber 2015, S. 122).

Diese Tendenz lässt sich durch wenige Befunde zur Wirksamkeit schulischer Kooperationen erklären. „Schulübergreifende Netzwerke verbinden Schulen untereinander und ermöglichen ihnen [...] eine hierarchiefreie Unterstützung in einer Situation größerer Gestaltungsautonomie. Für die Akteure bringt (diese) [...] zunächst einen erhöhten Kommunikationsaufwand und erfordert den Umgang mit größerer Komplexität in Steuerungsprozessen und Entscheidungsfindung“ (ebd., S. 127). Entlastung durch „ein größeres Repertoire an Ideen und Problemlösungen [...], Erfahrungsaustausch, Kennenlernen von „Best Practice“, Transfer, Beratung und Fortbildung“ (ebd.) werden erst später erfahrbar und können nicht von jedem Akteur als Entlastung anerkannt werden. Der derzeitige Forschungsstand zu Schulnetzwerken und Kooperationen lässt nur sehr begrenzt Aussagen über deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu. Lediglich auf drei Feldern weisen Muijs, West und Ainscow (2010) empirisch mäßige Wirkungen nach (vgl. Muijs/West/Ainscow 2010, S. 11ff):

- Kooperation erweitert das Spektrum der Möglichkeiten für die Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler.
- Kooperation trägt dazu bei, dass unmittelbar drängende Probleme gelöst werden.
- Kooperation unterstützt eine positivere Haltung und mehr Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler und Lehrer.

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell und damit erwartungsgemäß auch für multiprofessionelle Teamarbeit spielen Fragen der Machbarkeit. Die vier „Aspekte der Machbarkeit“ (vgl. Abb. 11) setzen sich aus den Aspekten des „Könnens“, folglich der Kompetenzen in ihrer Einheit von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, des „Wollens“, also der Motivation, einschließlich der Haltungen und Einstellungen, des „Müssens und Dürfens“, d.h. Entscheidungsbefugnisse sowie Legitimation für das Handeln und Entscheiden sowie der Ressourcen (zeitlich, räumlich, sächlich und personell) zusammen (Huber 2015, S. 129).



Abbildung 11: Aspekte der Machbarkeit (Quelle: Huber 2015, S. 129)

Übertragen auf multiprofessionelle Teamarbeit heißt das, wenn die Akteure zwar motiviert sind zusammenzuarbeiten, ihnen aber fachliche und/oder methodische Kompetenzen fehlen, wird die Zusammenarbeit zum Wohle der Schüler/innen wenig sinnvoll sein. Wenn die Akteure hoch kompetent, jedoch nicht motiviert sind, wird die Zusammenarbeit ebenfalls nicht gelingen. Wenn die Akteure hoch kompetent und motiviert sind, ihnen jedoch Entscheidungsbefugnisse und Handlungslegitimation fehlen, ist der mögliche Gewinn für das Lernen der Kinder und Jugendlichen ebenfalls gefährdet. Wenn ihnen Entscheidungsspielräume gewährt werden, sie jedoch sozial im Kollegium/Team nicht akzeptiert sind, können diese nicht voll ausgeschöpft werden. Für die Machbarkeit von multiprofessioneller Teamarbeit spielen demnach Fragen der Kompetenz und Motivation genauso eine Rolle wie die Fragen der Akzeptanz und Legitimation. (vgl. ebd., S. 130)

Für das Gelingen bzw. die Machbarkeit schulischer Netzwerkarbeit werden veränderte Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsformate, bedarfsgerechte Fortbildungsinhalte sowie ein neuer Zuschnitt des Teilnehmerkreises als wesentlich erachtet. Es kann nicht mehr nur um die Teilnahme einzelner Lehrkräfte an Seminaren außerhalb der Schule gehen, sondern um passgenaue Fortbildungen orientiert an dem unmittelbaren Problemzusammenhang der konkreten Teilnehmer/innen. „Weiterqualifizierung hat dann systemischen Charakter, bindet ganze Gruppen ein, findet an den Schulen statt, braucht externe Begleitung, antwortet aber auch direkt auf wahrgenommene Bedürfnisse und ist von daher erheblich motivierender und – hoffentlich nachhaltiger“ (Lohmann/Minderop 2004, S. 192ff). Es wird vermutet, dass passgenaue Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsformate, -inhalte sowie ein entsprechender Teilnehmerkreis als Gelingensfaktoren auf multiprofessionelle Teamarbeit übertragbar sind.

Der Erfolg bzw. das Gelingen schulischer Netzwerke ist mit einer Verständigung über Kriterien sowie der Etablierung einer neuen Arbeitsstruktur verbunden. Lohmann und Minderop erachten als wesentlich (Lohmann/Minderop 2004, S. 193ff.):

- Netzwerkarbeit bedeutet, in Beziehungen zu investieren. Dafür legen die Netzwerkpartner ihre Kooperations- und Arbeitsfelder fest und erarbeiten einen Leitgedanken.
- Der Aufbau von Netzwerkarbeit ist Sozialmanagement und lebt von einer ehrlichen Kommunikation sowie Feedback-Kultur.
- Netzwerkarbeit basiert auf Lerngemeinschaften, die unmittelbaren Austausch und rasche Kommunikationswege brauchen.
- Die Entwicklungsarbeit verläuft prozessartig und bei den Netzwerkpartnern unterschiedlich, daher gehören regelmäßige Reflexions- und Bilanzierungsphasen dazu.
- Netzwerkarbeit bedeutet, voneinander und miteinander zu lernen. Daher sollten sich die Partner über ein gemeinsames Fortbildungs- und Coachingprogramm verständigen.
- Der Entwicklungsprozess wird offengelegt und dokumentiert sowie evaluiert.

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen kaum Forschungsbefunde zu notwendigen Arbeitsstrukturen in Schule für das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit vor. Es ist anzunehmen, dass mehrere der o.g. Kriterien auf MT übertragbar sind.

Aus vorliegenden Forschungsbefunden zu verschiedenen Bildungslandschaftsprojekten in Deutschland benennt Huber (2015) sieben Bedingungen für das Gelingen der Zusammenarbeit:

1. Arbeit einer gut vernetzten, kompetenten, handlungs- und entscheidungsfähigen Steuergruppe, die die Partizipation der operativen Akteure gewährleistet.
2. Alle Bildungsakteure (schulische und außerschulische) werden aktiv am Projekt beteiligt. Diese Beteiligung wird durch regelmäßige gemeinsame Anlässe und anerkennende Rückmeldungen längerfristig gesichert.
3. Eine regelmäßige (Selbst-)Evaluation und Monitoring des Prozessfortschritts sowie eine kontinuierliche Fortbildung für Leitungspersonen und Teamentwicklung sind unabdingbar.
4. Eine unabhängige Koordinationsstelle außerhalb der hierarchischen Verwaltungsstruktur sichert den Erfolg.
5. Der Wirkungsgrad der Bildungslandschaften kann erhöht werden, wenn kommunale Verwaltungsstrukturen entsprechend angepasst werden, so dass schulische und außerschulische Bildungsakteure auch in der Verwaltung nicht isoliert voneinander behandelt werden.

6. Die fachliche Planung der Bildungslandschaften sollte mit der Gebietsplanung der Regionen verknüpft sein.

7. Zur Sicherung von Nachhaltigkeit müssen verbindliche Strukturen institutionalisiert sein und ein Qualitätsmanagement eingerichtet werden, damit die Konzepte eingehalten sowie an künftige Anforderungen angepasst werden können. (vgl. Huber 2015, S. 132)

Es bleibt zu erforschen, welche Kriterien der Zusammenarbeit für das Gelingen von MT unabdingbar sind.

2.5 Fragestellung und Hypothesen zur empirischen Untersuchung

Ziel vorliegender Forschungsarbeit ist es, den Begriff „Multiprofessionelle Teamarbeit“ zu klären und zu definieren sowie spezifische Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit im schulischen Kontext herauszuarbeiten. Unter Bezugnahme auf den Stand von Theorie und Forschung sowie eigener praktischer Erfahrungen wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche spezifischen Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit im schulischen Kontext sind relevant?
2. Welcher multiprofessioneller Kompetenzen bedarf es bei den Akteuren?
3. Welche Unterstützungs- bzw. Qualifizierungsformate fördern die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kompetenz der Akteure (des Einzelnen) und schulbezogener Teams (der Gemeinschaft)?

Zu oben genannten Fragen werden folgende Zusammenhänge vermutet und nachstehende Hypothesen aufgestellt:

1. Die Verankerung von MT stellt einen grundlegenden Veränderungsprozess in Schule dar. Für dessen Gelingen wirken sowohl in der konzeptionellen Phase, als auch in der Phase der Implementation und in der Stabilisierungsphase spezifische Erfolgsfaktoren (Gerhardt/Frey 2014). Es ist anzunehmen, dass Akteure, die sich ihrer *eigenen Professionalität* bewusst sind, *gemeinsame Visionen und Ziele* verfolgen sowie an der Bewältigung einer *gemeinsamen Aufgabe* arbeiten, multiprofessionelle Teamarbeit als Chance für bewusstes, zielorientiertes und gemeinsames Handeln sehen. Bekannt ist, dass Teamarbeit direkter *Kommunikation, Interaktion und Feedback* bedarf, ebenso einer klaren *Aufgaben- und Rollenverteilung* sowie eines klaren *Arbeitsauftrages* mit *zeitlicher Befristung*. Weiter ist anzunehmen, dass die *persönliche Weiterentwicklung* und ein verlässlicher

Unterstützungsrahmen, schnelle Erfolge, die Verankerung der Veränderung bzw. die Sicherung/Bilanzierung von Teilerfolgen sowie die *Kontrolle* dieses (Schulentwicklungs-)Prozesses sich positiv auf das Gelingen der multiprofessionellen Teamarbeit auswirken.

2. MT basiert auf wertschätzender Kommunikation, der Bereitschaft zum „Lernen am Fall“ und persönlicher Weiterentwicklung (Scharmer 2015; Combe/Kolbe 2008; Philipp 2014a). Ausführliche Darstellungen zur Vielfalt der Professionen und deren berufliches Selbstverständnis deuten darauf hin, dass *Selbstreflexion* sowie die Reflexion der eigenen Menschenbildannahme, die *Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen* und die Vervollkommnung von *Teamfähigkeit* dazu beitragen können, dass MT gelingt.
3. Für den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz wurden Qualifizierungsformate mit systemischem Charakter und supervisorischem Focus erprobt. Diese ermöglichen es den Akteuren unterschiedlicher Professionen, schulstufenübergreifend in Gruppen der Einzelschule und in der Zusammenarbeit mit anderen Gruppen sich persönlich weiter zu entwickeln, das professionelle Selbstverständnis zu erweitern und passende Umsetzungsstrategien für MT an der eigenen Schule zu entwickeln. Es wird vermutet, dass passgenaue Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsformate für ganze Gruppen, die externe Begleitung einbinden und direkt an den wahrgenommenen Bedürfnissen anknüpfen ein Gelingensfaktor für multiprofessionelle Teamarbeit sind.

3 Empirische Untersuchung

Im empirischen Teil der vorliegenden Dissertation werden die Forschungsmethode „IQES-online-Befragung“ mit verschiedenen Itemformaten dargestellt, die Wahl des forschungsmethodischen Vorgehens begründet und die empirischen Daten analysiert. Es werden die sozioökonomischen, strukturellen und personellen Gegebenheiten der regional gestalteten Schullandschaft Bremerhavens abgebildet sowie die Arbeitsstrukturen in multiprofessionellen Zusammensetzungen und regionale Kooperationen in ihrer Historie beschrieben.

3.1 Darstellung des Untersuchungsdesigns

Für die Erforschung von Gelingensbedingungen MT an Schule wird die Schullandschaft Bremerhavens ausgewählt, da diese ein relativ geschlossenes kommunales System mit allen Schulstufen, Organisationsformen und einem regionalen Unterstützungssystem, in dem Akteure unterschiedlicher Herkunftsgruppen handeln, darstellt. Die Arbeitsrealität an Bremerhavener Schulen hat sich hin zu multiprofessionellen Zusammensetzungen entwickelt (siehe Gliederungspunkt 3.1.1), jedoch wird erstmals mit vorliegender Arbeit den Fragen nachgegangen, wie diese Zusammenarbeit gelingen kann, was die Akteure unter dem Begriff MT verstehen und welcher Schlüsselkompetenzen es für MT braucht. Dazu werden der Stand der Umsetzung und die Erfahrungen der Akteure unterschiedlicher Professionen mittels IQES-online-Befragung ermittelt, die Ergebnisse dargestellt und die Daten ausgewertet.

3.1.1 Die Schullandschaft Bremerhavens

Die städtische Schullandschaft Bremerhavens setzt sich aus 18 Grundschulen (davon eine privat), 12 Oberschulen (davon eine privat), einem durchgängigen Gymnasium, zwei gymnasialen Oberstufen, einer Erwachsenenschule, fünf berufsbildenden Schulen und einem regionalen Unterstützungszentrum (ReBUZ), einschließlich einer Tagesschule, zusammen. Hier lernen im Schuljahr 2016/17 insgesamt 17.705 Schülerinnen und Schüler. An den allgemeinbildenden Schularten lernen 12.503 Schüler/innen (davon privat 755). In der Organisationsform einer gebundenen Ganztagschule (GTS) arbeiten in Bremerhaven vier Grundschulen und zwei Oberschulen, als offene GTS arbeiten fünf Grundschulen (davon eine privat) und drei Oberschulen sowie eine Oberschule arbeitet in der teilgebundenen Form. (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung 2016b)

Die Heterogenität der Schülerschaft Bremerhavens ist in Kapitel 2.4.1 dargestellt und muss unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit betrachtet werden. Der soziale Hintergrund, die

kulturelle Herkunft sowie der Bildungshintergrund von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern stellen zentrale Einflussgrößen für den Erfolg von Bildungsprozessen und damit auch für eine erfolgreiche Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen dar. Gleichzeitig korrelieren Armutsrisiko als auch Kinderarmut signifikant mit einem geringen Bildungsniveau und einem schlechten Gesundheitszustand. (vgl. Grabka/Frick 2010, S. 7ff)

Als Antwort auf die sozioökonomischen Herausforderungen der Stadt und zur Verbesserung der Bildungschancen aller - auch von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen - wurde 2010 der Schulentwicklungsplan für Bremerhaven verabschiedet, dessen Umsetzung dazu geführt hat, dass Schüler/innen in Bremerhaven flächendeckend in inklusiven Lernsettings und länger gemeinsam lernen. Dabei steht die „Veränderung des Unterrichts als Kern der Schulentwicklung“ im Zentrum (vgl. Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven 2010, S. 15). Im Folgenden werden die strukturellen, personellen und kooperativen Aspekte der Bremerhavener SE dargestellt.

3.1.1.1 Strukturelle Aspekte

Primarstufe: Seit 16 Jahren sind alle Bremerhavener Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen integriert. Im Schuljahr 2011/12 wurden im Primarbereich sechs Schulverbünde mit jeweils einem Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) unter Berücksichtigung der Sozialindikatoren und der regionalen Zugehörigkeit gegründet.

Sekundarstufe I: Seit 2011/12 sind alle weiterführenden Schulen als Oberschulen mit je einem ZuP organisiert. Darüber hinaus arbeitet ein durchgängiges Gymnasium mit ebenfalls einem ZuP. Seit 2011 werden Kinder, für die „ein umfassender sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“ [festgestellt wurde], „der zu einem späteren Zeitpunkt zur Eröffnung eines Feststellungsverfahrens führen kann“, an Oberschulen integrativ beschult. Schüler/innen mit einer festgestellten Lernbehinderung wechseln erst in der 8. Klasse in den Bildungsgang L.

Sekundarstufe II: In der Gymnasialen Oberstufe arbeiten zwei Schulzentren und ein durchgängiges Gymnasium mit jeweils eigenem Profil.

Ein **Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP)** ist Teil der Regelschule, orientiert sich an den Potentialen der Schüler/innen und ist für das Fördern in einem inklusiven Unterricht verantwortlich (Hochbegabtenförderung, LRS-, Entwicklungs-, Mathematik-, Sprach- und DaZ- sowie sonderpädagogische und sonstige Förderung). Ein ZuP hat den Auftrag, die Förderbereiche zusammenzuführen und die regionale Schulsozialarbeit unter den Akteuren abzustimmen. (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010, S. 4)

Das **Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ)** umfasst alle Beratungsstellen der Stadt, bei denen das Kind in seinem System aus Familie, Schule und

sozialem Umfeld im Vordergrund steht, d.h. Schulpsychologischer Dienst, Deeskalationsmodell, Beratungsstelle für soziale und emotionale Entwicklung, Berufspädagogische Beratungsstelle, Beratungsstelle für Hörgeschädigte und Schulvermeiderteam. Die **Tagesschule** als schulersetzende Maßnahme ist dem ReBUZ zugeordnet und wirkt in Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule an zwei Bremerhavener Grundschulstandorten. Diese stellt eine Verbindung her zwischen der Tages-Gruppenarbeit und der sonderpädagogischen Förderung für jeweils acht Grundschüler/innen mit erheblichen Problemen in der sozialen und emotionalen Entwicklung sowie bei ihrem Start in die Grundschule. (vgl. ebd., S. 9)

3.1.1.2 Personelle Aspekte

Seit 2000 werden in Bremerhaven zunehmend **Arbeitsstrukturen in multiprofessionellen Zusammensetzungen** etabliert. In der *Primarstufe* arbeiten Grundschullehrer/innen und Sonderpädagogen/innen in gemeinsamer Verantwortung im Unterricht. Darüber hinaus handeln seit 2002 stadtweit sechs Schulsozialarbeiter/innen mit dem Auftrag „Schulvermeider“ wieder an Schule heranzuführen, seit 2016 arbeiten weitere sechs Schulsozialarbeiter/innen mit dem Fokus, bei geflüchteten und zugewanderten Kindern und Jugendlichen Schulvermeidung zu verhindern. Seit dem Schuljahr 2008/09 arbeiten Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagogen/innen, Heilpädagogen/innen und Therapeut/innen im Bereich Schulsozialarbeit. Sie agieren als vertraute Ansprechpartner für die Kinder, begleiten und betreuen durch Krisenintervention und Konfliktbewältigung, gestalten das Sozialtraining, beraten Eltern und arbeiten mit Vormündern, betreuenden Einrichtungen und anderen Stellen zusammen. In den *Jahrgangsteams der Sekundarschulen I* arbeiten Regelschullehrkräfte und Sonderpädagogen/innen. Die jeweilige Jahrgangsleitung ist Mitglied der erweiterten Schulleitung. Schulsozialarbeiter/innen sind hier verlässliche Ansprechpartner für die Jugendlichen, sie unterstützen zusätzlich bei der Praktikumssuche sowie Berufsorientierung. An *Ganztagsgrundschulen* gestalten neben Lehrer/innen überwiegend Erzieher/innen den Schulalltag mit, während an *Ganztagschulen der Sekundarstufe I* in der Regel (Diplom-) Sozialpädagogen/innen mitarbeiten. Ein *ZuP* wird von einer sonderpädagogischen Lehrkraft geleitet und gestaltet über ein Kompetenzteam des jeweiligen Verbundes bzw. der Schule die Förderung. Zum Kompetenzteam gehören Sonderpädagogen/innen und Lehrkräfte, die sich durch eine Zusatzqualifikation zu Multiplikator/innen der unterschiedlichen Fachgebiete weiterentwickelt haben sowie Schulsozialarbeiter/innen. Das *ReBUZ* besteht im Kernteam aus je vier Schulpsychologinnen, Sonderpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen. Dem ReBUZ stand anfangs ein kollegiales Leitungsteam vor, in dem die drei unterschiedlichen Professionen jeweils durch eine Person gleichberechtigt vertreten waren. Aktuell wird das ReBUZ durch

einen Sonderpädagogen geleitet. In der *Tagesschule* arbeiten multiprofessionelle Teams bestehend aus Sonderpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen und einer Psychologin in gemeinsamer Verantwortung von Bildung und Soziales. (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010, S. 5ff)

Trotz der angebahnten und neu geschaffenen Arbeitsstrukturen in multiprofessionellen Zusammensetzungen sind die einzelnen Maßnahmen oftmals nicht miteinander vernetzt. Im Schulentwicklungsplan heißt es dazu: „ [...] der Frage, wie die einzelnen Professionen (Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagogen, Therapeuten) im Interesse der Kinder zusammenarbeiten, wurde zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt“ (vgl. Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven 2010, S. 33). Die vorliegende Forschungsarbeit strebt Antworten auf diese Frage an.

3.1.1.3 **Schulübergreifende Kooperation**

Die vertikalen **Kooperationen** zwischen Bremerhavener Grundschulen und Kindertagesstätten in die eine Richtung und Oberschulen in die andere Richtung sind in Form fester Verbünde organisiert. Diese umfassen wechselseitige Hospitationen, Übergabegespräche, gemeinsame Fortbildungen und Fachtage, beispielsweise zu den Themen Sprachbildung, Sprachförderung und Mathematik sowie daraus resultierende gemeinsame Projekte. Elternabende und Lernprojekte werden teilweise durch Lehrkräfte und Erzieher/innen aus den unterschiedlichen Bereichen gemeinsam gestaltet, damit Übergänge fließend gelingen. Bereits Ende der 90er Jahre beteiligten sich Bremerhavener Schulen an dem Schulentwicklungsprojekt „Partner & Co.“, mehrere Initiativen im Sinne der Vernetzung von kommunaler und regionaler Verantwortung wurden gestartet, beispielsweise die Projekte „Mut gegen Gewalt“, „CoolTour“ und „Kultur.Forscher!“. Kulturelle Bildung ist in Bremerhaven fester Bestandteil der schulischen Bildung und umfasst vielfältige Aktivitäten - von zeitlich befristeten Projekten mit und ohne Künstler/innen und Besuchen bis hin zu vertraglich fixierten langfristigen Vorhaben wie z.B. Partnerschulprogramme mit Theatern, Museen, der Stadtbibliothek und Phänomenta. Diese zielen auf die Verbesserung der Bedingungen für gelingende Bildungsbiografien. Einige Bremerhavener Schulen im Sekundarbereich I und II beteiligen sich an dem Bundesprogramm „Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“ sowie an dem von der Mercator Stiftung geförderten Programm „Kreativpotentiale Bremen“. Ziele sind es, Konzepte und Instrumente zur stärkeren Verankerung kultureller Bildung an Schulen zu entwickeln, umzusetzen und diese Entwicklung durch die Implementierung von Kriterien „guter“ kultureller Bildung zu unterstützen. 2015 wurde ein Koordinationsbüro Kulturelle Bildung am Lehrerfortbildungsinstitut eingerichtet, die dort beschäftigte Mitarbeiterin unterstützt Bremerhavener Schulen bei der Initiierung, Planung und Durchführung von

kulturellen Bildungsvorhaben. (vgl. Die Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport 2016, S. 8ff)

3.1.2 Forschungsmethodisches Vorgehen

Entsprechend der Zielsetzung vorliegender Dissertation wird die schriftliche Befragung als quantitative empirische Forschungsmethode gewählt. Die IQES-online-Befragung: Multiprofessionelle Teamarbeit 2016 findet ihre praktische Anwendung in der Planung, Erhebung sowie Auswertung der Daten zu Gelingensbedingungen MT in der regional gestalteten Schullandschaft Bremerhavens. Zur Realisierung des Forschungsvorhabens beantworteten die schulische Akteure der Schullandschaft Bremerhaven einen Fragebogen mit unterschiedlichen Items zu quantifizierbaren Sachverhalten und qualitativen Einschätzungen zur MT an Bremerhavener Schulen sowie dem hiesigen Unterstützungssystem ReBUZ. Die ermittelten Ergebnisse werden grafisch und sprachlich dargestellt, interpretiert und zur Beschreibung spezifischer Gelingensbedingungen für die Arbeit MT herangezogen.

3.1.2.1 Untersuchungsplanung und Durchführung

Die empirische Untersuchung wurde im Zeitraum November 2016 bis Januar 2017 an öffentlichen Allgemeinbildenden Bremerhavener Schulen sowie am ReBUZ durchgeführt. Das Feld für die Befragung war weit geöffnet, effektiv wurden 500 Einladungen gestreut, davon nahmen insgesamt 146 Probanden teil, 20 Teilnehmer/innen brachen die Beantwortung des Fragebogens ab. Die empirische Erhebung in Form einer schriftlichen Online-Befragung wurde von den Probanden im genannten Zeitraum selbstständig, unter Verwendung eines PC, Tablets oder Smartphones, zu/an einem selbst gewählten Zeitpunkt/Ort durchgeführt. Die Teilnehmenden füllten den auf dem Server der Bildungsbehörde Bremen abgelegten Fragebogen (siehe Anlage 1) mittels Zugangscode online aus. Zur Beantwortung des Fragebogens wurde keine spezifische Software vorausgesetzt. Der Kreis der Teilnehmer/innen setzte sich aus Schulleiter/innen, Lehrkräften, Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagogen/innen, Psychologen/innen, Therapeut/innen, Künstler/innen und weiteren Akteuren zusammen. Gegenstand der Befragung waren Kriterien und Gelingensbedingungen MT, Schlüsselkompetenzen bei den Akteuren sowie Fortbildungs- und Qualifizierungsformate zur Entfaltung multiprofessioneller Teamkompetenz. Als Forschungsmethode wurde die schriftliche Befragung gewählt, zum Einsatz kam ein IQES-online-Fragebogen (Fb), dargestellt in Kapitel 3.1.2.2. Dieser zielt auf die Erfassung „objektiver Aspekte“, beispielsweise die Profession der Akteure, deren Mitarbeit in MTs sowie „subjektiver Aspekte“ wie Einstellungen und Bewertungen, beispielsweise persönliche Meinungen, Überzeugungen, Werturteile und Erfahrungen zu MT

an Schule. Als Versuchsleiterin (VI) arbeitet die Autorin vorliegender Dissertation. Der Verlauf der empirischen Untersuchung war in Phasen geplant und lief wie folgt ab:

1. Phase: Pretest in Form einer schriftlichen Befragung in Papierform
2. Phase: Test in Form einer schriftlichen Befragung über *IQES-online*.

Jede Phase wurde durch eine Instruktion der Teilnehmer/innen eingeleitet. Die Instruktion umfasste Erläuterungen zum Aufbau und zur Handhabung des Fragebogens als auch zum Umgang mit einer Schätzskala. Im Pretest prüften fünf Akteure unterschiedlicher Berufsgruppen die Verständlichkeit der Fragen, deren Eindeutigkeit und die Vollständigkeit der Antwortvorgaben sowie den zeitlichen Bedarf der Beantwortung.

Die Qualität des Fragebogens konnte im Pretest weitestgehend bestätigt werden. Die kritischen Rückmeldungen dienten der Überarbeitung des Fragebogens sowie dessen finaler Online-Fassung (siehe Anlage 1). Einige qualitative Hinweise konnten aufgenommen werden, um die Verständlichkeit der Items zu optimieren und die Bearbeitungszeit zu reduzieren. Dieser Fragebogen wurde nochmals ausgewählten Experten/innen aus dem schulischen Kontext zur letzten Begutachtung und Kommentierung zur Verfügung gestellt. (vgl. Brake/Weber 2009, S. 18)

Nach Bewilligung der IQES-online-Befragung zum Thema MT durch die Bremer Senatorin für Kinder und Bildung, die Bremerhavener Schulaufsicht und den Datenschutzbeauftragten wurde diese auf jeweils einer Schulleiterdienstbesprechung der Primarstufe, der weiterführenden Schulen sowie auf einer Dienstbesprechung des ReBUZ vorgestellt, einschließlich der oben beschriebenen Instruktion und Darstellung der verwendeten Antwortformate. Hervorgehoben wurden die Chancen sowie der persönliche Nutzen dieser Befragung für die Akteure MT an den Schulen Bremerhavens. Ergänzend zu den schriftlichen Informationen per Einladungsbrief für die Teilnehmer/innen wurde den Schulleiter/innen mündlich zugesichert, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig ist und die Erhebung sowie Auswertung der Daten anonym erfolgen. Die Einladungsbriefe zur IQES-online-Befragung mit Zugangscode (siehe Anlage 2) für jeden Probanden wurden den SL mit der Bitte um Verteilung und Teilnahme ausgehändigt. Einige SL und Lehrkräften kommunizierten offen ihre Vorbehalte und Ablehnung gegenüber Befragungen im schulischen Kontext, schilderten Überlastungssituationen an den Schulen und kündigten die Verweigerung ihrer Teilnahme an. Mehrere SL der Sek I entschieden sich bereits unmittelbar nach der Vorstellung und Einladung zur Befragung gegen die Mitarbeit ihrer Schulen an der Datenerhebung und verteilten keine Informationsbriefe an das Kollegium. Im Rahmen von Dienstbesprechungen konnte lediglich an vier Grundschulen, zwei Oberschulen und dem ReBUZ die Befragung persönlich durch die VI vorgestellt werden und bei den pädagogischen Akteuren um Teilnahme geworben werden. Darüber hinaus wurde der Rahmen einer Pausenbesprechung mit einigen Akteuren an vier Grundschulen, einer Oberschule sowie

dem diesigen Gymnasium genutzt. An allen anderen Standorten übernahmen die Schulleiter/innen die Weiterleitung des Anliegens. Eine Woche vor Schließung der Online-Schaltung wurden alle Schulen und das ReBUZ per E-Mail-Brief (siehe Anlage 3) über den Verteiler des Schulamtes Bremerhaven erneut an die Befragung erinnert und um Teilnahme gebeten. Nach dem Befragungszeitraum wurde allen Einrichtungen für die Beteiligung an der Befragung gedankt.

3.1.2.2 Schriftliche Befragung als Forschungsmethode

Die schriftliche Befragung als quantitative empirische Forschungsmethode ermöglicht es anhand von Kriterien, strukturierten Inhalten und Indikatoren quantifizierbare Sachverhalte zur MT an Schule von vielen Akteuren der Bildungsregion Bremerhaven zu erfassen. Dazu zählen Aussagen darüber, wie häufig MT an Schule in welcher professionellen Konstellation praktiziert wird, wie MT konzeptionell im Schulprogramm verankert ist (Item 1 – 5), welche Stärken die unterschiedlichen Professionen mitbringen (Item 6) und welche Kompetenzen wie häufig in der MT an Schule zum Einsatz kommen (Item 7). Weiterhin werden quantitative Einschätzungen zur strukturellen Verankerung MT (Item 13 – 16), Umsetzung und Reflexion MT (Item 17 – 20), zur Qualitätsentwicklung (Item 21 – 22) sowie Akzeptanz MT an Schule (Item 23) erfasst. Die Teilnehmer/innen werden zu bisher wahrgenommenen Fortbildungen zur Teamarbeit befragt (Item 24 und 25). Sie treffen qualitative Aussagen zu ihren Einstellungen, Bewertungen und Erfahrungen zur MT (Item 10 – 12, 30), Wünschen (Item 8 und 9) und Ängsten hinsichtlich multiprofessioneller Zusammenarbeit (Item 12.4 und 10), relevanten Fortbildungsinhalten (Item 26, 27) sowie Fortbildungsformaten (Item 28, 29). Die Interpretation der Daten erfolgt auf der Basis der Ergebnisse der IQES-online-Befragung: MT 2016, die in Form eines Gesamtberichtes sowie von Teilberichten der Berufsgruppen sowie der Schulstufen vorliegen (siehe Anlage 4 bis 12). Die Qualitätseinschätzung erfolgt mit Hilfe von „*Durchschnittswerten (Dw)*“, bei denen der Wert 2,5 den Neutralitätspunkt bezeichnet und alle Werte oberhalb von 2,5 im positiven Bereich liegen, unterhalb von 2,5 im negativen Bereich. Der „*Prozentsatz (Ps)*“ zeigt die Zustimmung bzw. die Ablehnung der Akteure zu der tatsächlichen Aussage. In Abhängigkeit von der konkreten Qualitätsaussage lässt sich erkennen, wann die Zustimmung vergleichsweise hoch und bei welchen Aussagen diese vergleichsweise niedrig ist. Theoretisch liegt die Summe der Prozentzahlen bei 100%, jedoch kann dieser Wert wegen Rundungsgenauigkeiten manchmal etwas darüber oder darunter liegen. Die *Verteilung* der Antworten zeigt, wie stark die Antworten der Akteure variieren. Es gilt, je kleiner die Varianz ist, desto genauer charakterisiert der Durchschnittswert die Verteilung. Die Nennungen (N) geben die Anzahl der Personen an, die eine Einschätzung oder Antwort auf das konkrete Item gegeben haben. (vgl. Brägger/Posse 2011, S. 3)

IQES-online als schriftliche Befragungsmethode wird gewählt, da der Umgang mit diesem Evaluationsinstrument vielen Lehrkräften an Bremerhavener Schulen vertraut ist und als gut handhabbar bewertet wird. Die Gefahren, dass einzelne Teilnehmer/innen über keinen Zugang zu einem Computer bzw. unzureichende Kompetenzen im Umgang mit einer Online-Befragung verfügen, dass die Online-Befragung von Einzelnen losgelöst vom schulischen Kontext gesehen werden könnte und „dass vielfach auf eine hohe Zahl von Interviewabbrüchen hingewiesen wird, was die Repräsentativität der Untersuchung beeinträchtigt“ (Mayer 2013, S. 48), wurden bedacht, jedoch zu Gunsten der später benannten Vorteile dieser Befragungsmethode vernachlässigt. Bei der Auswertung der Daten wird darauf geachtet, dass möglicherweise unter den Akteuren ein Gefälle bezogen auf deren „web literacy“ (Bošnjak 2001 in Brake/Weber 2009, S. 3) besteht, was bei einer überproportionalen Beteiligung von technikaffinen Mitarbeiter/innen zu Stichprobenverzerrungen führen kann. Für die IQES-online-Befragung wurde der Account der Bremer Bildungsbehörde genutzt. So war es möglich, kostengünstig viele schulische Akteure einzubeziehen, effizient und systematisch mit dem Computer auszuwerten, die Datenerhebung klar von der Datenauswertung zu trennen und einen detaillierten Einblick in MT innerhalb der komplexen sozialen Wirklichkeit Schule zu erzielen. (vgl. Bonsen/Büchter 2005, S. 100)

Das Potential einer persönlichen Ansprache und Einladung zur IQES-online-Befragung zur MT an Bremerhavener Schulen konnte nur begrenzt genutzt werden, obwohl dieses von entscheidender Bedeutung „für die grundsätzliche Teilnahmebereitschaft, für die tatsächliche Teilnahme und die Beantwortung des gesamten Fragebogens“ ist (Brake/Weber 2009, S. 5). Damit wirken die SL selbst als Einflussgröße (ggf. Störvariable) der Befragung, da sie darüber entscheiden, ob ihre Schule an der Befragung teilnimmt und welche Informationen sie mit welcher Intension an das Kollegium weitergeben. Es ist anzunehmen, dass entsprechend des gegenwärtigen Trends auch in Bremerhaven die Motivation zur Teilnahme an Befragungen in Schule gering ist. (vgl. Mayer 2013, S. 44)

Das Forschungsvorhaben wurde durch deduktives Vorgehen realisiert. In Pretest und Test fand ein Fragebogen mit insgesamt 30 Items seine Anwendung, dessen inhaltliche Fokussierung sich aus der teamtheoretischen Grundlegung der Arbeit sowie aus den Erfahrungen der Autorin in den Bereichen Schule, Fortbildung und ministerieller Arbeit hypothesen- und theoriegeleitet entwickelte. Die Beantwortung der Items erfolgte bei zwei Items mit Einfachwahl (Profession und Schulstufe), bei fünf Items mit Mehrfachwahl (z.B.: Kompetenzen), bei fünf Items mit Hilfe offener Antworten (z.B.: weitere Gelingensbedingungen) sowie bei 10 Items mittels Angabe eines Maßwertes auf einer 4-stufigen Rating-Schätzskala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ bzw. bei acht Items mit Hilfe einer 2-stufigen Schätzskala, die entweder Zustimmung „Ja“ oder Ablehnung „Nein“

erforderten. Um dem signifikant unterschiedlichen Leseverhalten am Bildschirm gegenüber einem ausgedruckten Fragebogen durch die Teilnehmer/innen - „das Lesen am Bildschirm ist langsamer und fehleranfälliger als das Lesen entsprechender Texte in der gedruckten Version“ (Bucher/Barth 1998 zitiert in Brake/Webers 2009, S. 417) – zu entsprechen, wurden die zehn Leitlinien nach Gräf (2002) zur Entwicklung eines Fragebogens wie folgt berücksichtigt:

1. *Technische Erfordernisse bedenken:* Es wird davon ausgegangen, dass alle Probanden ein(en) schulischen und/oder privaten PC, Tablet oder Smartphone für die Beantwortung des IQES-online-Fragebogens nutzen können.

2. *Items nach den Regeln der empirischen Sozialforschung formulieren:* Bei der Formulierung der Items standen Verständlichkeit und Unmissverständlichkeit im Vordergrund. Es wurden kurze und konkrete Fragen verfasst, die sich auf einzelne Sachverhalte beziehen. Auf doppelte Verneinungen, Suggestivfragen und belastende Worte wurde verzichtet. Einige Fragen enthalten in der Schule gebräuchliche Fachbegriffe und Fremdwörter, es wird davon ausgegangen, dass alle Teilnehmer/innen diese verstehen.

3. *Glaubwürdige Kommunikation mit den Respondenten:* Die Befragten wurden mündlich und/oder schriftlich ehrlich über die Ziele der Befragung sowie den voraussichtlichen zeitlichen Aufwand informiert.

4. *Aufmerksamkeit erzeugen und wachhalten:* Über den strukturierten Aufbau des Fragebogens und den Wechsel der Itemformate sowie den variierenden Anspruch der Items in Verbindung mit der visuell dargestellten Säule, wie viel Prozent bereits beantwortet sind, wird die Konzentration auf den Fb gelenkt und gehalten.

5. *Anspruchsvolle Designs verwenden und Usability-Kriterien umsetzen:* Die professionelle Gestaltung des IQES-online-Fragebogens unterstreicht die Seriosität der Untersuchung und das ernsthafte Interesse an der Beantwortung durch die Probanden.

6. *Visuelle Überfrachtung vermeiden:* Die Fragen und Antwortkategorien sind so übersichtlich wie möglich dargeboten und weitgehend im „One-Item-One-Page“-Prinzip gestaltet, so dass die Teilnehmer/innen nicht scrollen müssen. Der Button „weiter“ nach vollständiger Beantwortung einer Frage unterstützt diese Klarheit.

7. *Matrixfragen sparsam einsetzen:* In dem Wissen, dass Abbrüche in der Bearbeitung von Online-Fragebögen verstärkt bei offenen Fragen und bei Matrixfragen auftreten, wurden diese so knapp wie möglich verwendet – insgesamt fünf offene von insgesamt 30 Fragen sind zu beantworten.

8. *Fragebogen kurz halten:* Der Fragebogen beschränkt sich auf die wirklich wichtigen Fragen zum Thema MT. Die Beantwortung der Items/Fragen erfordert ca. 15 – 20 Minuten Bearbeitungszeit.

9. *Filterfragen einsetzen*: Filterfragen wurden für die spätere Auswertung der Daten verwendet, trotzdem müssen die Befragten alle Items lesen und bearbeiten.

10. *Pretest durchführen*: Die schriftliche Befragung wurde im Pretest mit fünf Probanden verschiedener Professionen einer Schule durchgeführt. (vgl. Gräf 2002, S. 63 ff); Mayer 2013, S. 91ff)

Die Stichprobenauswahl ergab sich aus der Freiwilligkeit der Teilnahme. Alle potentiellen Teilnehmer/innen erhielten über ihre SL einen Zugangscode für die Online-Befragung und entschieden selbstständig über ihre Teilnahme an der Erhebung. Damit waren die unterschiedlichen Gruppen der Akteure direkt angesprochen. Die Verwendung von offenen Fragen und die Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer Standpunkte für die Beantwortung der Items strebt die *Triangulation* der Datenerhebung an. Es ist anzunehmen, dass in dem komplexen sozialen System der Bildungslandschaft Bremerhaven die unterschiedlichen Gruppen von Akteuren ebenfalls unterschiedliche Perspektiven auf den Entwicklungsprozess MT und unterschiedliche Deutungen des Prozesses vornehmen. Die unterschiedlichen Gruppen der Akteure, ihre unterschiedlichen Einsatzorte/Schulstufen und Tätigkeitsbereiche werden mittels Filterfragen berücksichtigt. Clausen (2003) belegt die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Akteure auf ein und denselben Sachverhalt am Beispiel einer Unterrichtsstunde, die durch unterschiedliche Akteure völlig unterschiedlich bewertet wird und begründet dieses Phänomen mit der Verschiedenheit der Perspektiven der Einzelnen. (vgl. Clausen 2002, S. 86ff)

Als grundsätzliches Problem der Datenerhebung mit Fragebögen erwies sich auch in der vorliegenden Online-Befragung zur MT an Schule die Rücklaufquote. Neben der Problematik, dass einige Schulleiter/innen die Teilnahme ihrer Schule an der Erhebung verweigerten (siehe 3.1.2.1), kann generell keine verlässliche Aussage darüber getroffen werden, warum wer nicht teilgenommen, nicht geantwortet oder die Befragung abgebrochen hat. Es muss von einer verzerrenden Ausschöpfung der Stichprobe ausgegangen werden. Diese stichprobenbedingte Verzerrung wird dadurch verstärkt, dass die Befragung auf eine Grundgesamtheit - alle multiprofessionellen Akteure an Schule und im ReBUZ - zielt, die nicht klar quantifizierbar ist und deren Mitglieder nicht komplett über Internet bzw. Intranet erreichbar sind. (vgl. Bosen/Büchter 2005, S. 114; Brake/Weber 2009, S. 17)

Die klassischen Gütekriterien empirischer Forschung *Objektivität, Reliabilität und Validität* werden angemessen eingesetzt:

Das Gütekriterium *Objektivität* (Sachlichkeit) wird in den Phasen Datenerhebung, Datenauswertung und Interpretation der Daten berücksichtigt. Insbesondere durch den Einsatz des Forschungsinstrumentes IQES-online-Befragung wird dafür gesorgt, dass die Ergebnisse jeder Phase unabhängig vom VI erzielt und damit nicht manipuliert werden.

Neben der Objektivität berücksichtigt die Befragung das Gütekriterium der *Reliabilität* (Zuverlässigkeit). Wohl wissend, dass sich im Schulalltag die Einschätzung der Reliabilität schwieriger gestaltet als beispielsweise das Messen einer Länge mit dem Zentimetermaß, dienen die verschiedenen Items und Antwortformate unter Verwendung von Filterfragen einer zuverlässigen Datenerhebung und statistischen Auswertung. Sowohl die Reduktion und Visualisierung der erzielten quantitativen Daten als auch die Beschreibung und Betrachtung der qualitativen Daten zielen auf die Reliabilität der Untersuchung.

Um dem Gütekriterium *Validität* (Gültigkeit) zu entsprechen, wurde der verwendete Fragebogen durch Operationalisierung von Indikatoren entwickelt. Die Auswahl der Indikatoren (z.B.: Professionelles Verhalten der Akteure unterschiedlicher beruflicher Herkunft) zur Erfassung ausgewählter Qualitätsmerkmale (z.B.: MT ist im Hinblick auf pädagogische Ziele institutionalisiert) basiert auf der teamtheoretischen Grundlegung. Die Beantwortung des IQES-online-Fragebogens zielt auf belastbare Werturteile zur MT an Schulen.

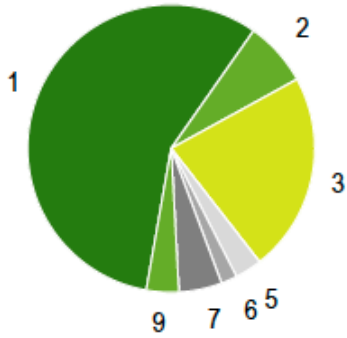
3.2 Analyse der empirischen Daten: Darstellung der Ergebnisse

Die IQES-online-Befragung an Bremerhavener Schulen sowie dem dortigen ReBUZ ist als Analyseinstrument zur Ermittlung quantifizierbarer Sachverhalte sowie qualitativer Aussagen zur multiprofessionellen Teamarbeit (MT) in schulischen Kontexten (siehe 3.1.2.2) geeignet. Die Darstellung und Interpretation der Daten erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse der IQES-online-Befragung in Form des Gesamtberichtes: MT 2016 (siehe Anlage 4) sowie der Teilberichte der Berufsgruppen (siehe Anlage 5 – 8) und der Teilberichte der Schulstufen (siehe Anlage 9 – 12). Die zum Einsatz gekommenen Fragetypen sowie die Auswertungskriterien einschließlich verwendeter Symbole, Begriffe und Abkürzungen werden in Kapitel 3.1.2.2 erläutert. Voraussetzung für die Auswertung ist es, dass mindestens zehn vollständig bearbeitete Fragebögen von Vertreter/innen einer Berufsgruppe und Schulstufe vorliegen. Aus diesem Grund werden die Berufsgruppen Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sonderpädagogen/innen sowie die Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen als auch die Schulstufen bzw. Tätigkeitsbereiche Grundschule, Oberschule, Gymnasium sowie ReBUZ getrennt voneinander betrachtet. Aus der Zielsetzung vorliegender Dissertation sowie den vorliegenden Daten ergibt sich die Gliederung für die Darstellung der Ergebnisse. Als Einstieg werden die Ergebnisse zur Beteiligungsquote der Akteure dargestellt sowie „Auf einen Blick: Fragen mit den höchsten und niedrigsten Werten“ (siehe Anlage 4, S. 2) erläutert. Anschließend folgt die Darstellung und Interpretation der Daten *erstens* hinsichtlich der zugrundeliegenden Definition „Multiprofessionelle Teamarbeit“ im schulischen Kontext, *zweitens* hinsichtlich der Gelingensbedingungen für MT sowie *drittens* hinsichtlich passender

Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz. Entsprechend der inhaltlichen Intention der Auswertung erfolgt eine Auswahl der Detailergebnisse der jeweiligen Items. Die Items werden einschließlich des jeweiligen Auswertungsmodus erklärt, die erzielten Daten dargestellt und die Ergebnisse interpretiert. Bei der graphischen Darstellung der Ergebnisse werden teilweise Auszüge aus den IQES-Berichten dargeboten, in der Regel in der Abfolge Gesamtauswertung, schulstufenbezogener Blick und berufsgruppenbezogene Analyse. Dabei erscheinen die Qualitätsaussagen der nummerierten Items als auch ausgewählte Antworten der Akteure im offenen Antwortmodus im Wortlaut bzw. als Zitat, während die statistischen Grafiken als Abbildungen eingefügt sind.

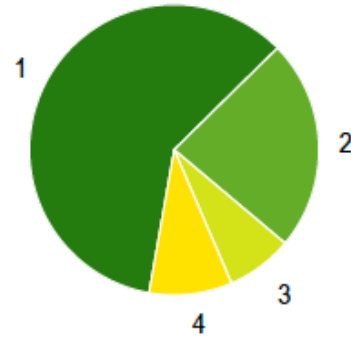
3.2.1 Auf einen Blick: Fragen mit den höchsten und tiefsten Werten

Die Rücklaufquote inklusive teilweise beantworteter Fragebögen von 33,2% entspricht einer repräsentativen Umfrage im schulischen Kontext. Die Beteiligung der unterschiedlichen Berufsgruppen stimmt mit der personellen Besetzung an Bremerhavener Schulen überein, besonders hoch ist neben der Berufsgruppe der Lehrer/innen mit 57% die Beteiligung der Sonderpädagogen/innen mit 22%. Akteure aller Schulstufen und des ReBUZ nahmen an der Befragung teil, signifikant hoch ist die Beteiligung der Grundschulen (GS) mit 60% sowie des ReBUZ mit 9%. Statistisch sind die Beteiligungsquote der Berufsgruppen und die Einsatzorte der Probanden in Schulstufen bzw. Tätigkeitsbereichen in den Abb. 12 und Abb. 13 dargestellt.



1	Lehrer/innen	57%	94
2	Erzieher/innen	7%	12
3	Sonderpädagogen/innen	22%	37
4	Therapeuten/innen	0%	0
5	Sozialarbeiter/innen	3%	5
6	Psychologen/innen	2%	3
7	Sozialpädagogen/innen	5%	8
8	Künstler/innen	0%	0
9	andere	4%	6
Nennungen (N)			165

Abbildung 12: Beteiligung der Berufsgruppen



1	Grundschule	60%	97
2	Oberschule	23%	38
3	Gymnasium	7%	12
4	Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ) bzw. Tagesschule	9%	15
Nennungen (N)			162
Keine Angaben (KA)			2

Abbildung 13: Beteiligungsquote der Schulstufen bzw. Tätigkeitsbereiche

(Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Bildungsregionsübergreifend ist MT nach Aussage der Akteure mit 84% gut und selbstverständlich verankert, 82% der Akteure äußern den Wunsch, noch stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen arbeiten zu wollen. Die Akteure messen multiprofessioneller Teamarbeit mit einer Qualitätseinschätzung Dw von 3,8 *eine entscheidende Bedeutung für das Gelingen von Inklusion* (Item 12.6) und mit einem Dw von 3,7 *für das Lernen der Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten* (Item 12.7) bei, vgl. Abb. 14. Im Gegensatz dazu schätzen die Akteure die Qualität der Aussagen, *MT schwächt den eigenen beruflichen Status* (Item 12.4) mit einem Dw von 1,3 und *entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages* (Item 12.8) mit einem Dw von 1,7 signifikant negativ ein. (vgl. Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 2ff.)

5 höchste Werte	Ø	5 tiefste Werte	Ø
12.6 - MT ist bedeutsam für das Gelingen von Inklusion.	3,8	12.4 - MT schwächt meinen beruflichen Status.	1,3
12.7 - MT hat einen hohen Wert für das Lernen der Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten.	3,7	12.8 - MT entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages.	1,7
7.1 - Fachkompetenz	3,5	20.4 - Erfolge feiert.	2,3
12.1 - Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) an Schule bringt einen Mehrwert für meine persönliche Arbeit.	3,5	21.4 - externe Begleitung.	2,4
12.2 - MT nutzt mir für meine eigene Professionalisierung.	3,5	19.3 - ausgewertet und reflektiert (Selbstreflexion, Fremdfeedback),	2,4

Abbildung 14: Items mit den höchsten und tiefsten Durchschnittswerten in der Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 2)

3.2.2 „Multiprofessionelle Teamarbeit“ im schulischen Kontext

Zur Prüfung der Definition „MT“ (siehe 2.1.3) auf ihre Praxistauglichkeit hin wurden die Items 6, 7, 8, 9, 10 und 11 verwendet, die inhaltlich kurz vorgestellt werden:

- Blick auf die eigene Profession und besondere Stärken, die in MT zum Einsatz kommen können (Item 6)
- Stärken bzw. Kompetenzen, die in der multiprofessionellen Teamarbeit (MT) tatsächlich zum Einsatz kommen (Item 7)
- Frage nach dem Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten mit Begründung (Item 8 und 9)
- Merkmale, die den Begriff MT kennzeichnen (Item 10 und 11) und
- Erfassen persönlicher Bewertungen und Einstellungen zur MT (Item 12).

3.2.2.1 Blick auf die eigene Profession

Das Item 6 mit einem offenen Antwortmodus „Blick auf die eigene Profession sowie die persönlichen Stärken“ erfasst die Einschätzung der einzelnen Teilnehmer/innen zu generellen Stärken der Berufsgruppe. Die Bewertung zeichnet sich durch verschiedene Qualitäts- und Komplexitätsgrade aus. Daher werden die Antworten mittels der Cluster: *Umgang mit Heterogenität, Soziale Kompetenzen/Teamfähigkeiten, Berufserfahrungen/Fachkompetenz, Zusatzqualifikationen, Persönlichkeitsstärken, Prozessgestaltung (SE) und Außerschulische Zusammenarbeit/Erfahrungen* erfasst sowie der jeweilige prozentuale Anteil dargestellt.

In der Gesamtauswertung benennen 139 von 165 Befragten - 84% aller Akteure - eigene Kompetenzen und Stärken, die sie in die MT an Schule einbringen. Signifikant hoch werden die Kompetenzen *Berufserfahrungen/Fachkompetenz* (Ps 25,2%), *Soziale Kompetenzen/Teamfähigkeiten* (Ps 24,0%), *Persönlichkeitsstärken* (Ps 17,2%) und *Umgang mit Heterogenität* (Ps 11,1%) bewertet. Ebenfalls genannt werden von 6,1% der Akteure Kompetenzen in der *Prozessgestaltung* sowie von 7,3% Stärken und *Erfahrungen in der*

außerschulischen Zusammenarbeit. Tabelle 2 stellt die zusammengefassten Aussagen in den genannten Clustern sowie deren prozentuale Verteilung dar. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 18 – 33)

Cluster	Beschreibung der Cluster: Stärken und Kompetenzen	Summe	Prozentanteil
1	<i>Umgang mit Heterogenität:</i> Blick auf und Verständnis für Kinder, Elternarbeit, integrative Förderarbeit	29	11,1%
2	Soziale Kompetenzen/Teamfähigkeiten: Empathie, Perspektivwechsel, kommunikative und kooperative Fähigkeiten, Flexibilität, interkulturelle Kompetenzen, Reflexion, Supervision	63	24,0%
3	<i>Berufserfahrungen/Fachkompetenz:</i> Gestalten von Angeboten, auch altersgemischt, Methodenkompetenz, Gestaltung differenzierter Lernangebote, fächerübergreifendes Arbeiten, Beratungskompetenz	66	25,2%
4	<i>Zusatzqualifikationen:</i> auf den Gebieten Sport, Musik, Handwerk und Technik, Konfliktmanagement, Beratung, Prozessbegleitung, Fortbildung, Verhaltenstherapie, Heilpädagogik, Fallberatung, Systemisches Arbeiten, Fremdsprachen	24	9,2%
5	<i>Persönlichkeitsstärken:</i> Geduld, Freude am Beruf, Zuverlässigkeit, Kreativität, positive Grundeinstellung, Toleranz, effektives Arbeiten, Sorgfalt, Belastbarkeit	45	17,2%
6	<i>Prozessgestaltung (SE):</i> ZO, Strategisches Denken, Projektplanung und –durchführung, organisatorische Fähigkeiten, Netzwerkarbeit	16	6,1%
7	Außerschulische Erfahrungen: Ausland, andere Schulen, Vorstandsarbeit, freie Wirtschaft, <i>Zusammenarbeit</i> mit außerschulischen Institutionen	19	7,3%
Gesamt		262	100,1%

Tabelle 2: Ergebnisse Item 6 – Blick auf die eigene Profession, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 18 - 25)

Stellvertretend für jedes Cluster und geordnet nach dem jeweiligen Prozentanteil werden Antwortbeispiele der Akteure im Originalwortlaut zitiert, um die Breite und Vielfalt der genannten Stärken und Kompetenzen zu veranschaulichen. Einige Beispiele sind

schwerpunktmäßig einem Cluster zugeordnet, trotz Überschneidungen zu anderen Bereichen.

Nahezu ein Viertel aller Befragten erkennt *Berufserfahrungen/Fachkompetenz* als Stärke der eigenen Profession und formuliert:

Antwort 59: „Erfahrung im Umgang mit Kindern mit Förderbedarf insbesondere Schwerpunkt geistige Entwicklung, Erfahrung im Bereich Differenzierung, Erfahrung im Bereich Förderdiagnostik“ (Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 19),

Antwort 70: „Fachkompetenz, Erfahrungen im Gestalten fachübergreifender Projekte“ (ebd., S. 21) sowie

Antwort 18: „Langjährige Erfahrung im Bereich Sprache/Sprechtherapie, langjährige Erfahrung im Bereich Elternarbeit/Beratung, langjährige Erfahrung im Bereich Arbeit im multiprofessionellen Team“ (ebd., S. 19).

Mit annähernd gleichem Prozentanteil werden *Soziale Kompetenzen/Teamfähigkeiten* benannt:

Antwort 16: „Kommunikationsfähigkeit - Perspektivübernahme --> Empathie - Unterrichtsplanung /-organisation“ (ebd., S. 18),

Antwort 58: „Erfahrung durch jahrelange Arbeit mit Kindern in Grundschule, spezieller Blick auf Sozialkompetenzen, Flexibilität durch Mitarbeit in wechselnden Klassenteams“ (ebd., S. 21) und

Antwort 27: „Teamfähigkeit, Flexibilität, pädagogisches Know-how“ (ebd., S. 20).

Jede/r sechste Teilnehmer/in der Befragung benennt ausdrücklich *Persönlichkeitsstärken*, die in die schulische Arbeit bzw. die Arbeit im ReBUZ eingebracht werden:

Antwort 77: „Geduld, Einfühlungsvermögen, Empathie“ (ebd., S. 22) sowie

Antwort 90: „Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Belastbarkeit“ (ebd.).

Darüber hinaus werden Stärken im *Umgang mit Heterogenität* verbalisiert:

Antwort 13: Ich „habe einen geschulten Blick für jedes einzelne Kind, finde oft Zugang zu Kindern mit herausforderndem Verhalten und liebe Kreativität“ (ebd., S. 18),

Antwort 134: „Wissen und Erfahrung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, in der Binnendifferenzierung, im Bereich unterstützte Kommunikation (Talker/Kommunikationsbücher/Hilfsmittel zur Teilhabe/...)“ sowie „Fortbildung im Bereich Lerntherapie“ (ebd., S. 33) und

Antwort 93: „Konfliktlösekompetenz, Fallarbeit, soziale Arbeit mit heterogenen Gruppen“ (ebd., S. 22).

Als Beispiele für erworbene *Zusatzqualifikationen* werden an dieser Stelle drei Antworten zitiert:

Antwort 31: „Als Seiteneinsteigerin aus der Wissenschaft plane ich sehr gut Projekte und führe viele außerschulische naturwissenschaftliche Förder- und Forderprojekte durch“ (ebd., S. 19).

Antwort 15: Ich habe „internationale Erfahrungen in diversen Arbeitskontexten und ein Zusatzstudium im Bereich der Interkulturellen Pädagogik“ (ebd., S. 18).

Antwort 84: Ich bin „Instructor/Trainer im Kampfsport“, habe „Fortgeschrittene IT und Computerkenntnisse, fortgeschrittene Fertigkeiten auf der Gitarre“ (ebd., S. 22).

Insgesamt 19 Probanden heben Erfahrungen in der außerschulischen Zusammenarbeit hervor:

Antwort 26: „Wissen um Bedingungen in freier Wirtschaft, Wissen um organisatorische Abläufe durch langjähriges ehrenamtliches Engagement“ (ebd., S. 19),

Antwort 133: „Vorkenntnisse im Bereich Teamteaching (durch das Sonderpädagogikstudium), Belastbarkeit und Offenheit, Erfahrungen im Ausland und Praktika an Förderschulen“ (ebd., S. 25).

Weitere 16 Probanden sehen ausdrücklich ihre Stärken und Kompetenzen in der *Prozessgestaltung*:

Antwort 4: Ich verfüge über „ausgeprägtes Organisationstalent, Fähigkeit, innovative Schulentwicklungsprozesse zu gestalten, Fähigkeit, verschiedene Kolleginnen und Kollegen in Prozesse einzubinden“ (ebd., S. 18).

3.2.2.2 Stärken bzw. Kompetenzen, die in MT zum Einsatz kommen

Die Antworten auf Frage 7 „Stärken bzw. Kompetenzen, die in MT tatsächlich zum Einsatz kommen“ werden mit einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ erfasst. Der ermittelte Durchschnittswert (Dw) verdeutlicht den Grad der Zustimmung, die Qualitätseinschätzung zeigt mittels Prozentsatz (Ps) den prozentualen Anteil der Akteure, die das jeweilige Kriterium benannt haben. Weiter wird der Grad der Übereinstimmung, der Ergebnisse des Items 6 - eigene Kompetenzen - sowie der im schulischen Kontext tatsächlich zum Einsatz kommenden Stärken, ermittelt.

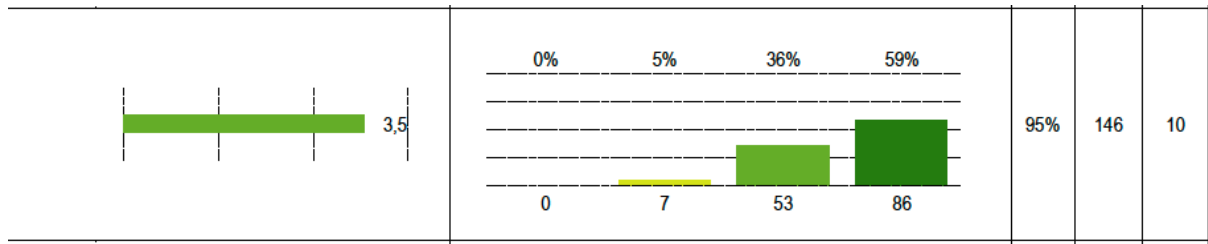
Die Ergebnisse des Items 7 belegen, dass alle der genannten Kompetenzen *Fachkompetenz, Vermittlung von Lerninhalten, Zielorientierung, Beratungskompetenz, Reflexionsfähigkeiten, Konfliktlösungskompetenz, kommunikative Fähigkeiten, Teamkompetenz, soziale Beziehungen/Sozialkompetenz, individuelles Fördern,*

strukturiertes Arbeiten, Entwicklung kreativer Ideen, Empathiefähigkeit und interkulturelle Kompetenz in MT an Schule zum Einsatz kommen. Abb. 14 zeigt schulstufen- und berufsgruppenübergreifend die Gesamteinschätzung der Akteure bezogen auf die Häufigkeit der zum Einsatz kommenden Stärken und Kompetenzen, die damit die Bewertung der jeweiligen Wichtigkeit für die Probanden signalisieren. Der Fachkompetenz (Item 7.1), den kommunikativen Fähigkeiten (Item 7.7) und sozialen Beziehungen/Sozialkompetenz (Item 7.9) werden mit einem Dw von jeweils 3,5 eine sehr hohe Bedeutung beigemessen. Es zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung zwischen den unter 6 genannten eigenen Stärken sowie den in MT an Schule tatsächlich zum Einsatz gebrachten. Bis zu 95% aller Teilnehmer/innen bewerten die Häufigkeit, mit der die genannten Kompetenzen „(fast) immer zum Einsatz kommen“ mit voller Zustimmung „trifft zu“ bzw. Zustimmung „trifft eher zu“. Zwischen 59% und 51% der Akteure, also mehr als die Hälfte aller Befragten meint, dass genau diese Kompetenzen „fast immer zum Einsatz“ kommen. Mit einem Dw von 3,4 wird ebenfalls den Kompetenzen Vermittlung von Lerninhalten (Item 7.2), Teamkompetenz (Item 7.8) und Empathiefähigkeit (Item 7.13) eine hohe Bedeutung beigemessen. Der überwiegende Teil der Befragten - zwischen 48% und 51% - schätzt ein, dass diese Kompetenzen in MT „fast immer zum Einsatz“ kommen, zwischen 38% und 42% schätzen die Häufigkeit mit „trifft eher zu“ ein. Den Stärken Zielorientierung (Item 7.3), Beratungskompetenz (Item 7.4), individuelles Fördern (Item 7.10), strukturiertes Arbeiten (Item 7.11) und Entwicklung kreativer Ideen (Item 7.12) messen zwischen 88% und 91% der Befragten eine ebenfalls hohe Bedeutung bei und schätzen ein, dass diese in der MT an Schule häufig bzw. (fast) immer zum Einsatz kommen. Die vorliegenden Ergebnisse veranschaulichen, dass trotz insgesamt zustimmender Bewertung der Akteure – Dw zwischen 3,0 und 3,2 – die Häufigkeit mit der interkulturellen Kompetenz (Item 7.14), Konfliktlösungskompetenz (Item 7.6) und Reflexionsfähigkeiten (Item 7.5) zum Einsatz kommen, relativ gering ist. Zwischen 18% und 25% der Befragten meinen, dass diese Kompetenzen „eher nicht“ oder „nicht“ zum Einsatz kommen (vgl. Abb. 15).

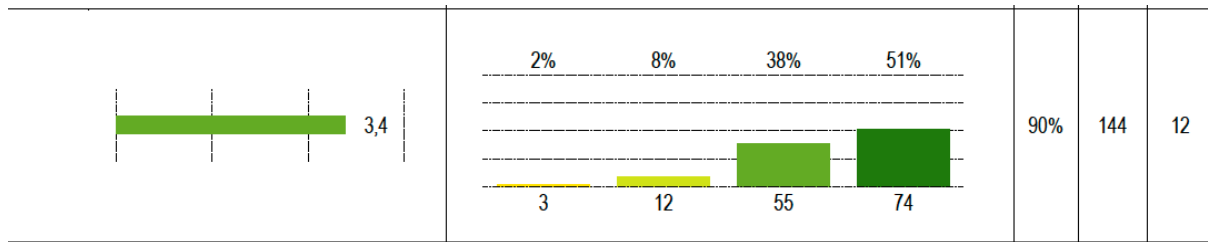
7 - Folgende Stärke bzw. Kompetenz kommt in der multiprofessionellen Teamarbeit (MT) an Ihrer Einrichtung (fast) immer zum Einsatz ...

Durchschnittswerte \bar{x}				Qualitätseinschätzung				3-4	N	KA
1	2	3	4	1	2	3	4			
				trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu			

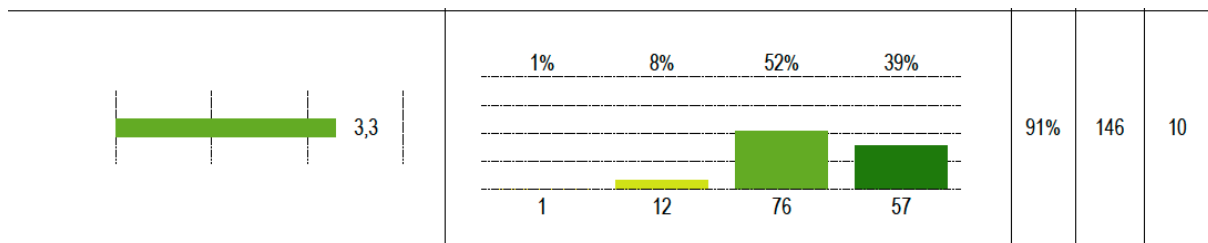
7.1 - Fachkompetenz



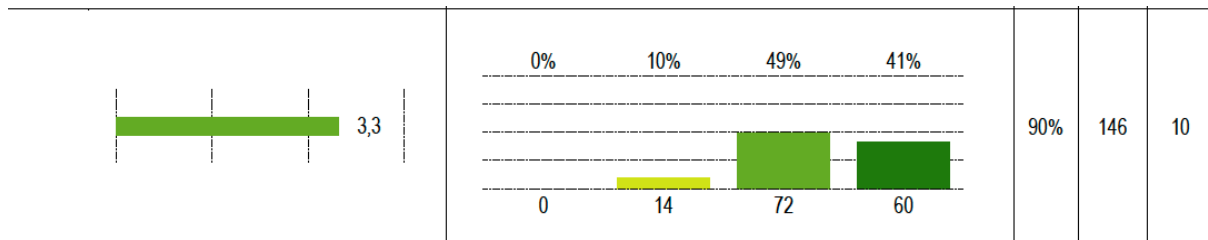
7.2 - Vermittlung von Lerninhalten



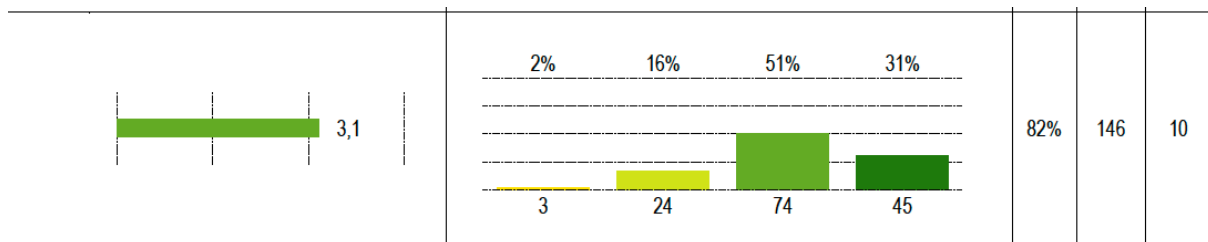
7.3 – Zielorientierung



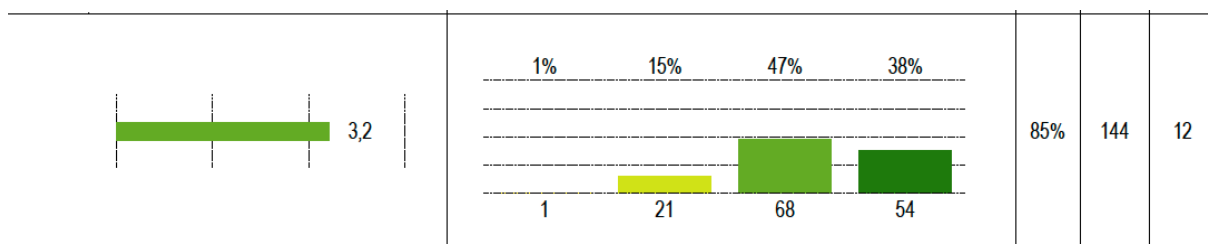
7.4 – Beratungskompetenz



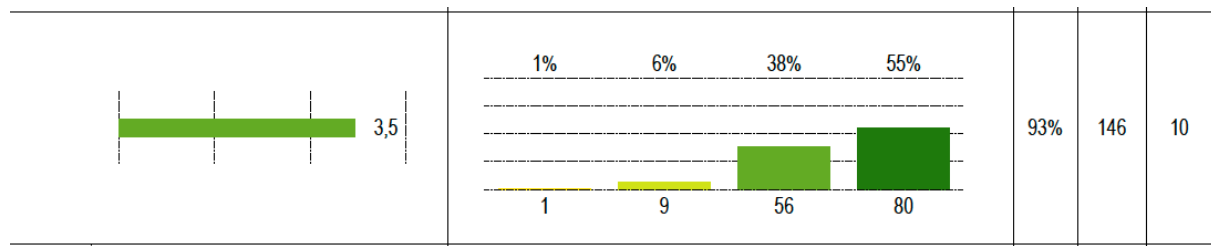
7.5 – Reflexionsfähigkeiten



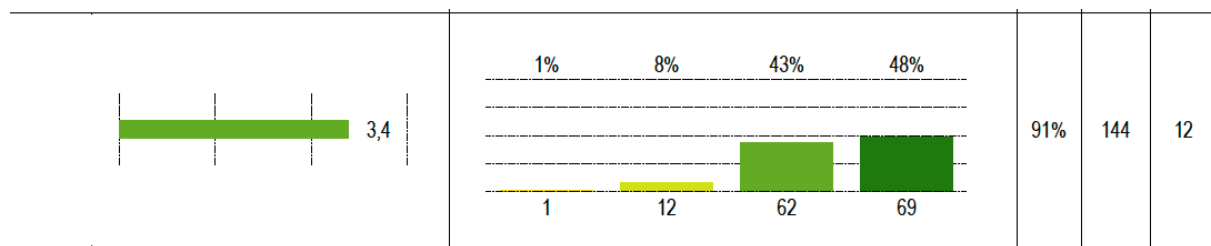
7.6 – Konfliktlösungskompetenz



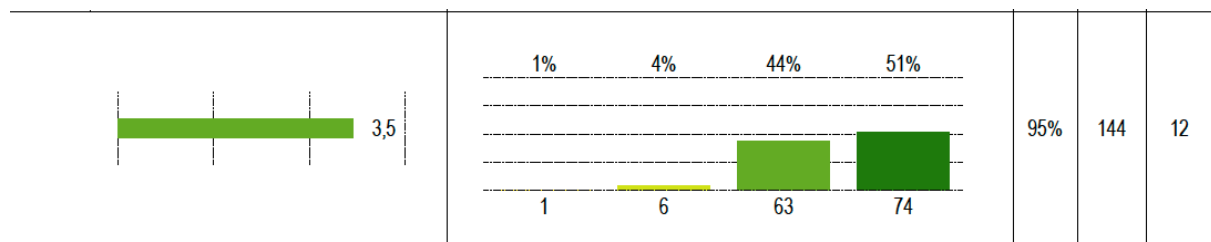
7.7 - kommunikative Fähigkeiten



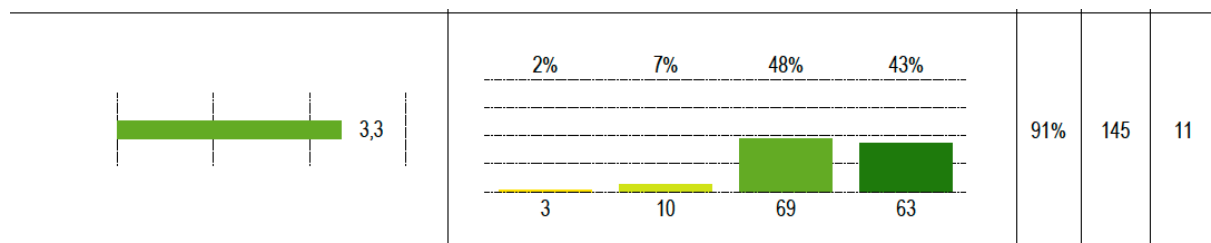
7.8 – Teamkompetenz



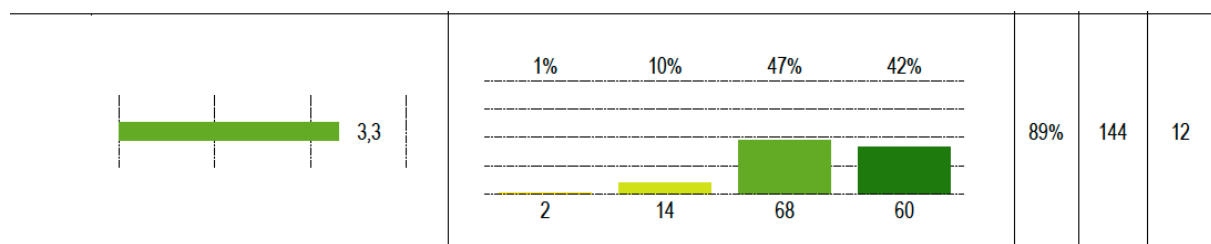
7.9 - soziale Beziehungen / Sozialkompetenz



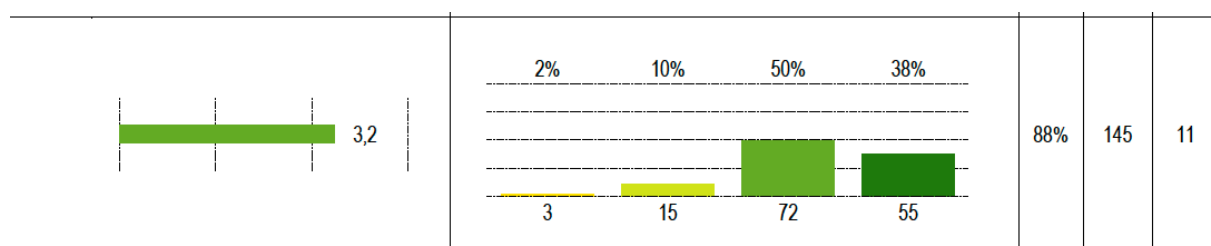
7.10 - individuelles Fördern



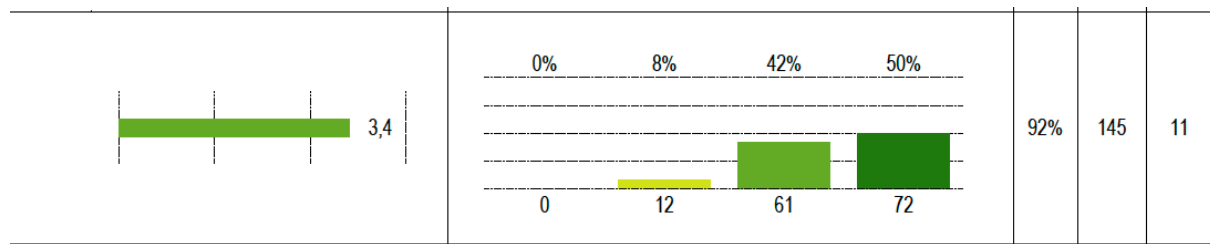
7.11 - strukturiertes Arbeiten



7.12 – Entwicklung kreativer Ideen



7.13 – Empathiefähigkeit



7.14 - interkulturelle Kompetenz

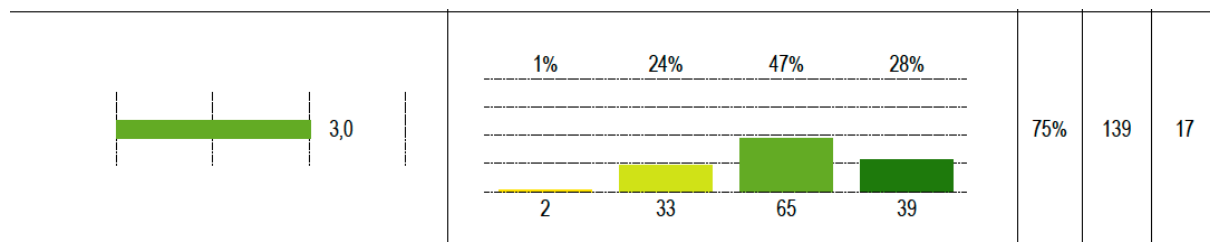
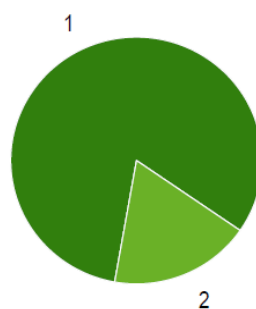


Abbildung 15: Stärken bzw. Kompetenzen, die in MT tatsächlich zum Einsatz kommen, Gesamtauswertung
(Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 2 - 4)

3.2.2.3 Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten

Item 8 erfasst mittels 2-stufiger Skala den prozentualen Anteil der Akteure, die den Wunsch bzw. nicht den Wunsch äußern, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten. Die Antworten auf Item 9 mit offenem Antwortmodus werden in den Clustern *Gründe für die Entscheidung* erfasst und lassen Rückschlüsse über Beweggründe der auf Item 8 getroffenen Entscheidung zu.

Die Ergebnisse der Gesamtauswertung zeigen, dass 82% der Befragten stärker mit Akteuren anderer Berufsgruppen zusammenarbeiten möchten, 18% lehnen dies ab (vgl. Abb. 16).



1	Ja	82%	117
2	Nein	18%	26
Nennungen (N)			143
Keine Angaben (KA)			13

Abbildung 16: Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Die Betrachtung fällt in allen Schulstufen ähnlich aus, signifikant hoch, mit einem Prozentsatz von 88% wünschen Akteure aus Oberschulen eine stärkere multiprofessionelle Zusammenarbeit (vgl. Abb. 17), während nur 75% aus dem ReBUZ diesen Wunsch äußern (vgl. Abb. 18).

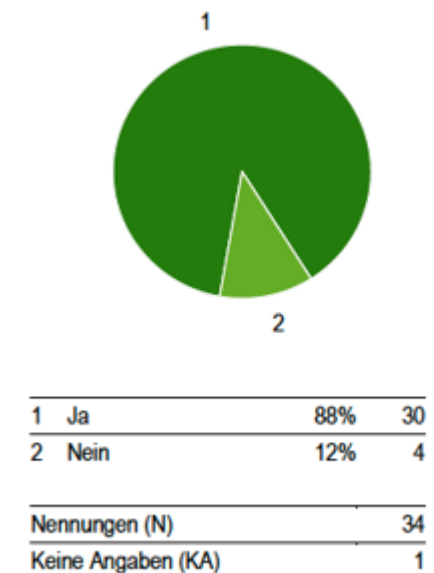


Abbildung 17: Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten, Schulstufe Oberschule (links) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

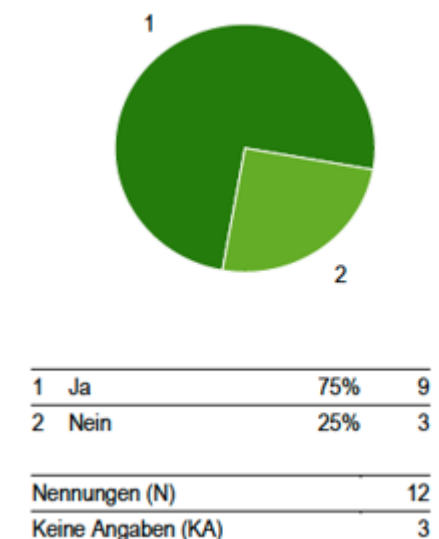


Abbildung 18: Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten am ReBUZ bzw. der Tagesschule (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Berufsgruppenbezogen wird dieses Anliegen besonders deutlich von Lehrkräften mit einem Ps von 86% formuliert, von der Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und

Sozialpädagogen/innen mit einem Ps von 83% sowie von den Sonderpädagogen/innen mit einem Ps von 81%. Signifikant für die Berufsgruppe der Erzieher/innen ist es, dass 70% eine Verstärkung der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen wünschen, während nur 30% diese ablehnen. (vgl. Anhang: Teilberichte der Berufsgruppen, S. 14)

Item 9 erfasst als offene Frage die Gründe, die diese Entscheidungen determinieren. Diese sind sehr differenziert. Die befürwortenden „Ja-Antworten“ zeigt Tabelle 3 in den Clustern *Arbeitsentlastung*, *Erweiterung des Handlungsrepertoires*, *Professionalisierung* sowie *Bedarf an Verbesserung der aktuellen Zusammenarbeit*, die sich aus dem konkreten Antwortverhalten der Teilnehmer/innen ergeben. Im späteren Verlauf werden die Ergebnisse im Zusammenhang zu dem Grad des institutionellen Ausbaus MT (4.2.3) betrachtet.

Cluster	Beschreibung der Cluster: Gründe für mehr Zusammenarbeit mit Akteuren anderer Professionen	Summe	Prozentanteil
1	<i>Arbeitsentlastung</i> , -erleichterung, gute Erfahrungen, gegenseitige Unterstützung	11	7,7%
2	<i>Erweiterung des Handlungsrepertoires</i> , Steigerung der Qualität von Schule, Voneinander lernen, MT mit Vorbildcharakter, Verbesserung der Elternarbeit, Verständnis für Schüler/innen und Eltern, effektives Arbeiten, Verknüpfung mit dem Stadtteil	86	60,1%
3	Eigene <i>Professionalisierung</i> , u.a. durch systemisches Denken, Fallberatung, Erfahrungsaustausch	23	16,1%
4	Bedarf an Verbesserung der aktuellen Zusammenarbeit, es fehlen Zeit und Ressourcen	23	16,1%
Gesamt		143	100,0%

Tabelle 3: Ergebnisse Item 9 - Gründe für die Entscheidung „JA“ (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 25 - 33)

Als entscheidenden Grund, in MT zusammen zu arbeiten, benennen die Teilnehmer/innen der Erhebung (N 86) die *Erweiterung des Handlungsrepertoires* mit vielen Facetten, beispielsweise:

Antwort 3: „Durch die Vielfalt der Ansichten und Erfahrungen aus verschiedenen Berufsfeldern erweitern sich auch meine Möglichkeiten im Umgang mit Schülern und Eltern“ (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 23).

Antwort 67: „Inklusive Schule kann nicht von Regelschullehrkräften allein gestaltet werden, sondern der Inklusion auf Schülerseite muss ebenso eine "Vervielfältigung"

auf Seiten des Kollegiums gegenüber stehen, in dem Fachleute unterschiedlicher beruflicher Herkünfte ihre jeweiligen Stärken einbringen müssen“ (ebd., S. 27).

Wichtig erscheint, dass 16,1% der Befragten sehr wohl an einer stärkeren Zusammenarbeit interessiert sind, jedoch vorerst *Handlungsbedarf in der Verbesserung der aktuellen Zusammenarbeit* sehen (N 23) und formulieren:

Antwort 31: „Der Wunsch ist da, aber es fehlt die Zeit, da in Schule alles wichtig ist und zeitgleich läuft“ (ebd., S. 25).

Antwort 35: „Die Teamarbeit sollte oft noch enger verzahnt und so aufeinander abgestimmt werden, so dass die Aufgaben entsprechend der Kompetenzen verteilt werden und gerecht verteilt sind“ (ebd.).

Antwort 63: „In der Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen wäre eine engere Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Therapeutinnen und Therapeuten (Physiotherapie/Logopädie/ATZ/...) hilfreich, um deren Fachkompetenz in den Unterricht einbinden zu können. Diese ist leider nur in Förderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung gegeben, nicht oder nur begrenzt in inklusive Settings, da ein Austausch nur außerhalb von Schule möglich ist. Selbst für den Austausch mit im Hause vorhandenen unterschiedlichen Professionen (Betreuungskräfte, Kinderpflegerinnen, Assistenzen) fehlt es an Zeit und Ressourcen“ (ebd., S. 27).

Diese Einschätzungen lassen inhaltliche Parallelen zu „Nein-Antworten“ von Befragten erkennen, die sich keine stärkere Kooperation wünschen, da sie die *bisherige Zusammenarbeit* als *ausreichend* empfinden (N 10):

Antwort 3: „Es arbeiten schon genug Akteure zusammen, da fließt die Information z.B. seitens des ReBUZ nicht immer zielgerichtet bzw. konstant. Oder es muss zuviel kommuniziert und dokumentiert werden“ (ebd., S. 19).

Antwort 14: „Ich habe die Möglichkeit mit Akteuren anderer Berufsfelder zusammenzuarbeiten, so wie es alle Beteiligten für angemessen halten“ (ebd., S. 20).

Die Bedenken, dass durch MT *das eigene Berufsfeld verschwindet* sowie die Forderung, dass „Schüler/innen ein Recht auf Lehrer/innen haben“ und Lehrkräfte es begrüßen würden, „stärker mit ausgebildeten Lehrer/innen zusammen arbeiten zu können“ wurde ebenfalls formuliert (N 5):

Antwort 16: „Ich würde es begrüßen wieder mit mehr AUSGEBILDETEN LehrerInnen zusammen arbeiten zu können. Die Einstellung von nichtausgebildeten Menschen in der Tätigkeit einer Lehrperson halte ich durch mangelnde Fortbildungsmaßnahmen für fragwürdig. Dies wird zwar gern schon als "multiprofessionale" Zusammenarbeit

dargestellt, aber in erster Linie haben die Kinder ein Recht auf LEHRERINNEN“ (ebd.).

Antwort 5: „Es liegt bereits eine starke Zusammenarbeit vor. Das eigene Berufsfeld wird zunehmend durch andere Berufsgruppen belegt“ (ebd., S. 19).

Die prozentuale Verteilung der „Nein-Antworten“ auf Item 9 wird in der Tabelle 4 in den Clustern *Arbeitsbelastung*, *Berufsbild* sowie derzeitige *Zusammenarbeit ist ausreichend* dargestellt.

Cluster	Beschreibung der Cluster: Gründe gegen mehr Zusammenarbeit mit Akteuren anderer Professionen	Summe	Prozentanteil
1	Arbeitsbelastung zu groß, fehlende Zeit, schlechte Erfahrungen	7	31,8%
2	Bedenken, dass das eigene <i>Berufsbild</i> verschwindet, Bedarf an „ausgebildeten“ Lehrer/innen	5	22,7%
3	derzeitige Zusammenarbeit ist ausreichend, muss zuviel kommuniziert und dokumentiert werden	10	45,5%
Gesamt		22	100,0%

Tabelle 4: Ergebnisse Item 9 - Gründe für Entscheidung „NEIN“ (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 18 – 33)

3.2.2.4 Merkmale, die den Begriff MT kennzeichnen

Neben Item 10, in dem die Akteure durch Mehrfachnennung, die für sie entscheidenden Merkmale MT kennzeichnen, werden mit Item 11 zusätzliche Aspekte MT inhaltlich und prozentual erfasst. Zur Begriffsbestimmung werden weiterhin die persönlichen Bewertungen der Probanden hinsichtlich konkreter Aussagen zur MT (Items 12) mittels 4-stufiger Skala erfasst und ausgewertet.

Abb. 18 „Merkmale des Begriffs MT“ (Item 10) zeigt statistisch die Gesamteinschätzung aller befragten Akteure, welche Besonderheiten den Begriff MT charakterisieren (vgl. Abb. 19). Tabelle 5 verdeutlicht die weitere Konkretisierung des Begriffs MT (Item 11), indem die zusätzlich genannten Merkmale in den Clustern *Zustimmung der Akteure*, *Machtfragen* sowie *Wertschätzung* dargestellt werden (vgl. Tabelle 5).

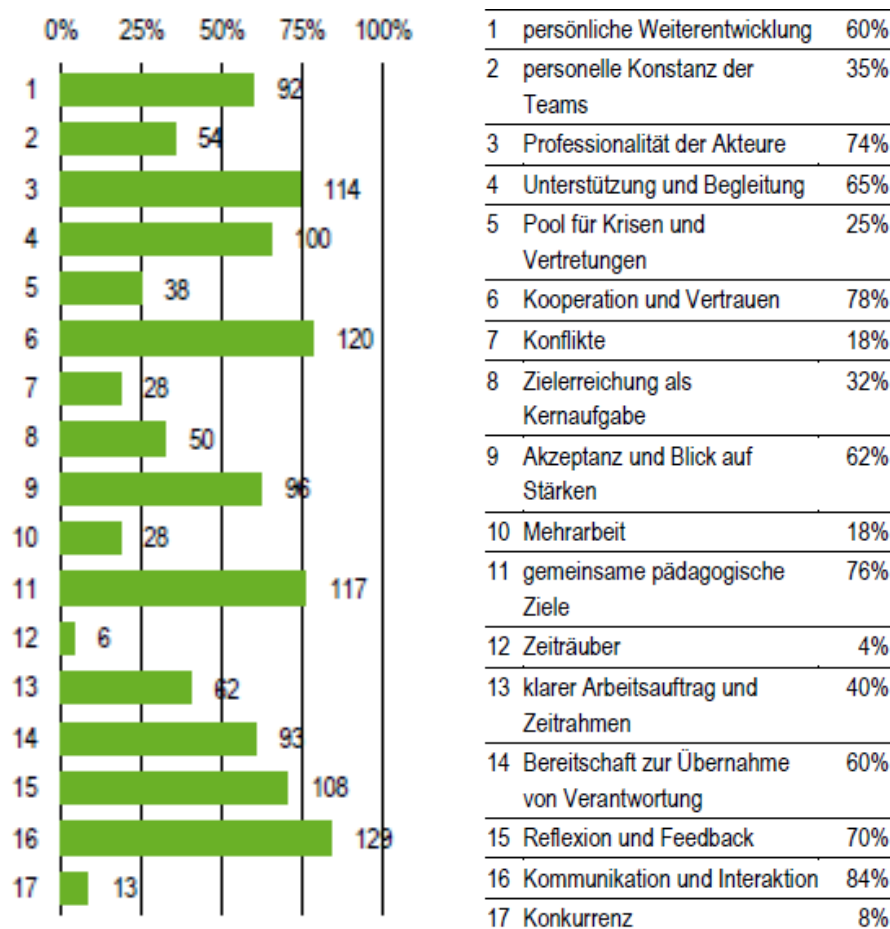


Abbildung 19: Merkmale des Begriffs MT in der Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass schulische Akteure mit einem Prozentsatz von 84% *Kommunikation und Interaktion*, 78% *Kooperation und Vertrauen*, 76% *gemeinsame pädagogische Ziele* und 74% *Professionalität der Akteure* als kennzeichnend für MT bewerten. Die Merkmale *persönliche Weiterentwicklung* werden mit Ps 60%, *Unterstützung und Begleitung* mit Ps 65%, *Akzeptanz und Blick auf Stärken* mit Ps 62%, *Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung* mit Ps 60% sowie *Reflexion und Feedback* mit Ps 70% als charakteristisch für die Definition MT gekennzeichnet. Allerdings messen weniger als 3/4 der Befragten diesen Merkmalen eine hohe persönliche Bedeutung bei. Signifikant negativ bewerten die Befragten die Merkmale *Zeiträuber* mit Ps 4% und *Konkurrenz* mit Ps 8%. Diese Merkmale kennzeichnen laut vorliegender Untersuchung nicht den Begriff MT. Jeweils 18% der Befragten betrachten MT als *Mehrarbeit* und Ort für *Konflikte*. Ein Viertel der Befragten kennzeichnet MT als *Pool für Krisen und Vertretungen*. Fragen aufwerfend erscheint die Einschätzung der Befragten, dass *Zielerreichung als Kernaufgabe* nur für 32%, ein *klarer Arbeitsauftrag und Zeitrahmen* nur für 40% und *personelle Konstanz der Teams* für nur 54% von ihnen den Begriff MT kennzeichnen. Diese

Einschätzungen basieren auf den praktischen Erfahrungen der Akteure. (vgl. Anhang: Gesamtbericht, S. 16)

Der direkte Vergleich der Bewertungen der Akteure der unterschiedlichen Berufsgruppen wird in den Abbildungen 20 und 21 veranschaulicht. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche berufsgruppenübergreifende Übereinstimmung, dass *Kommunikation und Interaktion* sowie *Kooperation und Vertrauen* MT charakterisieren. Daneben wird eine berufsgruppenspezifische Bewertung deutlich. Jeweils 79% der Lehrer/innen definieren den Begriff MT über die Merkmale *Professionalität der Akteure* sowie *Kommunikation und Interaktion* und 77% mit *Kooperation und Vertrauen* (vgl. Abb. 20). (vgl. Anhang: Teilbericht der Berufsgruppe Lehrer/innen, S. 16)

In der Berufsgruppe der Erzieher/innen hat das Merkmal *gemeinsame pädagogische Ziele* mit 91% den höchsten Prozentrang, gefolgt von den Merkmalen *Kooperation und Vertrauen*, *Akzeptanz und Blick auf Stärken*, *Reflexion und Feedback* sowie *Kommunikation und Interaktion* mit einem Ps von jeweils 82%. Berufsgruppenspezifisch erachten 73% der Erzieher/innen das Merkmal *persönliche Weiterbildung* für bedeutsam (vgl. Abb. 20). (vgl. Anhang: Teilbericht der Berufsgruppe Erzieher/innen, S. 14)

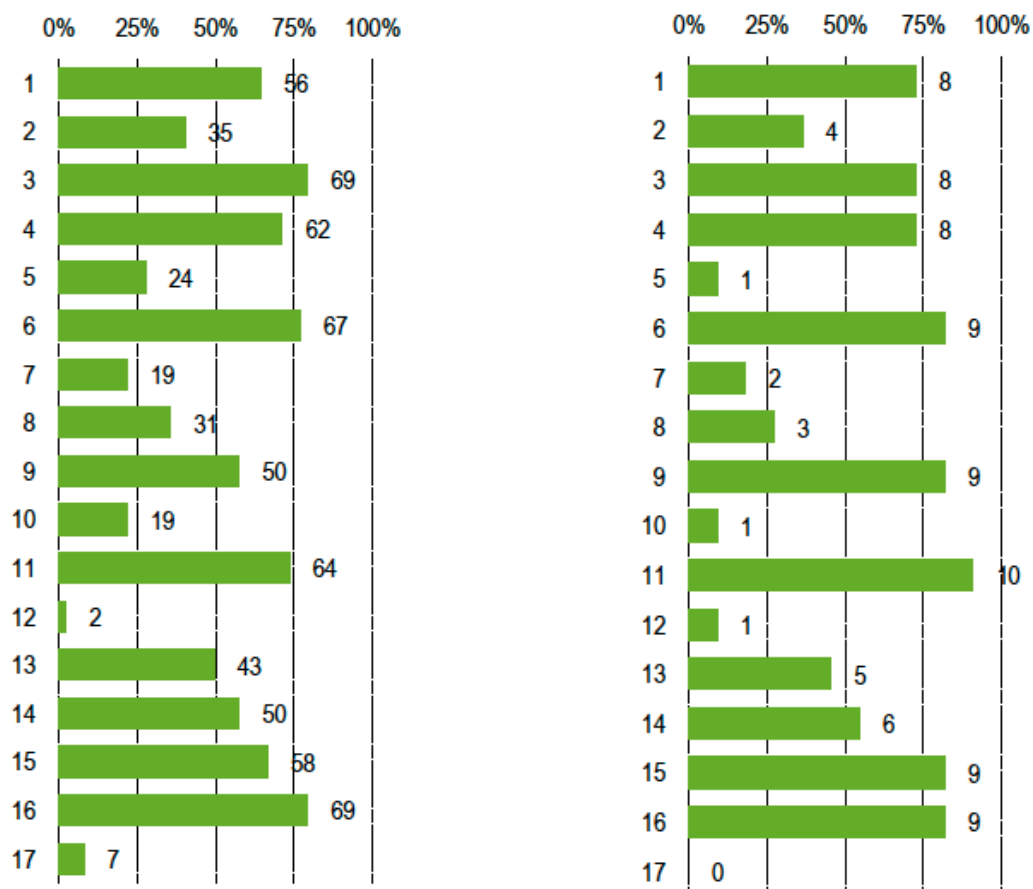


Abbildung 20: Merkmale des Begriffs MT: Berufsgruppe Lehrer/innen (links) Berufsgruppe Erzieher/innen (rechts) (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 und 16)

Sonderpädagogen/innen messen mit einem Ps von 97% der *Kommunikation und Interaktion* die höchste Bedeutung bei, gefolgt von den Merkmalen *Kooperation und Vertrauen* mit 86% sowie *gemeinsame pädagogische Ziele* mit 77%. Das Merkmal *Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung* ist mit einem Ps von 74% für diese Berufsgruppe signifikant, siehe Abb. 21. (vgl. Anhang: Teilbericht der Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen, S. 16)

Signifikant für die Berufsgruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen ist das Merkmal *Reflexion und Feedback* (Ps 87%), gefolgt von *Kommunikation und Interaktion* (Ps 80%) sowie *gemeinsame pädagogische Ziele* (Ps 73%), siehe Abb. 21. (vgl. Anhang: Teilbericht der Berufsgruppen Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen, S. 16).

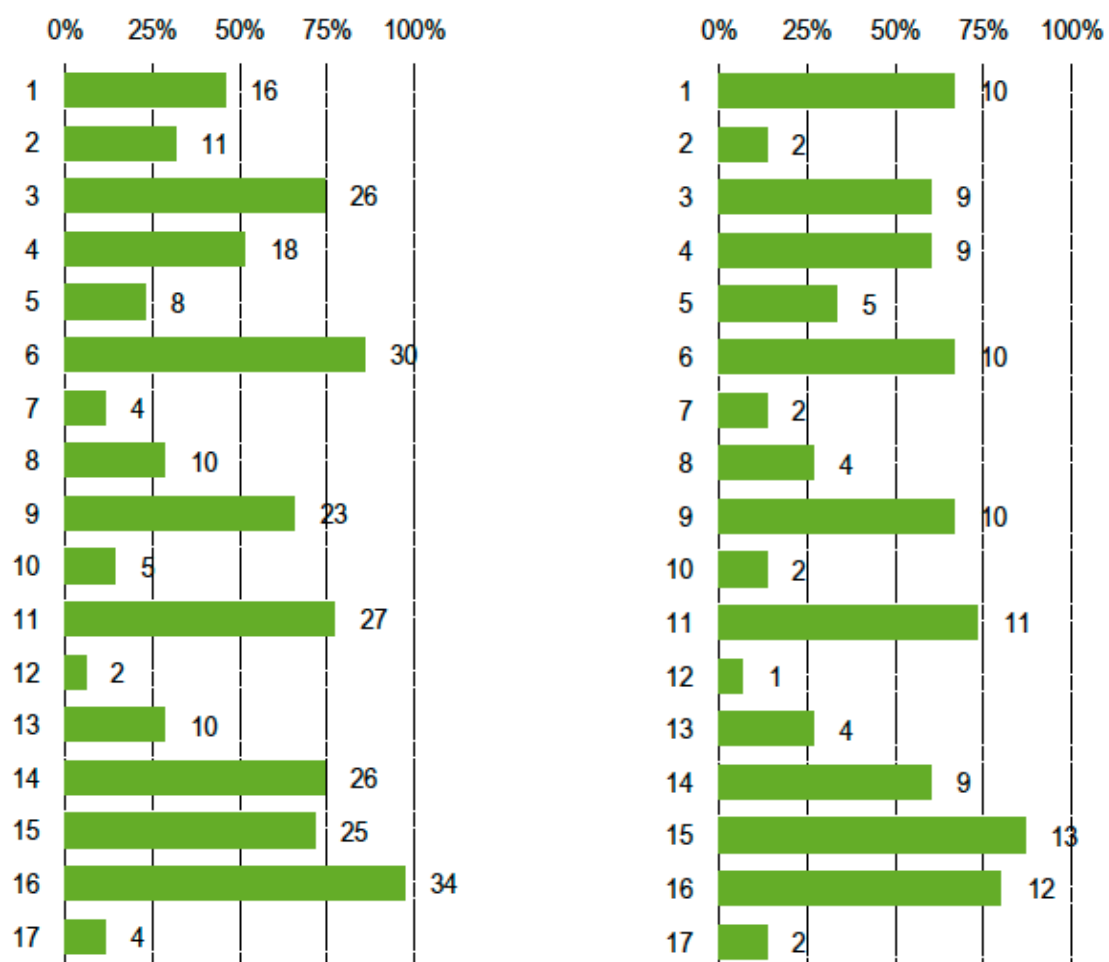


Abbildung 21: Merkmale des Begriffs MT: Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (links), Berufsgruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen (rechts) (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16) (Quelle: Teilberichte der Sonderpädagogen/innen (links)

Item 3 ermittelt die derzeitigen Arbeitsschwerpunkte, in denen die unterschiedlichen Berufsgruppen nach eigenen Angaben handeln. Diese können zur Erklärung einer berufsspezifischen Sicht der Akteure auf MT herangezogen werden. Die Abbildungen 22 und

23 zeigen die Ergebnisse im Überblick. Lehrer/innen gestalten primär den Unterricht (Ps 88%) und Erzieher/innen arbeiten schwerpunktmäßig in der Betreuung (Ps 75%) (vgl. Abb. 23). Sonderpädagogen/innen gestalten mit der gleichen Gewichtung den Unterricht sowie Förder- und Forderangebote (Ps jeweils 54%) und Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen arbeiten schwerpunktmäßig in der Schulsozialarbeit und Beratung (Ps jeweils 47%) (vgl. Abb. 23). (vgl. Anhang: Teilberichte der Berufsgruppen: MT, S. 16)

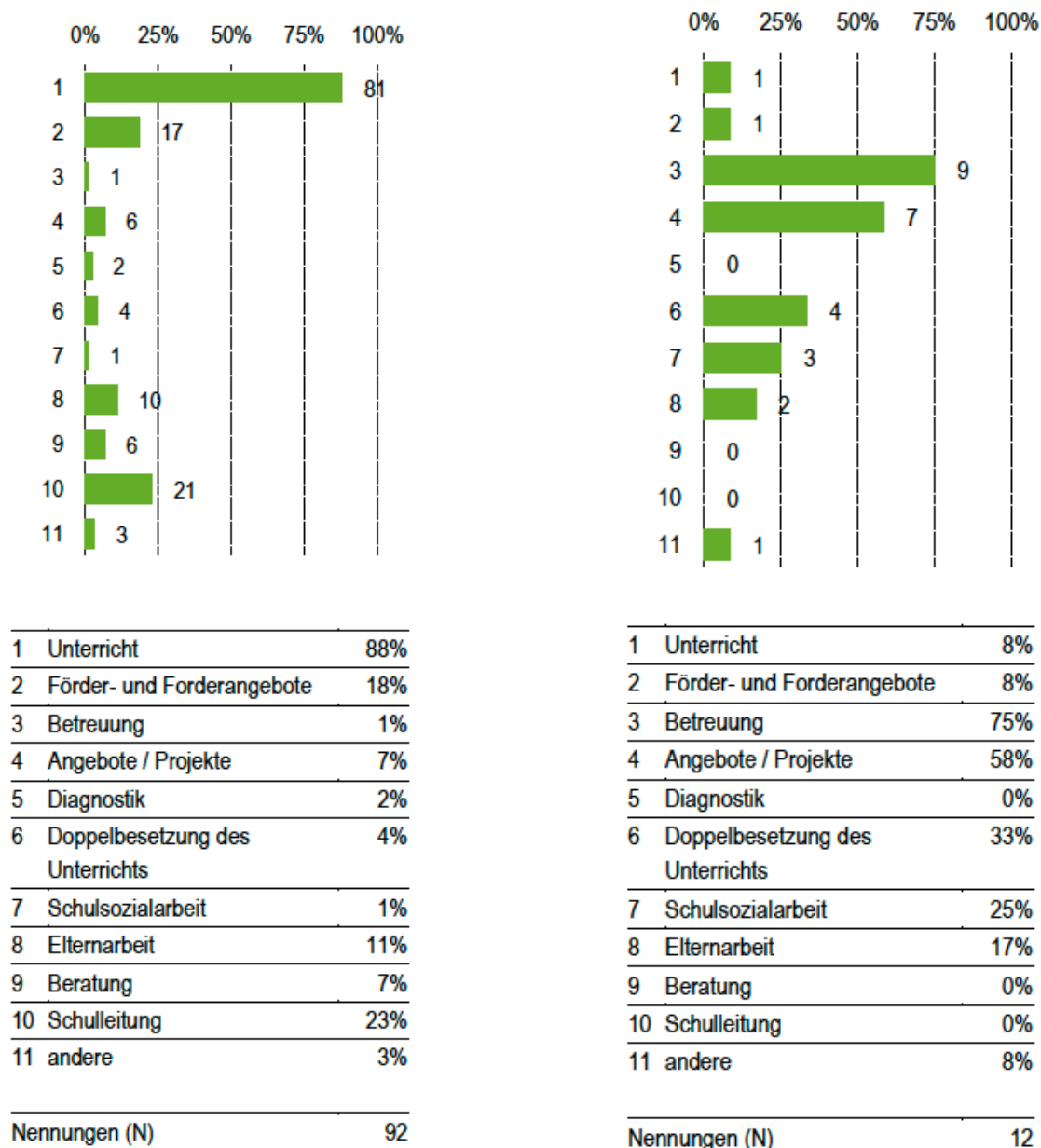
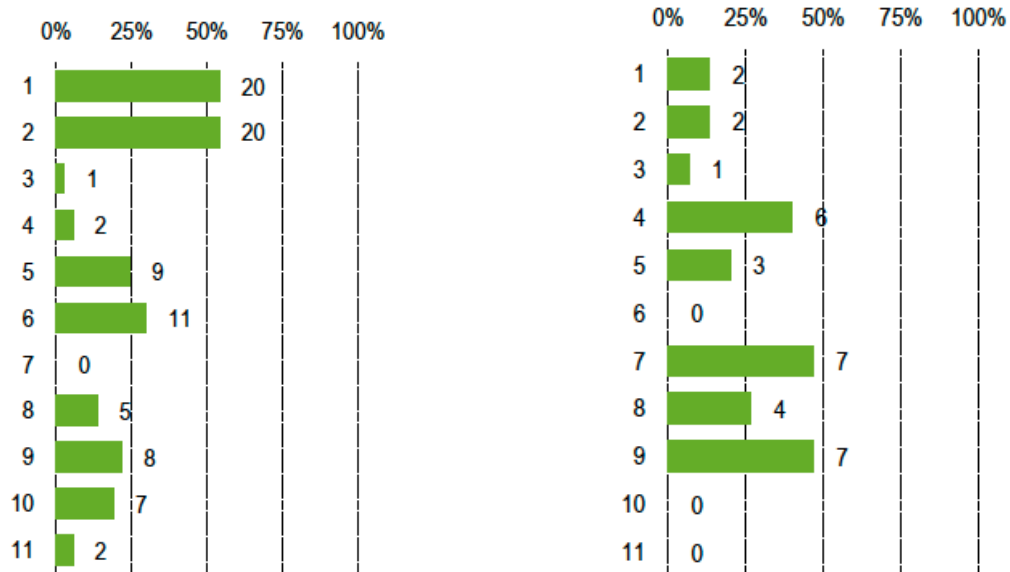


Abbildung 22: Berufsguppen Arbeitsschwerpunkte der Lehrer/innen (links) und der Erzieher/innen (rechts)
 (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 und 16)



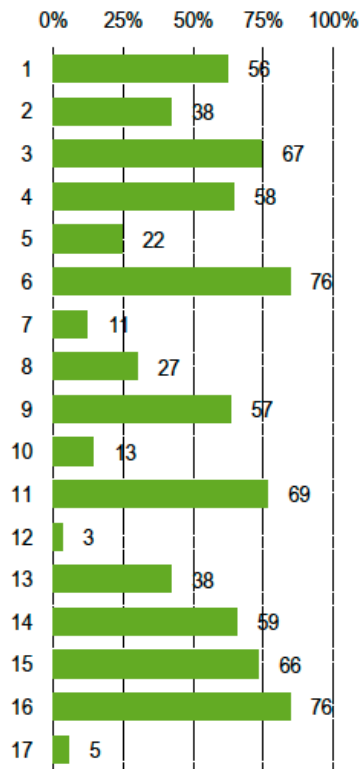
1	Unterricht	54%
2	Förder- und Förderangebote	54%
3	Betreuung	3%
4	Angebote / Projekte	5%
5	Diagnostik	24%
6	Doppelbesetzung des Unterrichts	30%
7	Schulsozialarbeit	0%
8	Elternarbeit	14%
9	Beratung	22%
10	Schulleitung	19%
11	andere	5%
Nennungen (N)		37

1	Unterricht	13%
2	Förder- und Förderangebote	13%
3	Betreuung	7%
4	Angebote / Projekte	40%
5	Diagnostik	20%
6	Doppelbesetzung des Unterrichts	0%
7	Schulsozialarbeit	47%
8	Elternarbeit	27%
9	Beratung	47%
10	Schulleitung	0%
11	andere	0%
Nennungen (N)		15

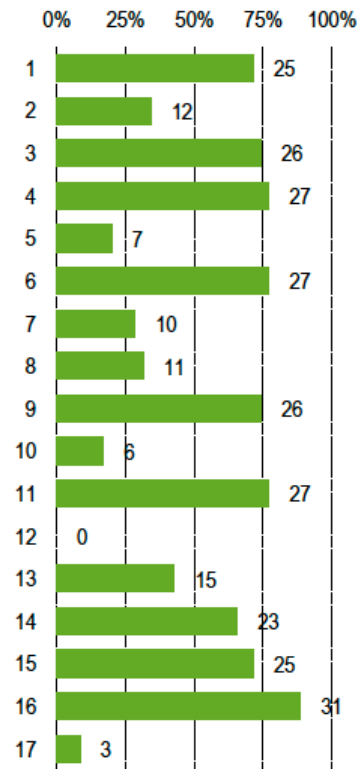
Abbildung 23: Berufsgruppenbezogene Arbeitsschwerpunkte der Sonderpädagogen/innen (links) und der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen

(Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)

Schulstufenübergreifend werden *Kommunikation und Interaktion* als charakteristisches Merkmal für MT bewertet. Signifikant in der Grundschule werden *Kooperation und Vertrauen* (Ps 84%) hervorgehoben (vgl. Abb. 24). In der Oberschule werden *Unterstützung und Begleitung, Kooperation und Vertrauen* sowie *gemeinsame pädagogische Ziele* (Ps je 77%) als repräsentative Merkmale MT benannt (vgl. Abb. 24), während es im Gymnasium das Merkmal *Professionalität der Akteure* (Ps 84%) ist (vgl. Abb. 25). Die Akteure im ReBUZ bzw. in der Tagesschule messen den Merkmalen *gemeinsame pädagogische Ziele* sowie *Reflektion und Feedback* (Ps je 80%) die höchste Bedeutung bei.

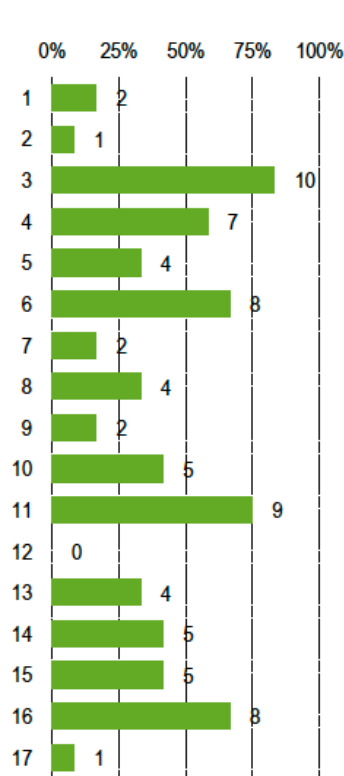


1	persönliche Weiterentwicklung	62%
2	personelle Konstanz der Teams	42%
3	Professionalität der Akteure	74%
4	Unterstützung und Begleitung	64%
5	Pool für Krisen und Vertretungen	24%
6	Kooperation und Vertrauen	84%
7	Konflikte	12%
8	Zielerreichung als Kernaufgabe	30%
9	Akzeptanz und Blick auf Stärken	63%
10	Mehrarbeit	14%
11	gemeinsame pädagogische Ziele	77%
12	Zeiträuber	3%
13	klarer Arbeitsauftrag und Zeitrahmen	42%
14	Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	66%
15	Reflexion und Feedback	73%
16	Kommunikation und Interaktion	84%
17	Konkurrenz	6%
Nennungen (N)		90

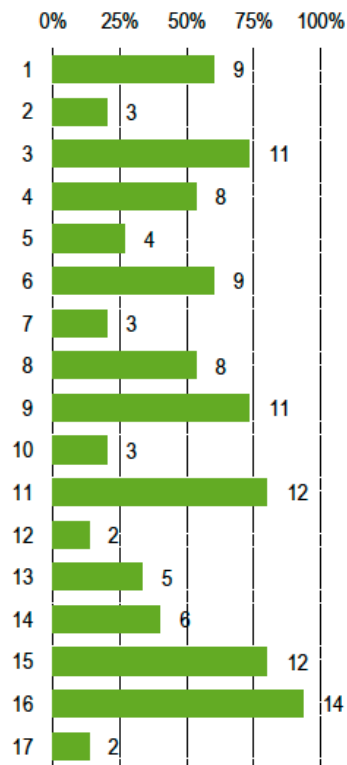


1	persönliche Weiterentwicklung	71%
2	personelle Konstanz der Teams	34%
3	Professionalität der Akteure	74%
4	Unterstützung und Begleitung	77%
5	Pool für Krisen und Vertretungen	20%
6	Kooperation und Vertrauen	77%
7	Konflikte	29%
8	Zielerreichung als Kernaufgabe	31%
9	Akzeptanz und Blick auf Stärken	74%
10	Mehrarbeit	17%
11	gemeinsame pädagogische Ziele	77%
12	Zeiträuber	0%
13	klarer Arbeitsauftrag und Zeitrahmen	43%
14	Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	66%
15	Reflexion und Feedback	71%
16	Kommunikation und Interaktion	89%
17	Konkurrenz	9%
Nennungen (N)		35

Abbildung 24: Schulstufenbezogene Charakterisierung des Begriffs MT, Grundschule (links) und Oberschule (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)



1	persönliche Weiterentwicklung	17%
2	personelle Konstanz der Teams	8%
3	Professionalität der Akteure	83%
4	Unterstützung und Begleitung	58%
5	Pool für Krisen und Vertretungen	33%
6	Kooperation und Vertrauen	67%
7	Konflikte	17%
8	Zielerreichung als Kernaufgabe	33%
9	Akzeptanz und Blick auf Stärken	17%
10	Mehrarbeit	42%
11	gemeinsame pädagogische Ziele	75%
12	Zeiträuber	0%
13	klarer Arbeitsauftrag und Zeitrahmen	33%
14	Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	42%
15	Reflexion und Feedback	42%
16	Kommunikation und Interaktion	67%
17	Konkurrenz	8%
Nennungen (N)		12

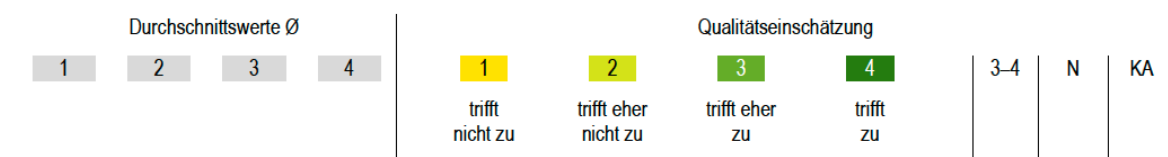


1	persönliche Weiterentwicklung	60%
2	personelle Konstanz der Teams	20%
3	Professionalität der Akteure	73%
4	Unterstützung und Begleitung	53%
5	Pool für Krisen und Vertretungen	27%
6	Kooperation und Vertrauen	60%
7	Konflikte	20%
8	Zielerreichung als Kernaufgabe	53%
9	Akzeptanz und Blick auf Stärken	73%
10	Mehrarbeit	20%
11	gemeinsame pädagogische Ziele	80%
12	Zeiträuber	13%
13	klarer Arbeitsauftrag und Zeitrahmen	33%
14	Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	40%
15	Reflexion und Feedback	80%
16	Kommunikation und Interaktion	93%
17	Konkurrenz	13%
Nennungen (N)		15

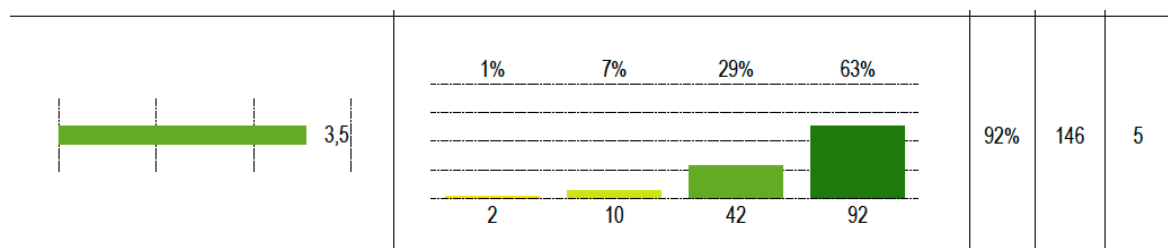
Abbildung 25: Schulstufenbezogene Charakterisierung des Begriffs MT, Gymnasium (links) und Einrichtungsbezogene Charakterisierung des Begriffs MT, ReBUZ bzw. Tagesschule (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 und 16)

Item 12 zielt auf das Erfassen persönlicher Bewertungen und Einstellungen der Akteure zu multiprofessioneller Teamarbeit an Schule. Mittels 4-stufiger Skala werden die Qualitätseinschätzungen und der jeweilige Durchschnittswert ermittelt. In der Gesamtauswertung zeigt sich, dass MT mit Ps jeweils 97% positiver Bewertung und einem Dw von 3,8 bzw. 3,7 übereinstimmend ein sehr hoher Stellenwert für das Gelingen von Inklusion (Item 12.6) und das Lernen der Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten (Item 12.7) zugeschrieben wird (vgl. Abb. 26). Die Probanden stimmen mit einem Dw von 3,5 und Ps 92% positiver Einschätzung der Qualitätsaussagen zu, dass MT einen Mehrwert für die persönliche Arbeit bringt (Item 12.1) und der eigenen Professionalisierung nutzt (Item 12.2). Ebenfalls überwiegend sehr positiv mit einem Ps von 88% und einem Dw von 3,4 stimmen die Befragten der Aussage zu, dass MT dem eigenen beruflichen Wohlbefinden dient (Item 12.4). Die Qualität der Aussage, dass MT einen hohen Stellenwert für eine gute Elternzusammenarbeit hat (Item 12.5), schätzen die Akteure überwiegend als „eher zutreffend“ einem Ps von 89% positiver Zustimmung sowie einem Dw von 3,3 ein. Die Aussage, MT schwächt den eigenen beruflichen Status (Item 12.4) wird berufsgruppenübergreifend mit Durchschnittswerten von 1,2 bis 1,4 und klar negativer Qualitätseinschätzung, als nichtzutreffend bewertet. Die Aussage, MT entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages (Item 12.8), wird ebenfalls als nichtzutreffend eingeschätzt. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 5; Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 6)

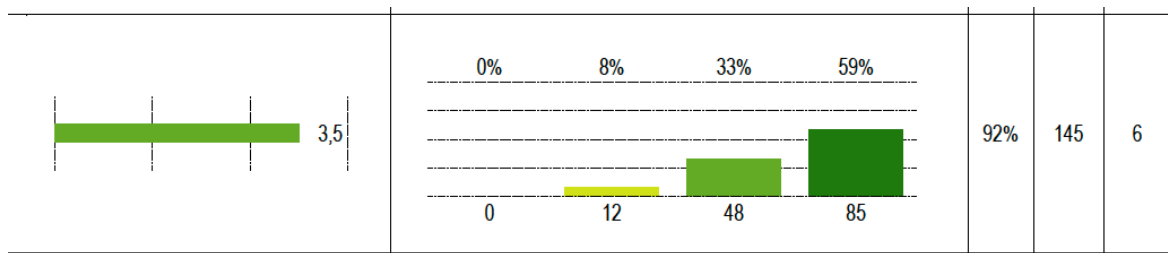
12 - Wie bewerten Sie persönlich die folgenden Aussagen?



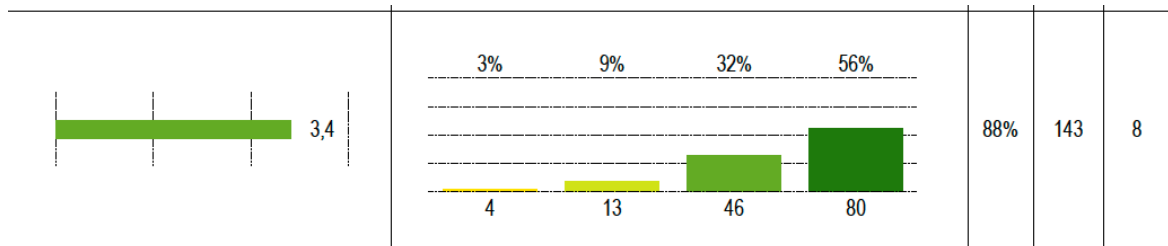
12.1 - MT an Schule bringt einen Mehrwert für meine persönliche Arbeit.



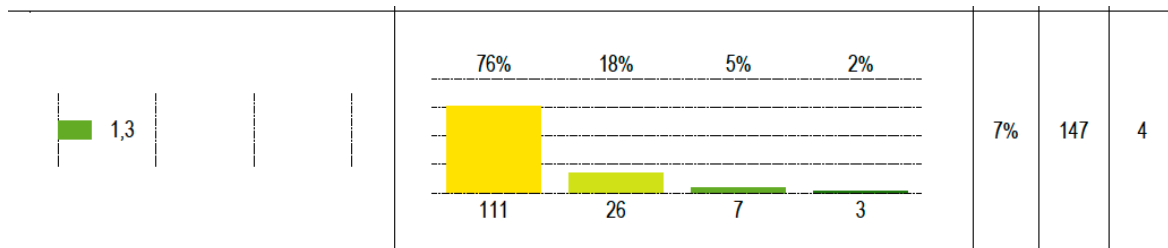
12.2 - MT nutzt mir für meine eigene Professionalisierung.



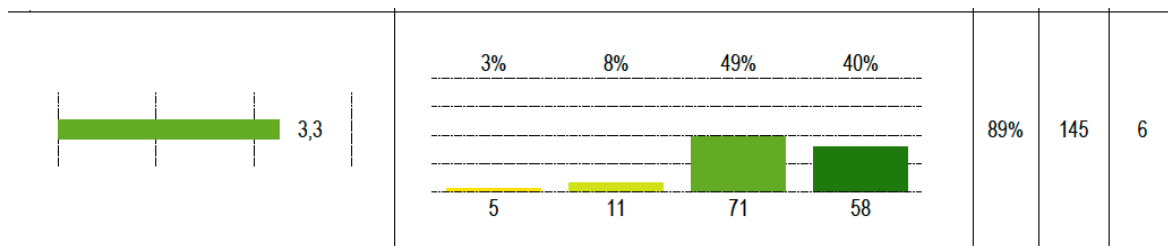
12.3 - MT dient meinem beruflichen Wohlbefinden.



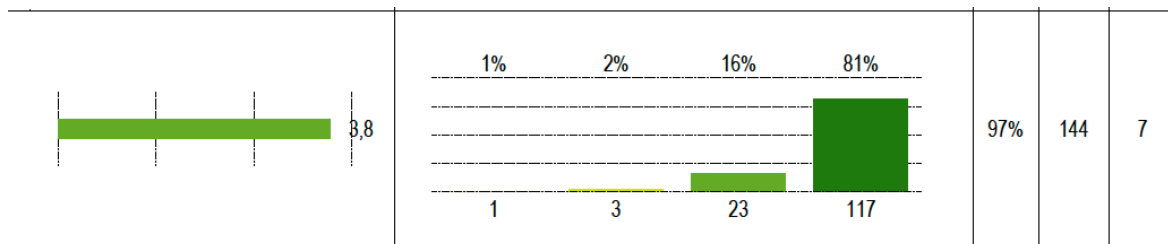
12.4 - MT schwächt meinen beruflichen Status.



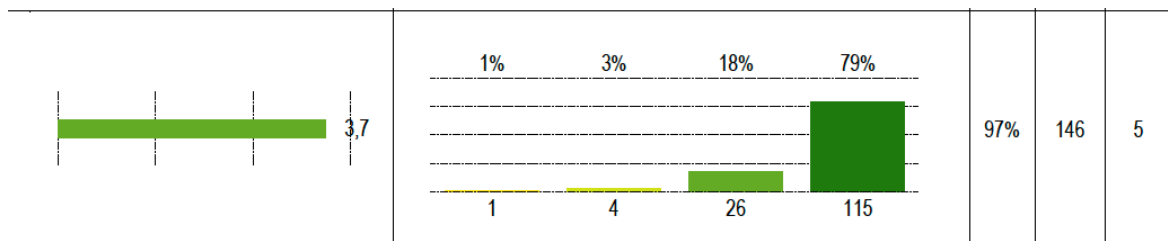
12.5 - MT hat einen hohen Stellenwert für eine gute Elternzusammenarbeit.



12.6 - MT ist bedeutsam für das Gelingen von Inklusion.



12.7 - MT hat einen hohen Wert für das Lernen der Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten.



12.8 - MT entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages.

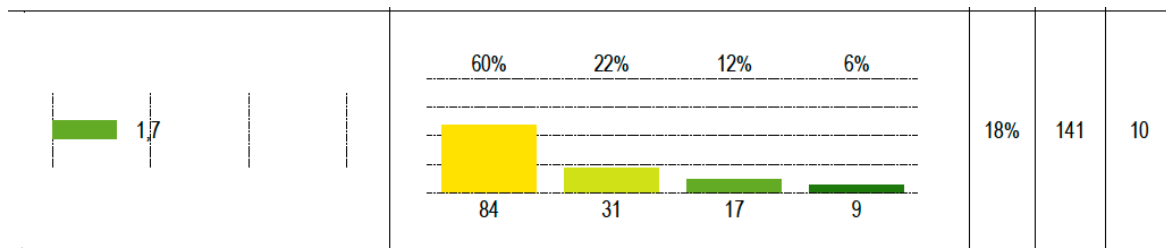


Abbildung 26: Bewertungen und Einstellungen der Akteure zu MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 5)

Ein geringer Teil der Lehrkräfte Ps 16% (vgl. Abb. 27) und ein Viertel der befragten Sonderpädagogen/innen Ps 25% (vgl. Abb. 28) stimmt mit Durchschnittswerten von 1,3 bzw. 1,7 stimmt der Aussage des Items 12.8, MT entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages, zu. Diese Ergebnisse werden als Hinweis auf mögliche Ängste und Widerstände bei einem geringen Teil der Akteure gewertet. Die Ergebnisse werden in den Abbildungen 27 und 28 statistisch dargestellt.

12.8 - MT entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages.

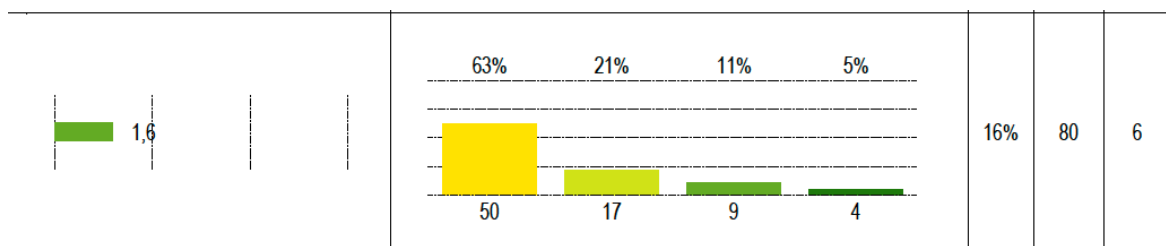


Abbildung 27: Bewertung MT durch Lehrkräfte (Quelle: Teilberichte der Lehrkräfte IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 6)

12.8 - MT entspricht nicht den wirklichen Anforderungen des schulischen Alltages.

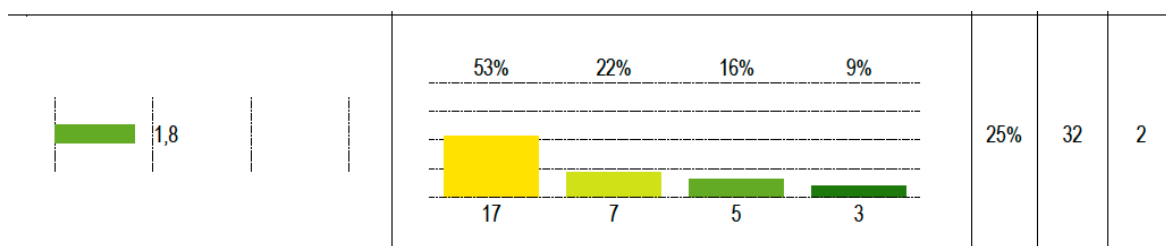


Abbildung 28: Bewertung MT durch Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilberichte der Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 6)

Item 11 „Weitere Merkmale des Begriffs MT“ erfasst mit offenem Antwortmodus eine breitere Konkretisierung durch die Probanden. Die Antworten werden in den Clustern *Bereitschaft der Akteure*, *Machtfragen*, *Wertschätzung* und *Arbeitsklima* gebündelt und in Tabelle 5 mit Angabe des Prozentanteils dargestellt. Es wird deutlich, dass bereits genannte Merkmale

noch einmal hervorgehoben werden, insbesondere die *Bereitschaft des Einzelnen zur MT* sowie ein professioneller *Umgang mit Konflikten und Machtfragen* im Team. Folgende Antwortbeispiele kennzeichnen den Begriff aus Sicht der Befragten und verdeutlichen gleichzeitig den Bedarf an professioneller Begleitung des Teamentwicklungsprozesses (siehe 4.3):

Antwort 3: „Bereitschaft zur Teamsupervision muss vorhanden sein - sich als ein Teil des Ganzen verstehen“,

Antwort 6: „Erweitern des eigenen "Horizonts" durch eine ggf. andere Sichtweise oder Herangehensweise, Austausch und gegenseitiges Ergänzen durch verschiedene Stärken der Einzelnen, Geben und Nehmen (auch Arbeitsteilung), gemeinsam sind wir stark.“

Antwort 10: „In einigen Teams gibt es teilweise Machtkämpfe.“

Antwort 16: „Synchrone Arbeitsteilung im Sinne von verschiedenen Ebenen des Lerngeschehens als Grundverständnis. Ein Sozialpädagoge usw. soll nicht als Nachhilfelehrer/in mit vereinfachtem Angebot durch den Raum tingeln.“ (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 33 - 34)

Cluster	Beschreibung der Cluster: Weitere Merkmale des Begriffs „Multiprofessionelle Teamarbeit“	Summe	Prozentanteil
1	<i>Zustimmung der Akteure</i> zur MT, u.a. Bereitschaft zu Teamsupervision, Konfliktlösung, sich als Teil eines Ganzen verstehen, Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung, Professionalisierung	5	26,3%
2	Umgang mit Macht, <i>Machtfragen</i> , Qualitätsverlust durch Hierarchien, verschiedene Arbeitsbedingungen	5	26,3%
3	<i>Wertschätzung</i> und Akzeptanz, Arbeitsteilung, klare Aufgabenbeschreibung als Notwendigkeit	4	21,1%
4	Positives <i>Arbeitsklima</i> , Freude und Lebendigkeit, klare Verteilung von Zuständigkeiten	5	26,3%
Gesamt		19	100,0%

Tabelle 5: Ergebnisse Item 11 – Weitere Merkmale zum Begriff MT (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 33 - 34)

3.2.3 Gelingensbedingungen für MT im schulischen Kontext

Zur Erfassung von Gelingensbedingungen MT im schulischen Kontext und zur Überprüfung, welche Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung nach Philipp (siehe 2.3.1) und Teamarbeit nach Schley (siehe 2.3.2) sich auf MT übertragen lassen, wurden die Items 4, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 und 24 eingesetzt, die inhaltlich folgende Bereiche erfassen:

- Häufigkeit MT an Schulen bzw. Einrichtungen (Item 4 und 17.1)
- Verankerung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm (Item 14)
- Beschreibung MT im (schulischen) Teamkonzept (Item 13)
- Blick auf die personelle Zusammensetzung der Steuergruppe (Item 15)
- Intensität der materiellen und immateriellen Unterstützung (Item 17.7, 16, 21, 23.2, 23.3 und 24)
- Bewertung der Planung, Umsetzung und Reflexion (Item 17, 18 und 19)
- Sicherung von (schnellen) Erfolgen (Item 18.5 und 20)
- Charakteristik der Qualität und Akzeptanz (Item 22 und 23)
- Weitere Anregungen für das Gelingen MT (Item 30).

Auf Basis der Ergebnisse der IQES-online-Befragung erfolgen die Darstellung der Gelingensbedingungen MT sowie deren Interpretation.

3.2.3.1 Verankerung MT im Schulprogramm, Beschreibung MT im (schulischen) Teamkonzept und personelle Zusammensetzung der Steuergruppe

Die Antwortskalen auf die Items 4 sowie 17.1 erfassen, wie häufig an Schulen bzw. Einrichtungen multiprofessionelle Teams arbeiten. Insgesamt 84% der Teilnehmer/innen bekunden, dass an ihrer Schule bzw. Einrichtung MT praktiziert wird, lediglich ein Ps von 16% gibt an, dass an ihrem Einsatzort keine MTs arbeiten. Der Durchschnittswert auf die Aussage „Wir arbeiten in MTs zusammen“ liegt bei 3,3 und markiert eine deutlich positive Qualitätseinschätzung der Befragten.

Die Ergebnisse in den verschiedenen Schulstufen zeigen signifikante Unterschiede, dargestellt in den Abbildungen 29 bis 31. An den Grundschulen arbeiten mit einem Ps von 86% multiprofessionelle Teams (vgl. Abb. 29), an den Oberschulen sind es mit einem Ps von 88% (vgl. Abb. 30) geringfügig mehr, während am ReBUZ bzw. an der Tagesschule mit Ps 100% flächendeckend multiprofessionelle Teamarbeit etabliert ist (vgl. Abb. 31). (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen, S. 14)

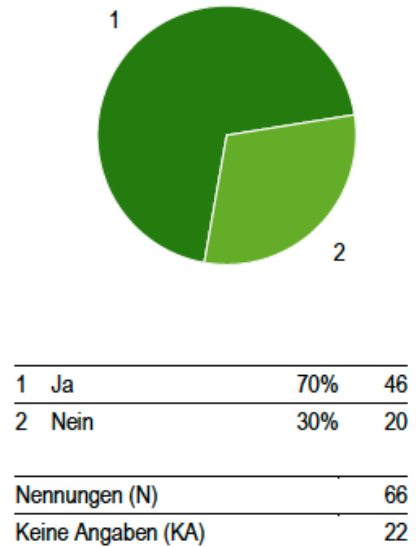
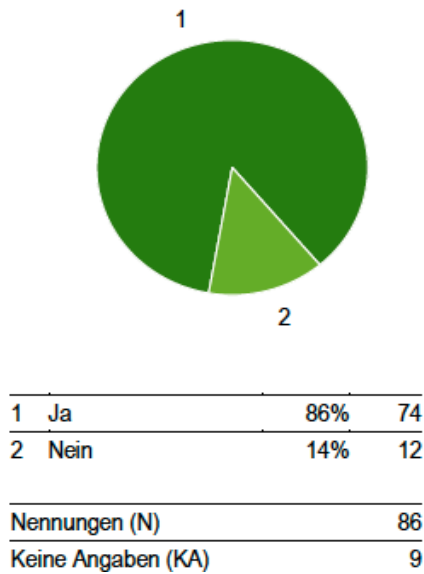


Abbildung 29: Häufigkeit der Arbeit MTs an Grundschulen (links) und Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm der GS (rechts) (Quelle: Teilbericht der Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

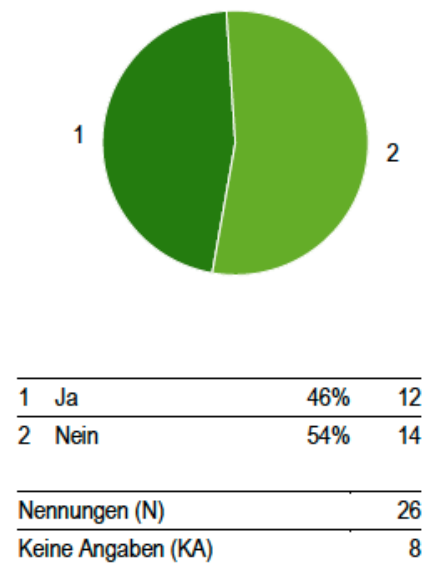
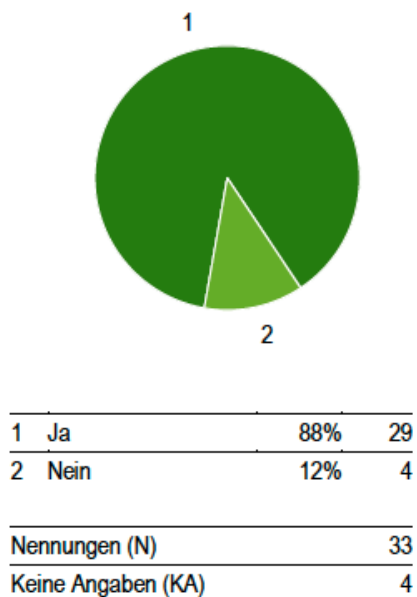


Abbildung 30: Häufigkeit der Arbeit MTs an Oberschulen (links) und Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm der OS (rechts) (Quelle: Teilbericht der Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

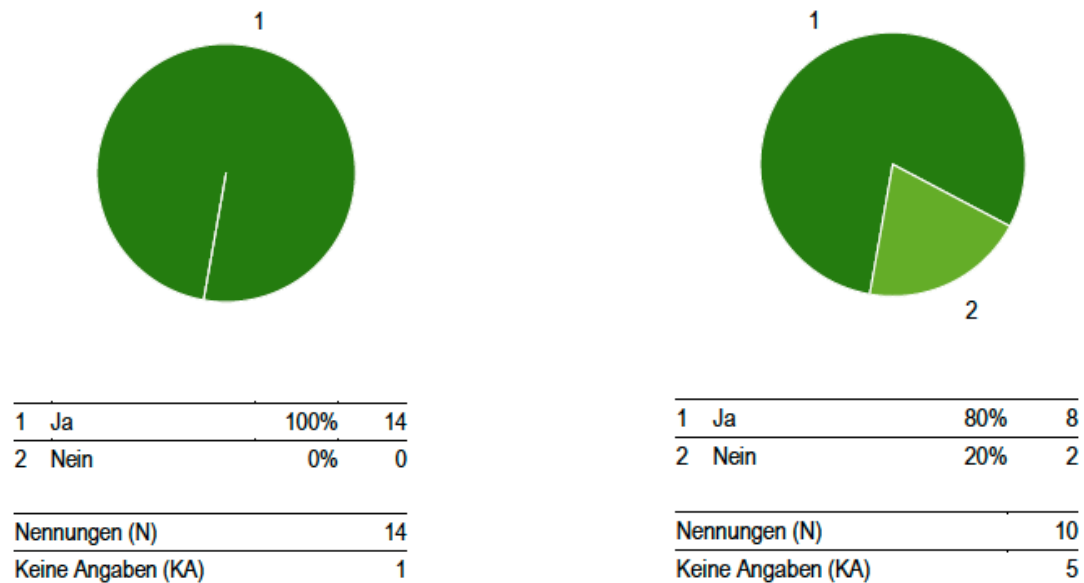
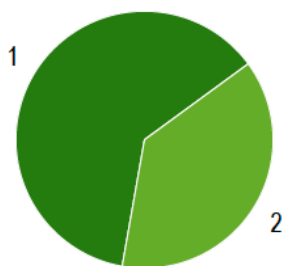


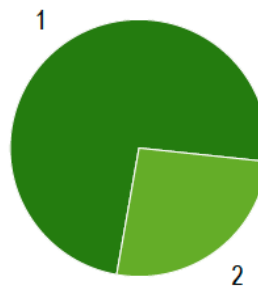
Abbildung 31: Häufigkeit der Arbeit MTs am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (links) und Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im (Schul-)Programm des ReBUZ bzw. der Tagesschule (rechts) (Quelle: Teilbericht des ReBUZ bzw. der Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Die Items 14 und 15 erfassen mit einem 2-skaligen Antwortmodus „Ja“ und „Nein“, ob *MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm* verankert ist und ob *in der schulischen Steuergruppe Vertreter/innen verschiedener Berufsgruppen* mitarbeiten. Die ermittelten Quantitäten lassen Aussagen darüber zu, wie wichtig der SL, Steuergruppe sowie dem Kollegium die Etablierung MT in der Schule bzw. Einrichtung ist und wie ernsthaft Multiprofessionalität behandelt wird, beispielsweise bei der Steuerung schulischer Prozessen. Von den befragten Akteuren antworteten lediglich 72,25% auf Item 14 und 67,2% auf Item 15, die anderen Teilnehmer/innen machten dazu keine Angaben. Von insgesamt 111 Nennungen (N) gaben 62% der Befragten an, dass die Etablierung MT im Schulprogramm verankert ist und 74%, dass die schulische Steuergruppe multiprofessionell besetzt ist (vgl. Abb. 32). (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)



1 Ja	62%	69
2 Nein	38%	42

Nennungen (N)	111
Keine Angaben (KA)	40



1 Ja	74%	85
2 Nein	26%	30

Nennungen (N)	115
Keine Angaben (KA)	35

Abbildung 32: Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im SP und multiprofessionelle Besetzung der Steuergruppe, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Abbildung 33 zeigt in der Gesamtauswertung, dass 52% der Befragten bestätigen, an der jeweiligen Schule bzw. an der Einrichtung ein Teamkonzept existiert und 48% der Befragten geben an, die Schule verfügt über kein Konzept, das MT beschreibt. Ein hoher Anteil von KA 39 der insgesamt 151 Befragten machen keine Angaben zu dieser Frage.



1 Ja	52%	58
2 Nein	48%	54

Nennungen (N)	112
Keine Angaben (KA)	39

Abbildung 33: Häufigkeit eines (schulischen) Teamkonzeptes, das MT beschreibt, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Diese Ergebnisse korrelieren mit den unter 3.2.3.1 ermittelten Daten zur Häufigkeit multiprofessioneller Teamarbeit an Schule sowie deren Verankerung als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm. Darüber hinaus lässt sich die unter 3.2.2.4

dargestellte Begriffsbestimmung MT und einer eher negativen Einschätzung der Akteure bezüglich der *Zielerreichung als Kernaufgabe* sowie eines *klaren Arbeitsauftrages und Zeitrahmens* erklären und verstehen. (vgl. Anhang: Gesamtbericht, S. 16)

Der direkte Vergleich der Schulstufen zeigt hier deutliche Unterschiede. Signifikant in der Grundschule (Ps 70%) stellt MT einen Entwicklungsschwerpunkt im SP dar (vgl. Abb. 29). Diese Ergebnisse werden durch die quantitative Einschätzung (Item 13) über das Vorhandensein eines (schulischen) Teamkonzeptes ergänzt, das MT beschreibt. In der Grundschule bestätigen 58% der Teilnehmer/innen positiv die Existenz eines Teamkonzeptes, das multiprofessionelle Zusammenarbeit beschreibt (vgl. Abb. 34).

In den Oberschulen (Ps 46%) ist MT in mehr als der Hälfte der Schulen nicht im Schulprogramm verankert (vgl. Abb. 30). Darüber hinaus schätzen lediglich 38% der Befragten in den Oberschulen das Vorhandensein eines entsprechenden Teamkonzeptes positiv ein (vgl. Abb. 34). Kennzeichnend mit einem Ps von 80% ist die Etablierung bzw. Weiterentwicklung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm des ReBuZ bzw. der Tagesschule verankert (vgl. Abb. 31). Mit einem Prozentsatz von jeweils 77% arbeiten an Grund- und Oberschulen die schulischen Steuergruppen mit Vertreter/innen verschiedener Berufsgruppen. Es ist festzustellen, dass multiprofessionelle Teams in Schule arbeiten und Vertreter/innen unterschiedlicher Berufsgruppen Mitglieder der schulischen Steuergruppe sind. Signifikant niedriger ist MT im Schulprogramm verankert. (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

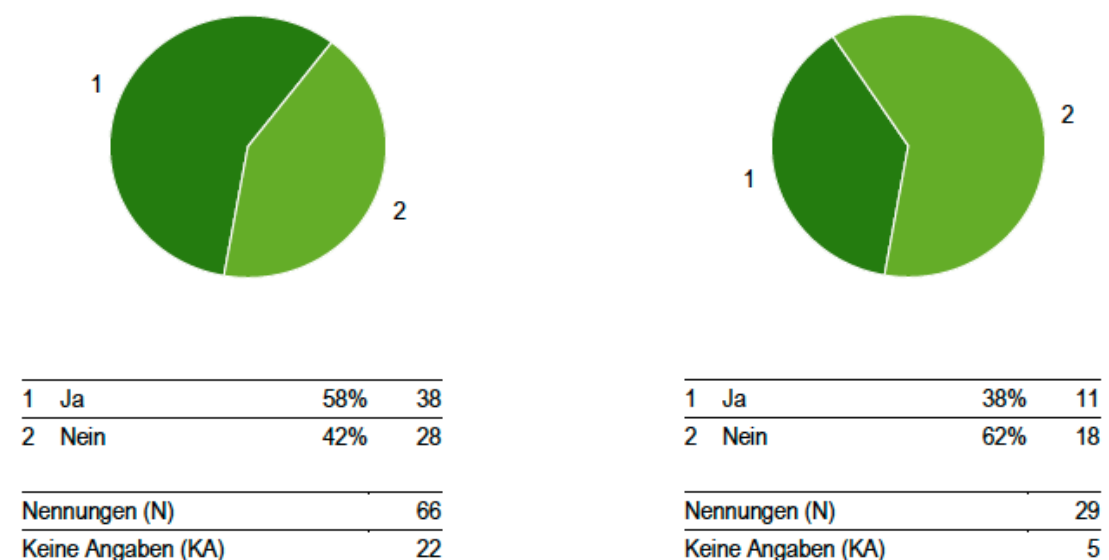


Abbildung 34: Häufigkeit eines (schulischen) Teamkonzeptes an GS, das MT beschreibt (links) und Häufigkeit eines (schulischen) Teamkonzeptes an OS, das MT beschreibt (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)

Die Zusammenhänge zwischen Teamkonzept, Arbeitsaufträgen für multiprofessionelle Teams sowie Kontrolle und Würdigung der Erfüllung dieser werden im Kapitel 3.2.3.5 schulstufenbezogen analysiert.

3.2.3.2 Materielle und immaterielle Unterstützung MT

Die Intensität der materiellen und immateriellen Unterstützung MT wird mit Hilfe der Antworten auf die Items 21, 16, 17.7, 23.2 sowie 23.3 und 24 ausgewertet.

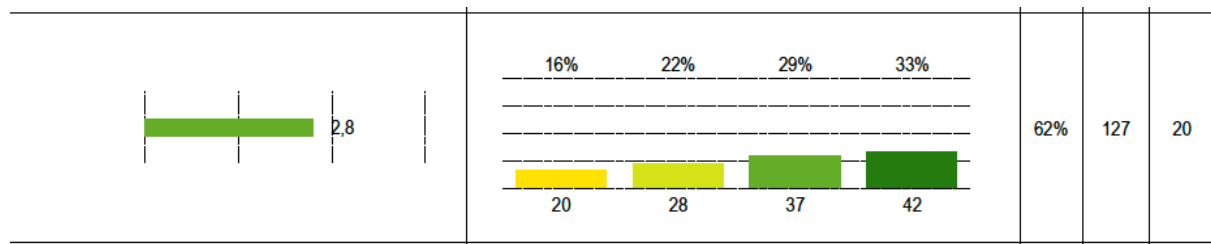
Mittels vierstufiger Skalen von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ liefern Item 21 „Ressourcen, die für die Umsetzung der MT zur Verfügung stehen“, Item 23.2 „Kooperationszeiten, die in den Stundenplänen für MT verankert sind“ sowie Item 23.3 „Die SL unterstützt MT“ Informationen über bereitgestellte Ressourcen. Diese werden quantitativ in Form von Mittelwerten (Dw) sowie über die Verteilung der Antworten mittels Ps zu den Qualitätsaussagen von *Fortbildungsangeboten, (Kooperations-)Zeiten, Räumen, externer Begleitung* sowie das *Interesse und die Unterstützung von Seiten der SL* dargestellt. Item 16 „Passende Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen“ ermittelt mittels 2-stufiger Skala diese Facette der Unterstützungsintensität MT. Die Antworten auf Item 17.7 „Die Akteure nutzen bereitgestellte Ressourcen ...“ werden ebenfalls mit oben beschriebener vierstufiger Skala erfasst und zielen auf Informationen bezüglich tatsächlich genutzter Unterstützungsangebote. Die ermittelte Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage des Items 24 „Teilnahme des eigenen Teams an Fortbildungen zur Teamarbeit“ ermöglicht Einsichten darüber, ob Teams Unterstützungsangebote in Form von Fortbildungen wirklich nutzen.

Abbildung 35 „Ressourcen, die für die Umsetzung der MT zur Verfügung stehen“ zeigt in der Gesamtauswertung, welche Ressourcen und in welcher Intensität für die Umsetzung MT zur Verfügung stehen. Der direkte Vergleich der benannten Ressourcen im Gesamtüberblick zeigt, dass Teams in der Regel *Räume* für die Zusammenarbeit nutzen können (Dw 3,2). Diese Aussage bewerten 80% der Befragten positiv, 47% sogar mit voller Zustimmung. Die Antworten zu den Aussagen *Kooperationszeiten, Fortbildungsangebote sowie externer Begleitung für die Teams* variieren sehr stark. Eine nahezu gleichmäßige Verteilung der Prozentsätze (Ps) auf alle Antwortkategorien und die hohe Varianz lassen erkennen, dass Qualitätsaussagen zur materiellen und immateriellen Unterstützung MT von den Befragten sehr unterschiedlich bewertet werden. (vgl. Anhang: Gesamtbericht, S. 11)

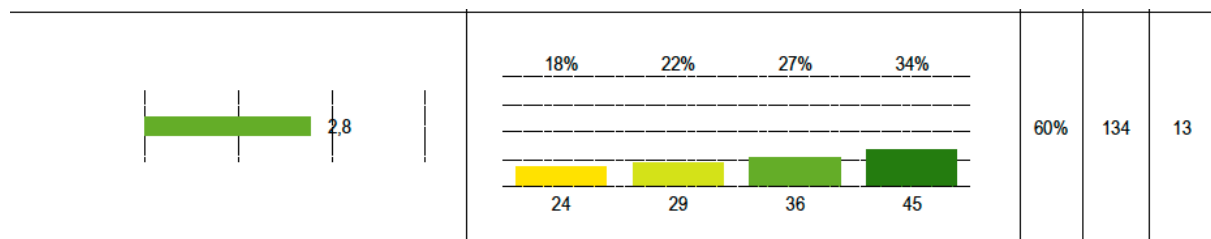
21 - Für die Umsetzung MT stehen den Teams Ressourcen zur Verfügung, beispielsweise ...

Durchschnittswerte \bar{x}				Qualitätseinschätzung				3-4	N	KA
1	2	3	4	1	2	3	4			
				trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu			

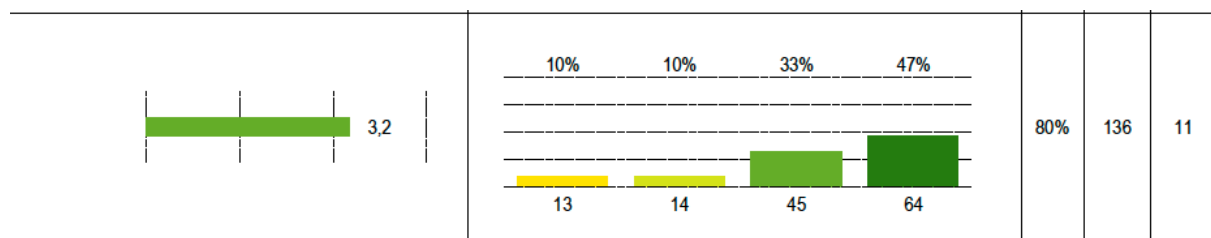
21.1 - Fortbildungsangebote,



21.2 - Zeitressourcen für Kooperation,



21.3 - Räume,



21.4 - externe Begleitung.

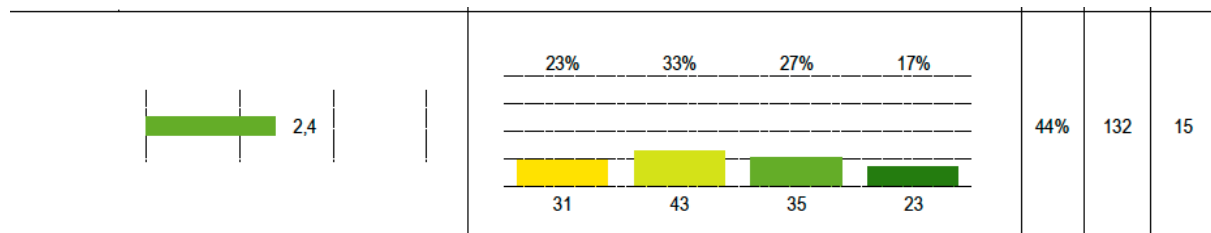


Abbildung 35: Ressourcen, die für die Umsetzung der MT zur Verfügung stehen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

Die bereitgestellten Ressourcen zur Nutzung des Raumes (Item 21.3) werden schulstufenübergreifend von den Akteuren positiv bewertet (Dw 3,1). In der GS schätzen Ps 73% die Aussage, dass ihnen Räume für MT zur Verfügung stehen, positiv ein - mehr als die Hälfte der Probanden mit voller Zustimmung. Allerdings bewerten Ps 25% diese Qualitätsaussage negativ, veranschaulicht in Abbildung 36. Die schulbezogenen Gründe der Negativbewertung können nicht eindeutig geklärt werden, vermutet werden Unterschiede in der baulichen Beschaffenheit der Einzelschule bzw. deren Sanierungsstand, dem Entwicklungsstand der multiprofessionellen Zusammenarbeit und dem Vorhandensein eines schulischen Raumkonzeptes.

21 - Für die Umsetzung MT stehen den Teams Ressourcen zur Verfügung, beispielsweise ...

21.3 - Räume,

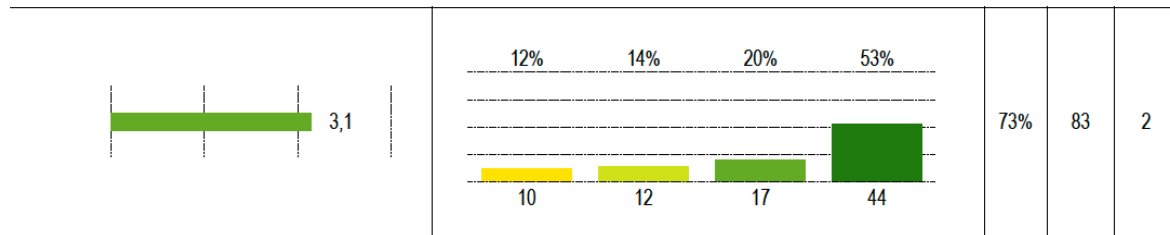


Abbildung 36: Räumliche Ressourcen für MT an GS (Quelle: Teilbericht der Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

In der OS bejahen 94% der Befragten bei sehr geringer Varianz der Antworten, dass räumliche Ressourcen zur Verfügung stehen, allerdings beurteilen sie dieses Vorhandensein eher zurückhaltend mit der Qualitätseinschätzung 3 „trifft eher zu“ – siehe Abbildung 37.

21.3 - Räume,

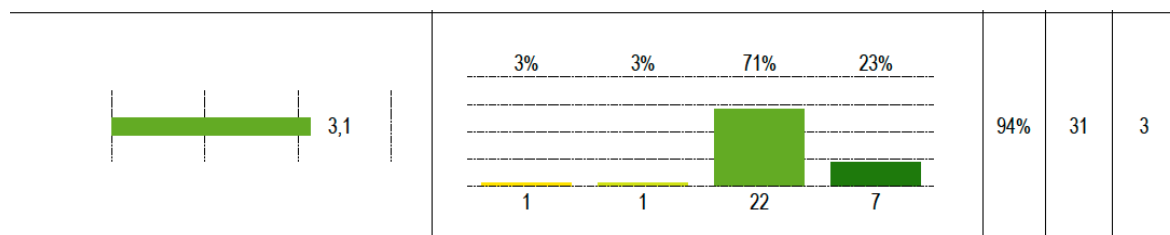


Abbildung 37: Räumliche Ressourcen für MT an OS (Quelle: Teilbericht der Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

Abbildung 38 veranschaulicht die Ergebnisse des Items 21.3 am ReBUZ bzw. der Tagesschule. Hier stehen für MTs mehrheitlich Räume zur Verfügung mit einem Ps von 86%. Allerdings bewertet ein Teil der Befragten mit einem Ps von 14% diese Qualitätsaussage als gar nicht zutreffend. Ursachen dafür werden in schulischen Unterschieden vermutet, an denen die verschiedenen Vertreter/innen des ReBUZ arbeiten.

21.3 - Räume,

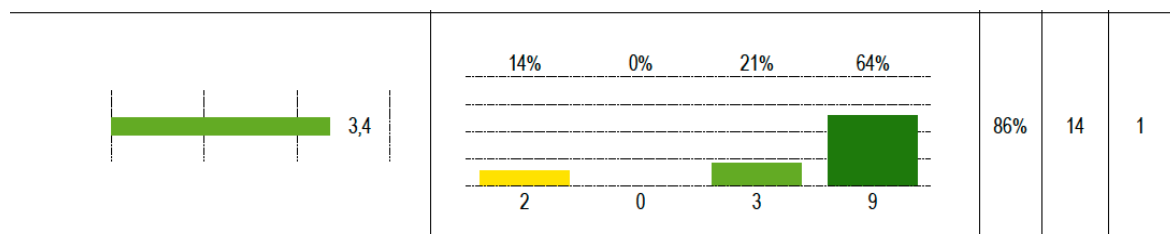
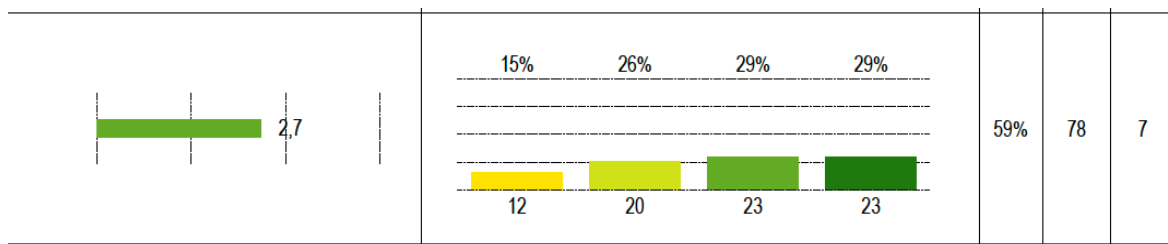


Abbildung 38: Räumliche Ressourcen für MT am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (Quelle: Teilbericht des ReBUZ bzw. der Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

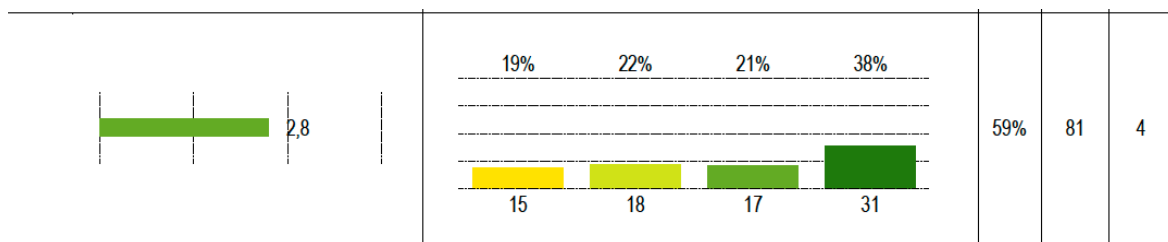
Die Ergebnisse der Items 21.1, 21.2 und 21.4 fallen schulstufenbezogen deutlich unterschiedlich aus. In den Grundschulen zeigen die Ergebnisse nahezu mit Gleichverteilung und breiter Streuung der Antworten, dass *Fortbildungsangebote*, *Zeitressourcen für Kooperation* und *externe Begleitung* als Unterstützungsmaßnahmen für MT zur Verfügung stehen oder genau nicht zur Verfügung stehen, dargestellt in Abbildung 39. (vgl. Anhang: Teilbericht GS, S. 11)

21 - Für die Umsetzung MT stehen den Teams Ressourcen zur Verfügung, beispielsweise ...

21.1 - Fortbildungsangebote



21.2 - Zeitressourcen für Kooperation



21.4 - externe Begleitung

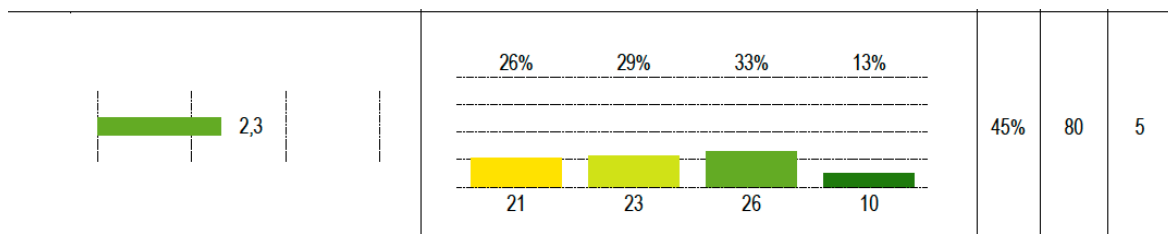


Abbildung 39: Externe Begleitung für die Umsetzung MT an GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

In Oberschulen fällt auf, dass *externe Begleitung* mit einem Ps von 81% als Ressource für MT kaum oder nicht zur Verfügung steht, ebenso liegt der Dw für *Kooperationszeit* mit 2,4 unter dem Neutralitätswert, dargestellt in Abbildung 40. Unterstützung und Ressourcen werden in OS nicht einheitlich bereitgestellt. (vgl. Anhang: Teilbericht OS, S. 11)

21 - Für die Umsetzung MT stehen den Teams Ressourcen zur Verfügung, beispielsweise ...

21.4 - externe Begleitung

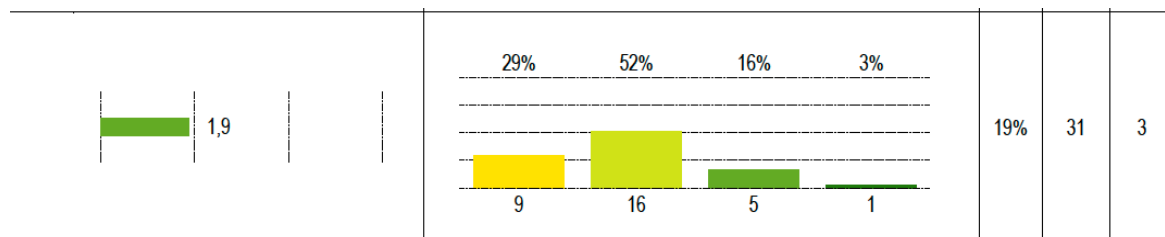
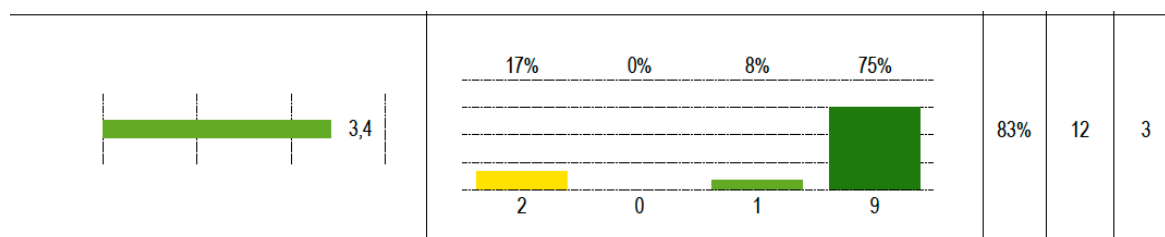


Abbildung 40: Externe Begleitung für die Umsetzung der MT an OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

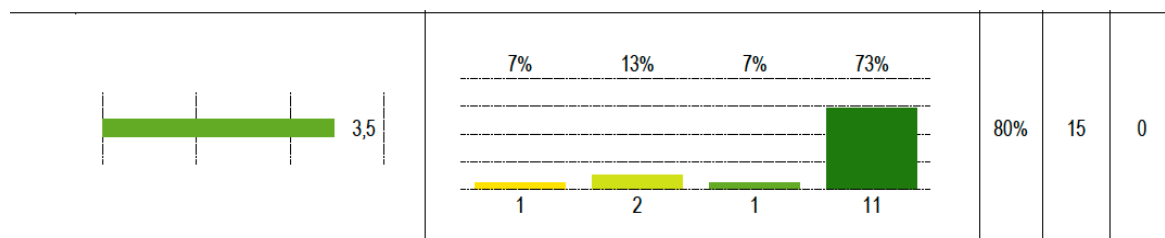
Nahezu durchgängig positiv fallen die Ergebnisse zu Item 21 im ReBuZ bzw. in der Tagesschule aus, dargestellt in Abbildung 41. Die Qualitätsaussagen zu *Fortbildungsangeboten*, *(Kooperations-)Zeiten*, *Räumen* und *externer Begleitung* werden im Durchschnitt mit 3,4 bis 3,5 bewertet, erzielen eine sehr geringe Varianz der Antworten sowie eine positive Qualitätsbewertung von 80% bis 86% der Befragten. Prozentsätze zwischen 64% und 75% signalisieren volle Zustimmung und zeigen, dass die Akteure die bereitgestellten Ressourcen für MT an ihrer Einrichtung wahrnehmen und positiv bewerten. (vgl. Anhang: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule, S. 11)

21 - Für die Umsetzung MT stehen den Teams Ressourcen zur Verfügung, beispielsweise ...

21.1 – Fortbildungsangebote



21.2 - Zeitressourcen für Kooperation



21.4 - externe Begleitung

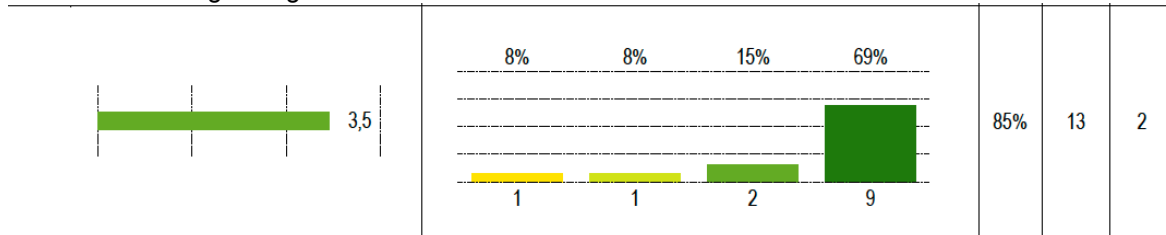
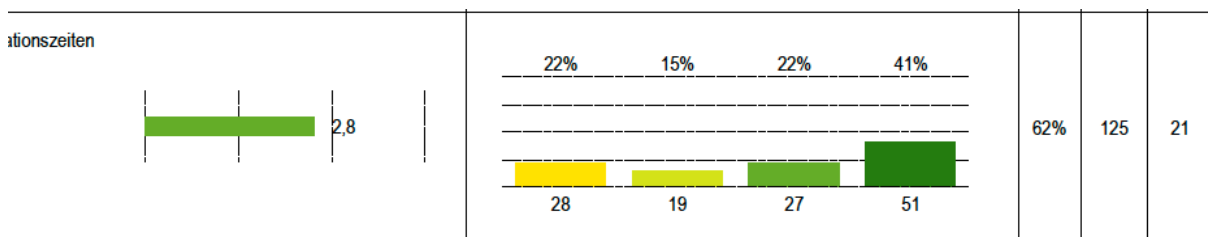


Abbildung 41: Weitere Ressourcen für die Umsetzung der MT am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)

Die Ergebnisse der Grundschulen können stark davon beeinflusst sein, auf welchem Stand der SE sich die einzelne GS befindet und wie weit die Einzelschule bereits auf dem Gebiet der Teamentwicklung ist. Die Ergebnisse der Oberschulen zeigen, dass sich OS seit Jahren in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess befinden (siehe 3.1.1), Jahrgangsteams mit multiprofessioneller Besetzung etabliert sind, jedoch die Umsetzung MT selten durch verankerte Kooperationszeiten im Stundenplan und externe Begleitung unterstützt wird. Abbildung 42 zeigt, dass diese Ergebnisse durch die Antworten auf Item 23.2 bestätigt werden. Obwohl 63% der Befragten angeben, dass es (voll) zutrifft, dass „in den Stundenplänen Kooperationszeiten für multiprofessionelle Arbeit“ verankert sind, bewerten 37% der Befragten diese Aussage negativ, 22% geben an, dass diese Aussage (gar) nicht zutrifft. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

23 - Akzeptanz der MT

23.2 - In den Stundenplänen sind Kooperationszeiten für multiprofessionelle Arbeit verankert.



23.3 - Die Schulleitung unterstützt die MT.

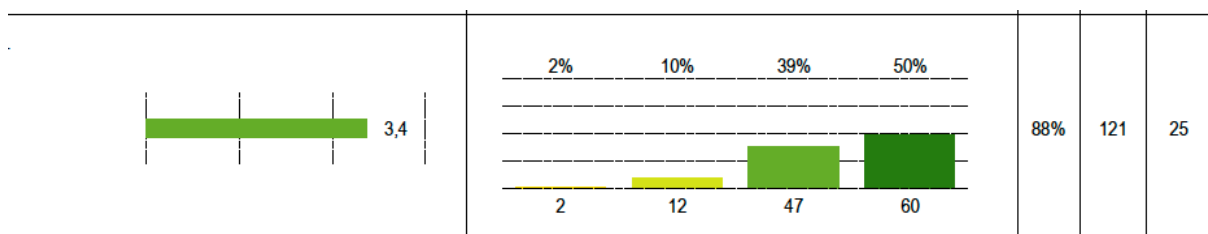
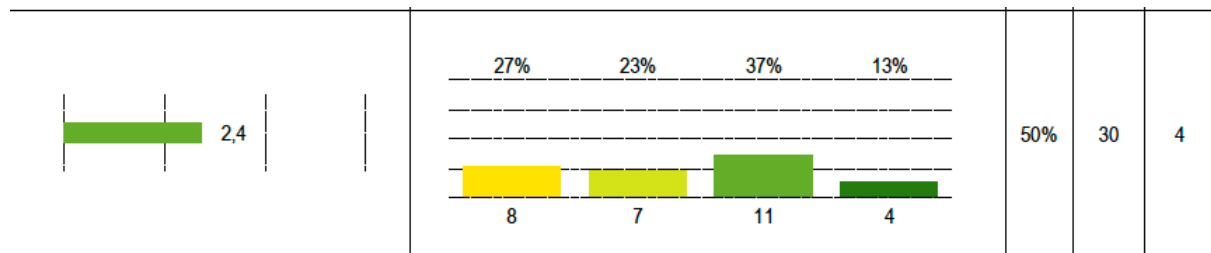


Abbildung 42: Kooperationszeiten und Unterstützung der MT durch die SL, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

Insbesondere in den Oberschulen (vgl. Abb. 43) zeigt sich die sehr hohe Varianz der Antworten und eine paritätische Qualitätseinschätzung zu *verankerten Kooperationszeiten im Stundenplan* (Item 23.2) mit Ps 50% im positiven Bereich und Ps 50% im negativen Bereich. Der Durchschnittswert von 2,4 signalisiert hier Handlungsbedarf. (vgl. Anhang: Teilbericht OS, S. 13)

23 - Akzeptanz der MT

23.2 - In den Stundenplänen sind Kooperationszeiten für multiprofessionelle Arbeit verankert.



23.3 - Die Schulleitung unterstützt die MT.

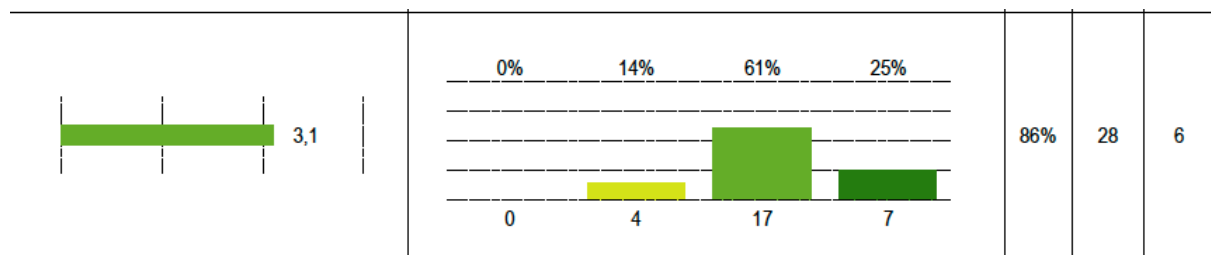


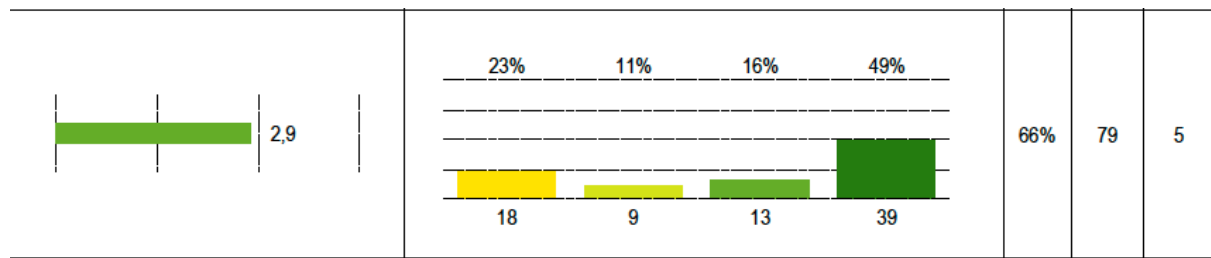
Abbildung 43: Kooperationszeiten und Unterstützung der MT durch die SL, Schulstufe OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

In der Grundschule (vgl. Abb. 44) fallen die Ergebnisse positiver aus – bestätigt durch den Dw 2,9. Allerdings gibt es neben 66% positiver Bewertung - davon 49% sehr positiv - auch 23% Ablehnung, d.h. dass nahezu 1/4 der Befragten an Grundschulen angeben, dass die Aussage zu *verankerten Kooperationszeiten im Stundenplan* nicht zutrifft. (vgl. Anhang: Teilbericht GS, S. 13)

Die hohe Varianz der Antworten an Grund- und Oberschulen lässt vermuten, dass multiprofessionelle Teams nicht einheitlich und verlässlich mit Unterstützung rechnen können, sondern Ressourcen stets neu verhandelt werden müssen und deren Bereitstellung von mehreren Faktoren beeinflusst wird.

23 - Akzeptanz der MT

23.2 - In den Stundenplänen sind Kooperationszeiten für multiprofessionelle Arbeit verankert.



23.3 - Die Schulleitung unterstützt die MT.

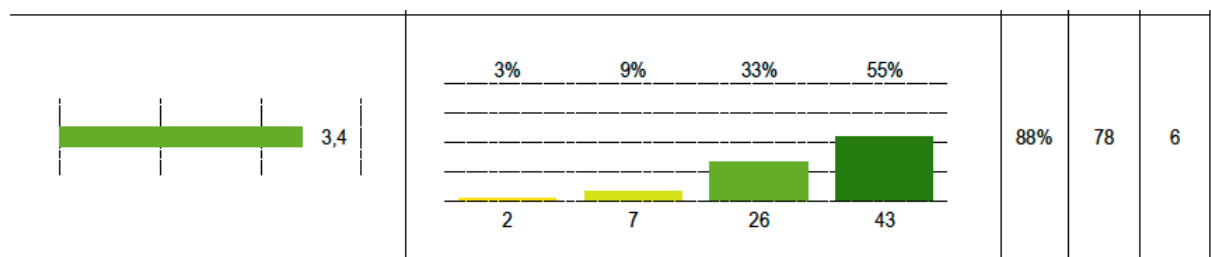


Abbildung 44: Kooperationszeiten und Unterstützung MT durch die SL, Schulstufe GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

Völlig einheitlich mit positiver Qualitätsbewertung von 100%, einem Durchschnittswert von 3,8 und sehr geringer Varianz stellen sich die Ergebnisse auf Item 23.2 im ReBUZ bzw. der Tagesschule dar – siehe Abbildung 45. Kooperationszeiten sind standortübergreifend fest im Stundenplan verankert. Materielle und immaterielle Unterstützung für MT stellen hier eine feste Größe der SE dar. (vgl. Anhang: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule, S. 13)

23 - Akzeptanz der MT

23.2 - In den Stundenplänen sind Kooperationszeiten für multiprofessionelle Arbeit verankert.

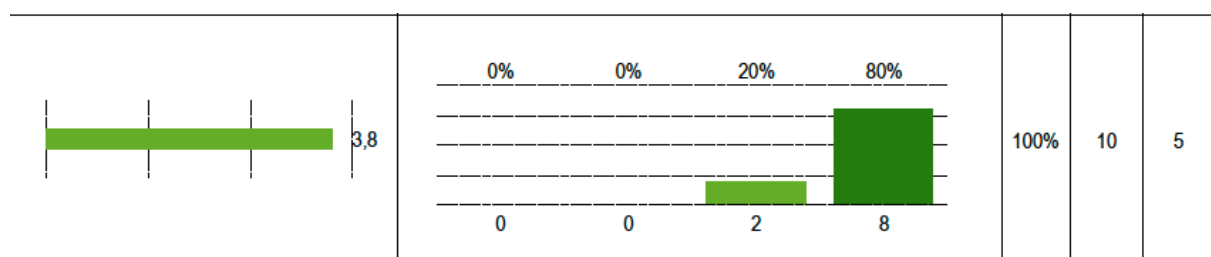


Abbildung 45: Verankerte Kooperationszeiten in Stundenplänen des ReBUZ bzw. der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

Positiv mit einem Dw von 3,4 wird in der Gesamtauswertung die Aussage des Items 23.3 zur *Unterstützung MT durch die SL* bewertet – dargestellt in Abbildung 42. Die geringe Varianz der Antworten in Verbindung mit der positiven Bestätigung der Aussage „Die SL unterstützt MT“ von 89% der Teilnehmer zeigt, dass SL ihre Rolle für das Gelingen MT annehmen und

die Teams in der Regel unterstützen, anerkennen und loben. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

Dieses Antwortverhalten zeigt sich schulstufenübergreifend in Grund- und Oberschulen – an GS mit einem Dw von 3,4 und überwiegend der Bewertung „trifft voll zu“ (vgl. Abb. 43) und an OS mit eher zurückhaltender Zustimmung „trifft eher zu“ (vgl. Abb. 44).

Insgesamt weisen die Antworten auf Item 16 „Passende Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen“ darauf hin, dass multiprofessionelle Teams für Konfliktlösungen mehrheitlich Unterstützung erfahren (Ps 77%). Allerdings geben KA 42 der Probanden keine Auskunft auf diese Frage und KA 25 der antwortenden Teilnehmer/innen (Ps 23%) schätzen die Qualität der passenden Unterstützung in Konfliktsituationen negativ ein. Diese Werte signalisieren Optimierungsbedarf. Die prozentuale Verteilung mit Angabe der Nennungen wird in Abb. 46 dargestellt. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15 – 16)

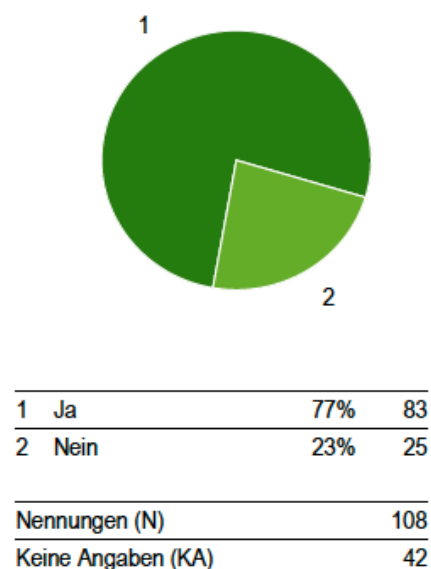


Abbildung 46: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, Gesamtauswertung
(Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15 -16)

Die Bewertung der Qualitätsaussage, dass MT passende Unterstützung in Konfliktsituationen erfahren (Item 16), fällt schulstufen- bzw. institutionsbezogen unterschiedlich aus. In Grundschulen stimmen 82% der Befragten dieser Qualitätsaussage zu und 18% geben an, in konflikthafter Situationen keine Unterstützung zu erfahren. Auf diese Frage antworten lediglich 65 Akteure, während 22 keine Angaben machen (vgl. Abb. 47).

In Oberschulen bestätigen lediglich 56% der Akteure, dass sie in Konfliktsituationen passende Unterstützung erfahren. 44%, also knapp die Hälfte der Befragten, beantwortet

diese Frage negativ (vgl. Abb. 48). Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass an OS das Potential (externer) Unterstützung bzw. Prozessbegleitung häufig weder punktuell noch längerfristig für das Gelingen MT genutzt wird. Nahezu die Hälfte der Akteure muss in Konfliktsituationen auf die Expertise externer oder interner Experten verzichten.

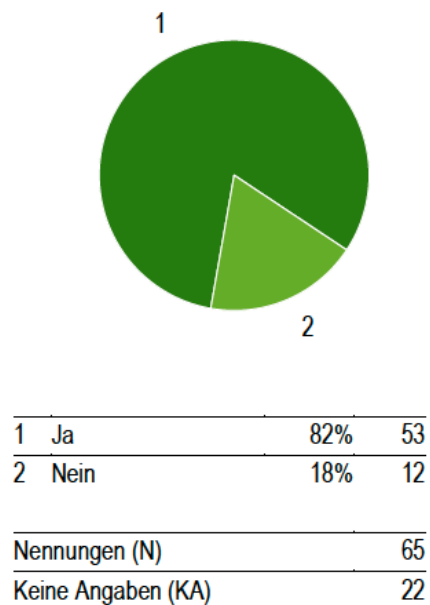


Abbildung 47: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15)

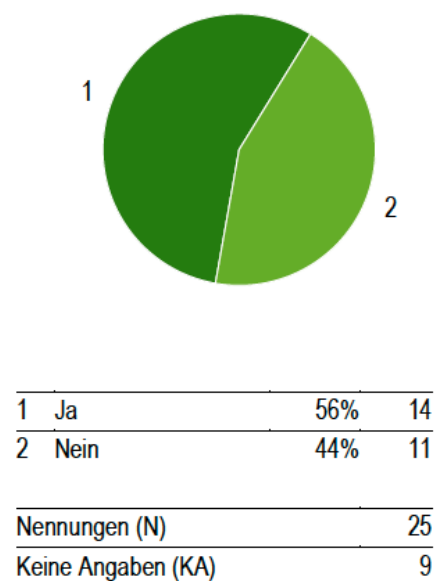


Abbildung 48: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15)

Abbildung 49 veranschaulicht, dass im ReBUZ bzw. in der Tagesschule ein Ps von 100% der Befragten die Aussage des Items 16 nach passender Unterstützung bei der Lösung von Konflikten positiv bestätigt. Es zeigt sich erneut, dass im ReBUZ Unterstützungskonzepte einen festen Rahmen darstellen, auf die sich die Akteure auch in konflikthafter Situationen verlassen können.

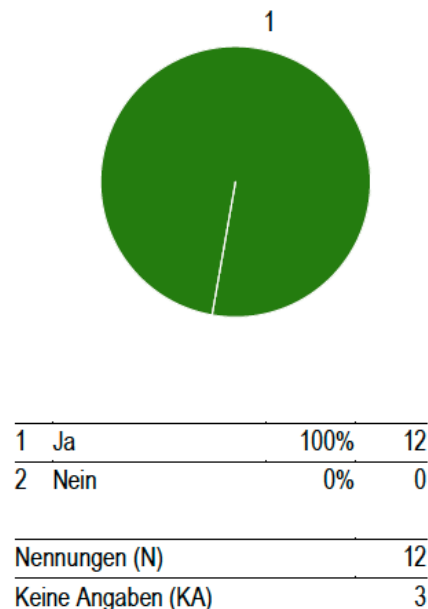


Abbildung 49: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikthafter Situationen, ReBUZ bzw. Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15)

Insbesondere die Berufsgruppe der Lehrkräfte bewertet die Qualitätsaussage passender Unterstützung (Items 16) positiv mit Ps 81%. Die Berufsgruppe der Sonderpädagogen stimmt der Aussage mit Ps 67% positiv zu, während 77% aus der Gruppe der Sozialpädagogen/innen, -arbeiter/innen und Psychologen diese Aussage bejahen. (vgl. Anhang: Teilberichte der Berufsgruppen, S. 15)

Abbildung 50 veranschaulicht die Ergebnisse auf Item 17.7 „Die Akteure nutzen bereitgestellte Ressourcen für die Umsetzung des Arbeitsauftrages“. Sie zeigt, in welchem Maße die Akteure Unterstützungsangebote im Gesamtblick tatsächlich annehmen. Mit einem Ps von 85% schätzen die Befragten selbst ein, dass Ressourcen stark genutzt werden. Die überwiegende Zustimmung zu der Aussage, die geringe Varianz und der positive Durchschnittswert von 3,1 signalisieren, dass die Akteure Unterstützungsangebote für MT benötigen und wahrnehmen. Diese Bewertung fällt schulstufenübergreifend ähnlich aus. Unterschiede zeigen sich in der Bewertung der Berufsgruppen. Lehrkräfte geben mit Ps 81% an, bereitgestellte Ressourcen für die Umsetzung des Arbeitsauftrages MT zu nutzen, bei den Sonderpädagogen fällt die Zustimmung mit Ps 89% noch deutlicher aus und die Berufsgruppe der Sozialpädagogen/innen, -arbeiter/innen und Psychologen stimmt

signifikant mit einem Ps von 93% dieser Qualitätsaussage zu. Die Auswertung der Einschätzungen durch die Berufsgruppe der Erzieher/innen ist mangels Angabe (KA) nicht möglich. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7; Teilberichte der Schulstufen, S. 7 und Teilberichte der Berufsgruppen, S. 5)

17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?



17.7 - Die Akteure nutzen bereitgestellte Ressourcen für die Umsetzung des Arbeitsauftrages.

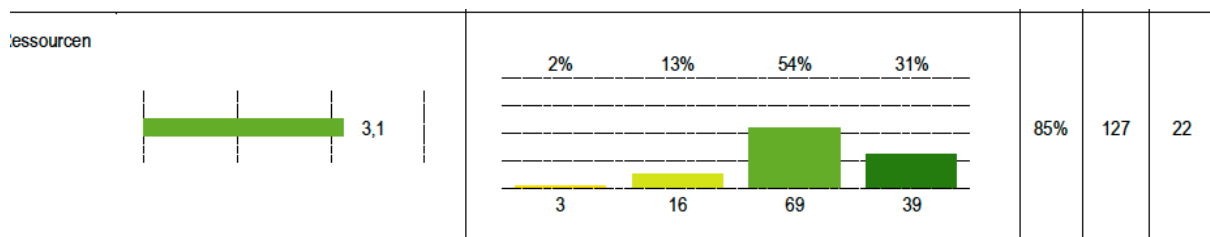
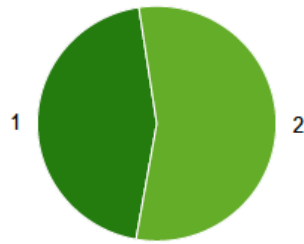


Abbildung 50: Nutzung bereitgestellter Ressourcen für die Umsetzung des Arbeitsauftrages, Gesamtauswertung
(Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7)

Item 24 „Teilnahme des eigenen Teams an Fortbildungen zur Teamarbeit“ zielt mittels 2-stufiger Skala auf Informationen darüber, ob Unterstützungsangebote zur Teamentwicklung in Form von Fortbildungen genutzt werden. Im Gesamtblick der Ergebnisse wird deutlich, dass prozentual mehrheitlich die Teams noch nicht an Fortbildungen zur Teamarbeit teilgenommen haben – dargestellt in Abbildung 51. Lediglich ein Ps von 45% gibt an, bereits Team-Weiterbildungen besucht zu haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Akteure zwar in MT oder Teams arbeiten, sich jedoch überwiegend noch nicht mit theoretischen Aspekten der Teamentwicklung bzw. dem bewussten Erwerb von Teamkompetenz im Rahmen von Fortbildungen beschäftigt haben.



1	Ja	45%	52
2	Nein	55%	64
Nennungen (N)			116
Keine Angaben (KA)			30

Abbildung 51: Teilnahmequote des eigenen Teams an Fortbildungen zur Teamarbeit, Gesamtauswertung
(Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 - 15)

3.2.3.3 Planung, Umsetzung und Reflexion

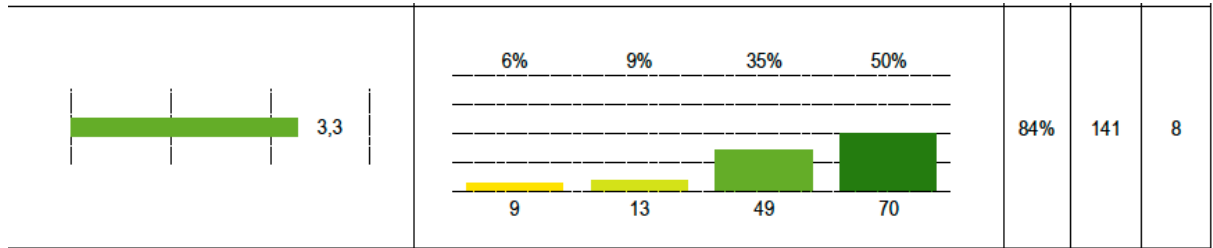
Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, in welcher Qualität gestalten sich die Planung, Umsetzung und Reflexion MT im schulischen Kontext. Dafür werden die Ergebnisse des Items 17 „Facetten, wie die Umsetzung MT an der Schule bzw. Einrichtung erlebt wird“, des Items 18 „Absprachen der Akteure bezüglich ausgewählter Bereiche“ und des Items 19 „Blick auf die Planung, Umsetzung und Reflexion“ analysiert. Es handelt sich durchweg um Qualitätsaussagen, deren Grad der Zustimmung die Akteure mittels 4-stufiger Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ bewerten.

Die Ergebnisse im Gesamtblick zeigen eine insgesamt positive Qualitätsbewertung. Abb. 52 verdeutlicht besondere Qualitäten der Planung, Umsetzung und Reflexion MT laut Gesamtauswertung. Die Qualitäten, dass die *Akteure in MTs zusammenarbeiten* (Item 17.1) wird mit einem Prozentsatz von 84% bestätigt, dass sie *wertschätzend und vertrauensvoll miteinander agieren* (Item 17.4) mit einem Ps von 91% angegeben und dass *MT in Verantwortung der Mitglieder* (Item 19.2) umgesetzt wird mit einem Ps von 92% anerkannt. Die Durchschnittswerte der Antworten auf diese Items betragen 3,3 bei geringer Varianz. Damit charakterisieren diese die Verteilung im deutlich positiven Bereich. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 - 9)

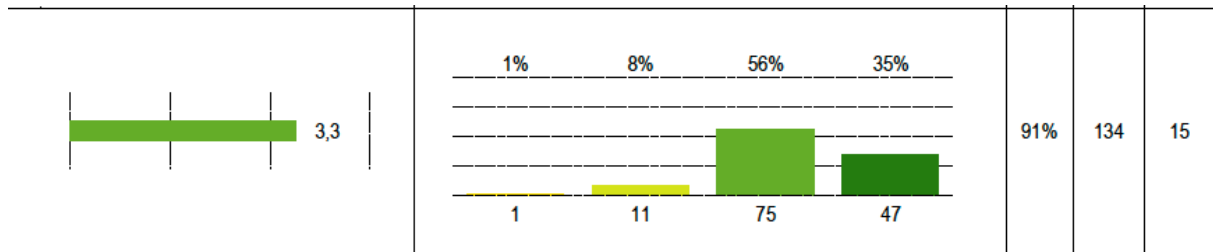
17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?



17.1 - Wir arbeiten in MTs zusammen.



17.4 - Die Teammitglieder arbeiten wertschätzend und vertrauensvoll zusammen.



19.2 - Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird in Verantwortung der Teammitglieder umgesetzt.

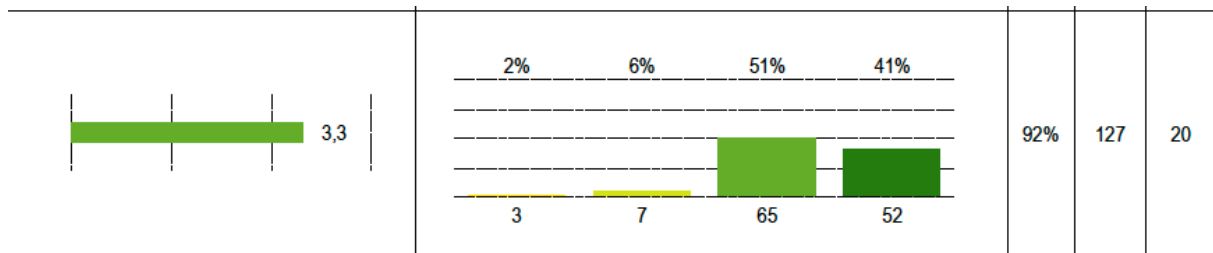


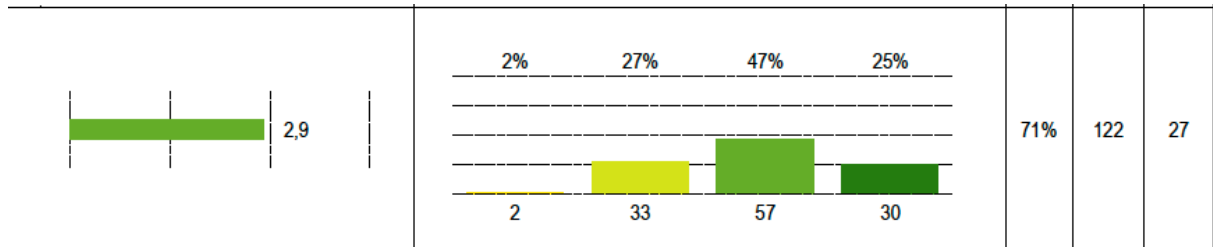
Abbildung 52: Teilergebnisse der Items 17 und 19 – Aussagen zur Planung, Umsetzung und Reflexion MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 und 9)

Dagegen werden die Aspekte *Gestaltung einer konstruktiven Streitkultur* (Item 17.5), *Sicherung von Ergebnissen und (Teil-)Erfolgen* (Item 18.5), *Auswertung und Reflexion* (Item 19.3) sowie *fortlaufende Weiterentwicklung MT* (Item 19.4) von den Akteuren kritischer bewertet. Die deutliche Varianz der Antworten und Dw zwischen 2,4 und 2,9 zeigen, dass das Potential dieser Bereiche nicht voll ausgeschöpft wird. 34% der Befragten geben an, dass Ergebnisse und Erfolge MT nicht oder nur bedingt gesichert werden. Der ebenfalls hohe Ps von 49% im negativen Bewertungsbereich bezogen auf die Qualität der Auswertungs- und Reflexionspraxis MT (Item 19.3) signalisiert Optimierungsbedarf. Dass MT nicht oder nur bedingt weiterentwickelt wird, geben 36% der Befragten an. Abb. 53 veranschaulicht Bereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen.

17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?

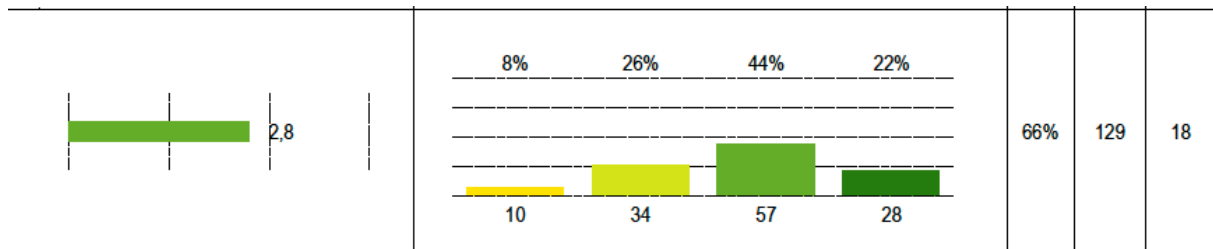


17.5 - Es wird um Lösungen gerungen, die eine konstruktive Streitkultur zulassen.

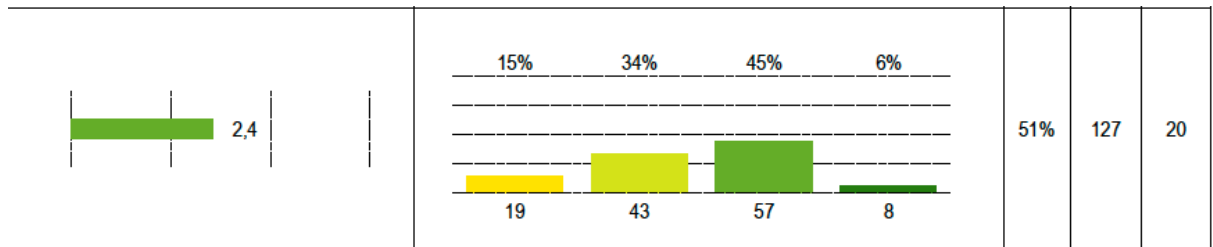


18 - Zwischen den Akteuren gibt es klare Absprachen, bezüglich ...

18.5 - der Sicherung von Ergebnissen und (Teil-)Erfolgen.



19.3 - MT wird ausgewertet und reflektiert (Selbstreflexion, Fremdfeedback),



19.2 - MT wird in Verantwortung der Teammitglieder umgesetzt.

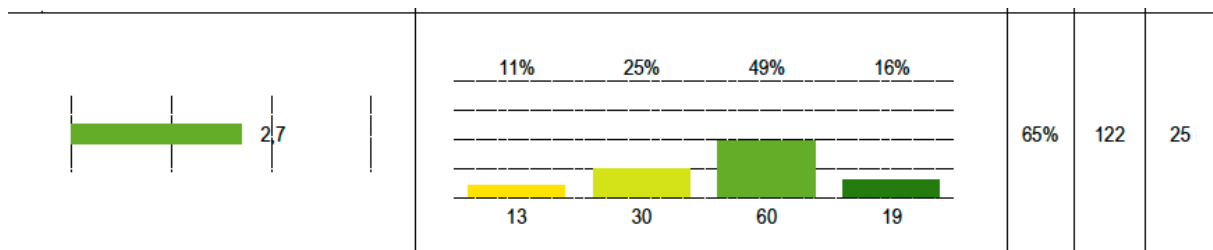


Abbildung 53: Teilergebnisse Item 17, 18 und 19 - Bereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 - 9)

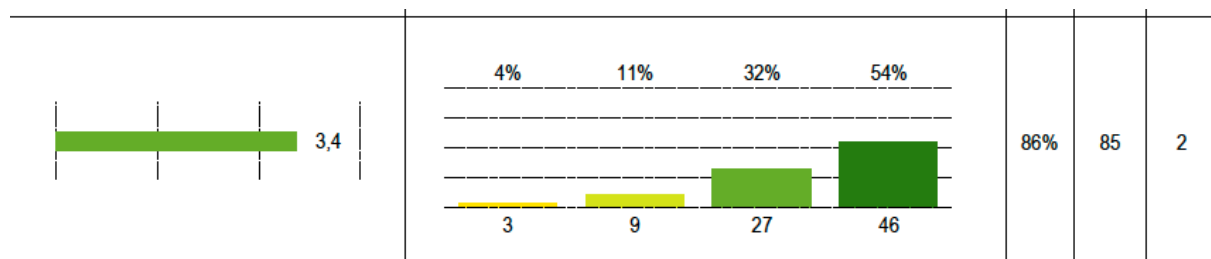
Der Blick auf die unterschiedlichen Schulstufen differenziert diese Qualitätseinschätzungen, dargestellt in den Abb. 54 bis 56. In der Grundschule (vgl. Abb. 54) erleben die Akteure MT durchweg positiv. Signifikant positiv schätzen die Akteure in den GS die Qualitäten, *in MT*

zusammen zu arbeiten (Item 17.1) sowie *wertschätzend und vertrauensvoll miteinander zu agieren* (Item 17.3), ein. Weiterer Handlungsbedarf wird darin erkannt, für Problemlösungen eine *konstruktive Streitkultur* zuzulassen. Diese Qualität (Item 17.5) schätzen die Befragten in der Grundschule mit einem Prozentsatz von 62% positiv ein, davon 49% eher positiv und 23% sehr positiv. 29% der Teilnehmer/innen in der Grundschule sowie 25% im ReBUZ bzw. der Tageschule bewerten die Qualität einer Streitkultur im negativen Bereich und identifizieren damit Potentiale für die weitere Entwicklung MT. Abb. 55 zeigt, dass die Akteure der GS die Qualitätsaussage, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit ausgewertet und reflektiert wird (Item 19.3), im Durchschnitt unterhalb des Neutralitätswertes mit Dw 2,4 bewerten. Jedoch schätzen bei einer breiten Streuung der Antworten auch 52% der Befragten diese Qualität positiv ein. Diese Ergebnisse gelten als Hinweis auf schulische Unterschiede innerhalb der Schulstufe GS und signalisieren Potential der Weiterentwicklung MT. (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen, S. 7 und 9)

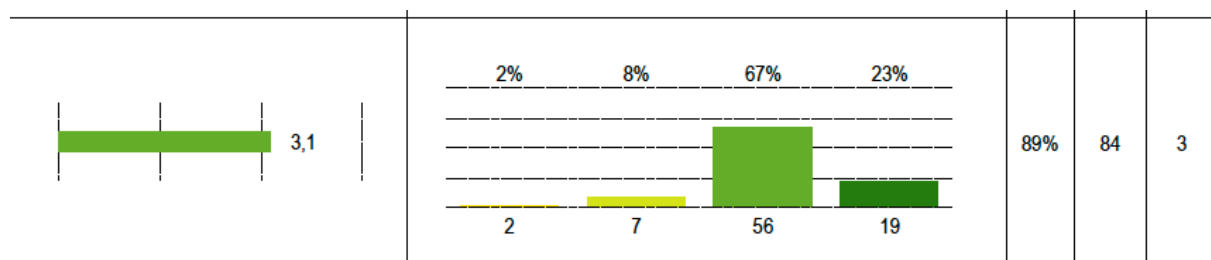
17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?



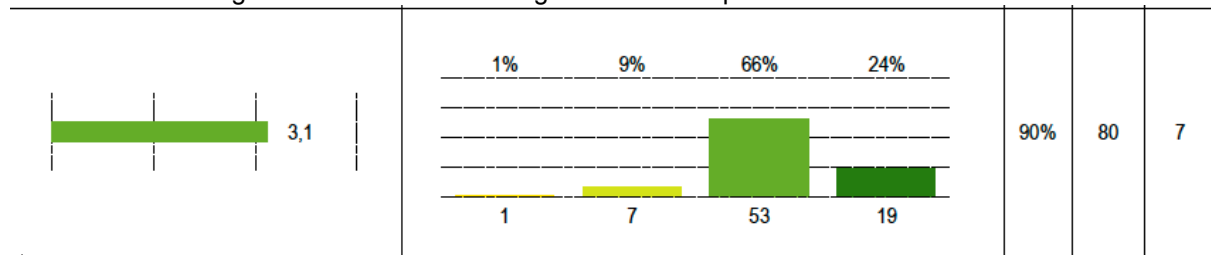
17.1 - Wir arbeiten in MTs zusammen.



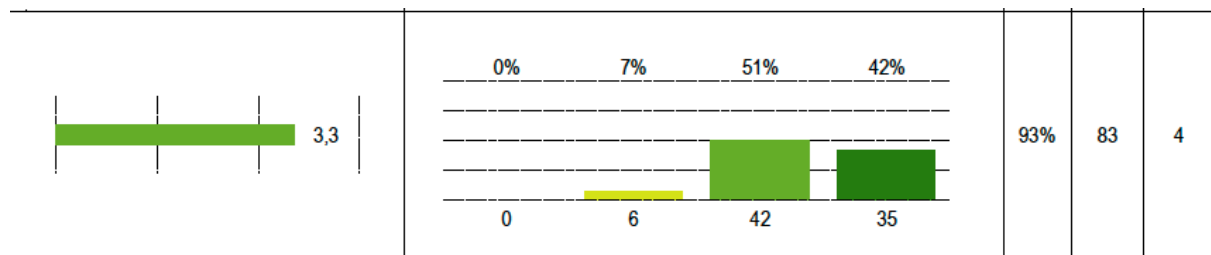
17.2 - Die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren unterschiedlicher Berufsgruppen gelingt.



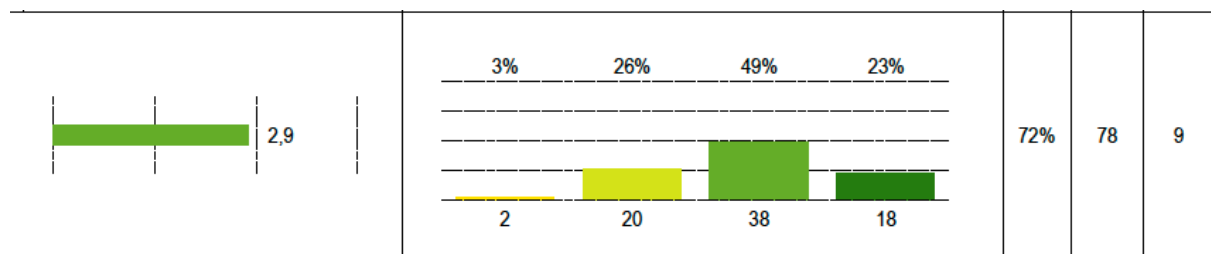
17.3 - Die Teammitglieder halten sich an die getroffenen Absprachen.



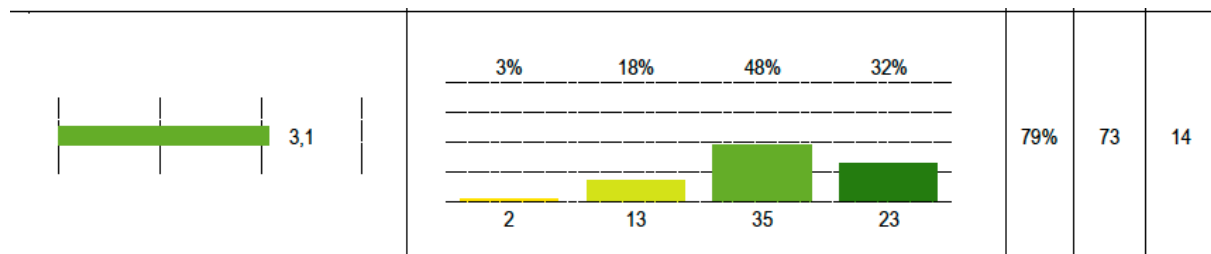
17.4 - Die Teammitglieder arbeiten wertschätzend und vertrauensvoll zusammen.



17.5 - Es wird um Lösungen gerungen, die eine konstruktive Streitkultur zulassen.



17.6 - Das Team nutzt Freiräume für die Umsetzung des Arbeitsauftrages.



17.7 - Die Akteure nutzen bereitgestellte Ressourcen zur Umsetzung des Arbeitsauftrages.

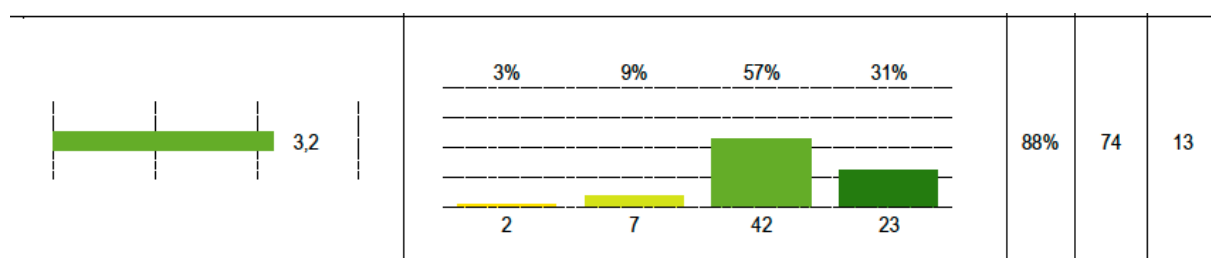


Abbildung 54: Umsetzung und Reflexion MT an GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.7 und 9)

19 - Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird ...

19.3 - ausgewertet und reflektiert (Selbstreflexion, Fremdfeedback)

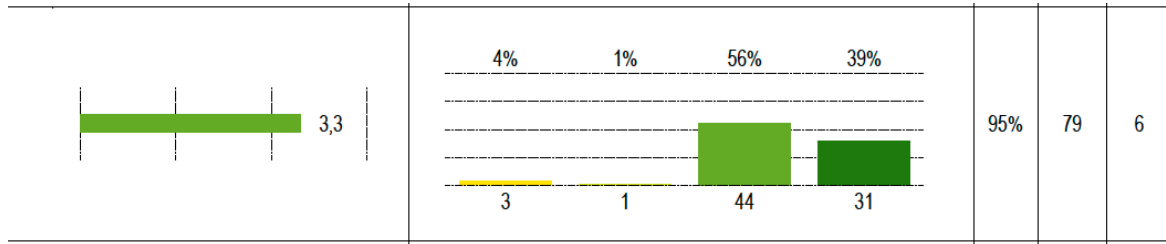


Abbildung 55: Teilergebnis Item 19.3 – Auswertung und Reflexion MT, GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.7 und 9)

Ebenfalls im ReBUZ bzw. in der Tagesschule erleben die Akteure MT durchweg positiv. Einrichtungsspezifisch schätzen die Befragten im ReBUZ bzw. der Tagesschule die Qualität einer konstruktiven Streitkultur (Item 17.5) mit einem Prozentsatz von 75% positiv ein, davon 25% eher positiv und 50% sehr positiv (vgl. Abb. 56). 25% dieser Teilnehmer/innen bewerten die Qualität einer Streitkultur im negativen Bereich und identifizieren damit Potentiale für die fortlaufende Entwicklung MT.

17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?

17.5 - Es wird um Lösungen gerungen, die eine konstruktive Streitkultur zulassen.

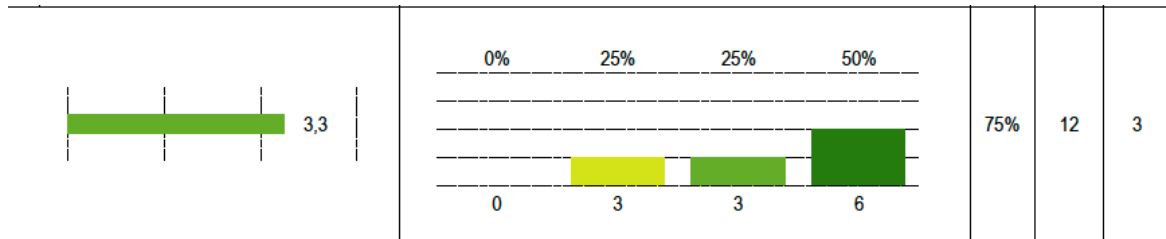
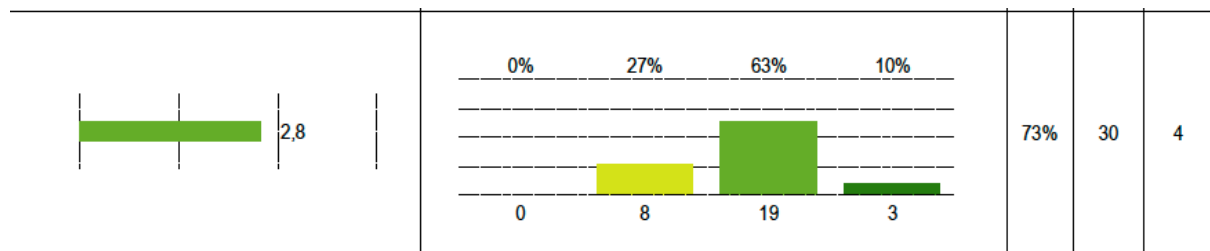


Abbildung 56: Teilergebnis Item 17.5 - Umsetzung MT am ReBUZ bzw. der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7)

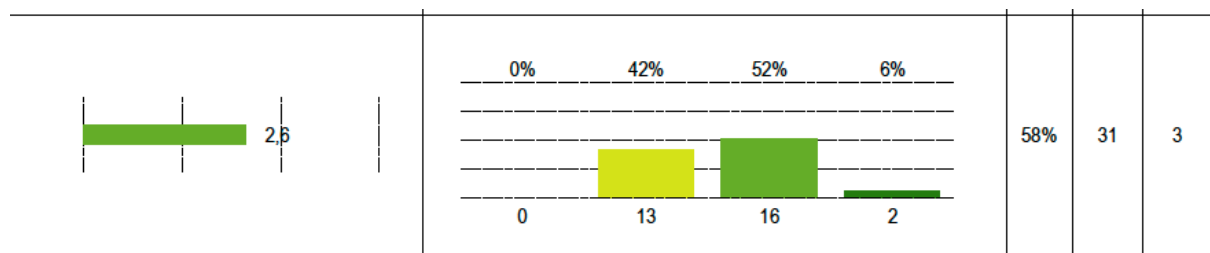
Die Akteure in den Oberschulen bewerten das *Gelingen MT* (Item 17.2), das *Einhalten getroffener Absprachen* (Item 17.3) sowie oben beschriebener *Streitkultur* (Item 17.5) kritisch (vgl. Abb. 57). Trotz der Durchschnittswerte von 2,6 bis 2,9 oberhalb des Neutralitätswertes schätzen 42% der Befragten ein, dass sich Teammitglieder eher nicht an Absprachen halten und jeweils 27%, dass die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren ‚eher nicht‘ gelingt und eine konstruktive Streitkultur ‚eher nicht‘ zugelassen ist. Die Qualität, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit ausgewertet und reflektiert wird (Item 19.3), bewerten die Akteure der OS im Durchschnitt negativ mit einem Dw von 2,4, gleichzeitig schätzen 61% der Befragten diese Qualitätsaussage negativ ein. Die Ergebnisse signalisieren Handlungsbedarf in der Schulstufe OS. (vgl. ebd.)

17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?

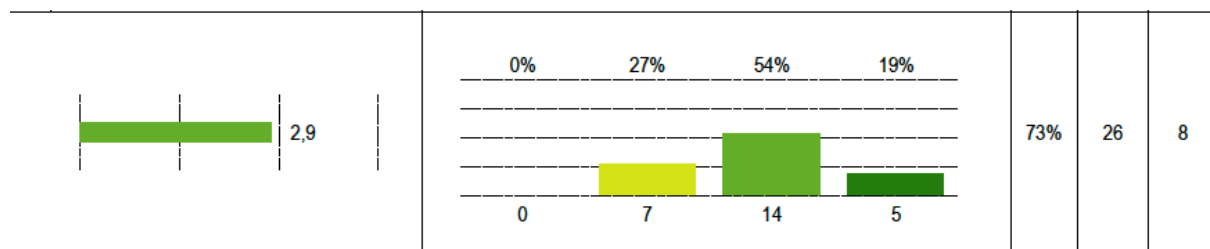
17.2 - Die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren unterschiedlicher Berufsgruppen gelingt.



17.3 - Die Teammitglieder halten sich an die getroffenen Absprachen.



17.5 - Es wird um Lösungen gerungen, die eine konstruktive Streitkultur zulassen.



19 - Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird ...

19.3 - ausgewertet und reflektiert (Selbstreflexion, Fremdfedback)

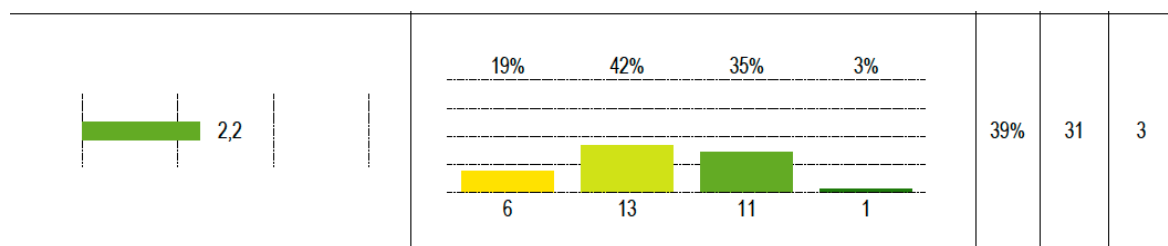


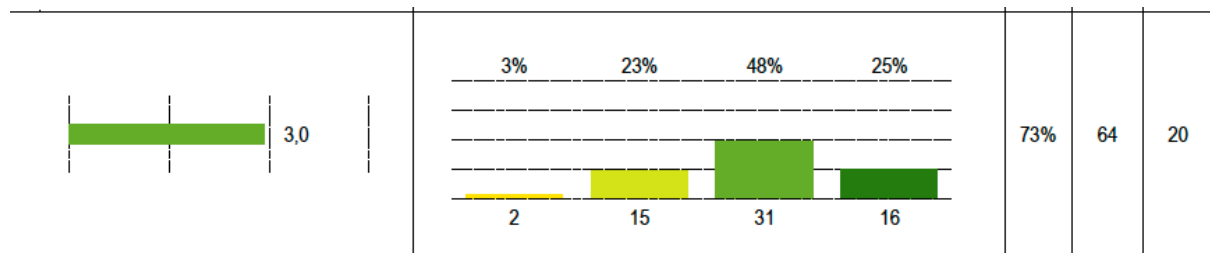
Abbildung 57: Teilergebnisse zur Umsetzung und Reflexion MT an OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.7 und 9)

Schulstufenübergreifend bewerten Lehrkräfte mit relativ hohen Prozentsätzen von über 25% kritischer Bewertung die Bereiche *Entwicklung einer konstruktiven Streitkultur* (Item 17.5), *Nutzung von Freiräumen zur Umsetzung des Arbeitsauftrages* (Item 17.6), *klare Absprachen bezüglich des Zeitrahmens* (Item 18.4) und *Sicherung von Ergebnissen* (Item 18.5), dargestellt in Abb. 58. Damit erkennen Lehrkräfte aus ihrer berufsgruppenbezogenen Sicht Steigerungspotentiale zur Optimierung MT. Darüber hinaus werden *Selbst- und Fremdflexion* sowie *die Auswertung* der multiprofessionellen Zusammenarbeit (Item 19.3)

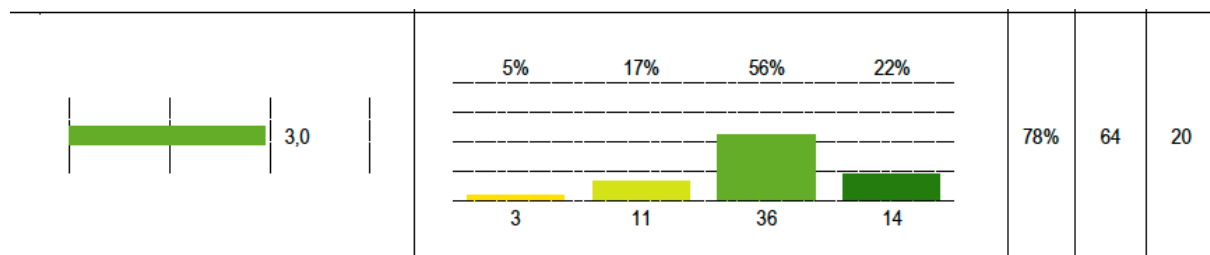
und die *fortlaufende Weiterentwicklung* dieser (Item 19.4) kritisch und mit einer hohen Varianz der Antworten bewertet. Die Bereiche werden als Kräfte, die noch nicht in vollem Maße für MT ausgeschöpft werden, erkannt. Abbildung 58 verdeutlicht die relativ hohen Ps von über 25% kritischer Bewertung in den genannten Bereichen sowie die hohe Varianz der Antworten.

17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?

17.5 - Es wird um Lösungen gerungen, die eine konstruktive Streitkultur zulassen.

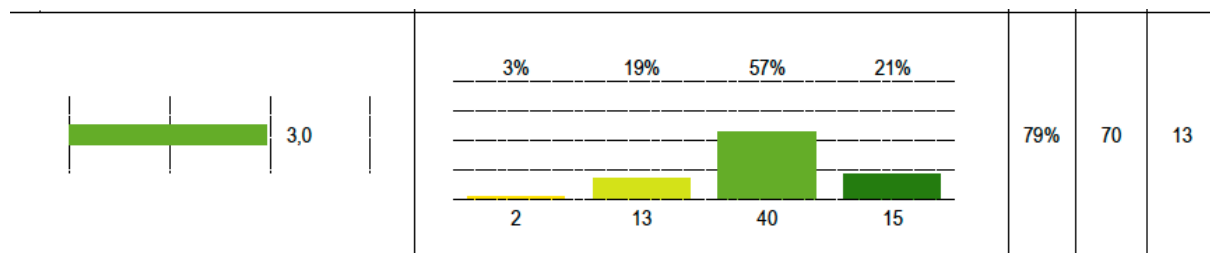


17.6 - Das Team nutzt Freiräume für die Umsetzung des Arbeitsauftrages.

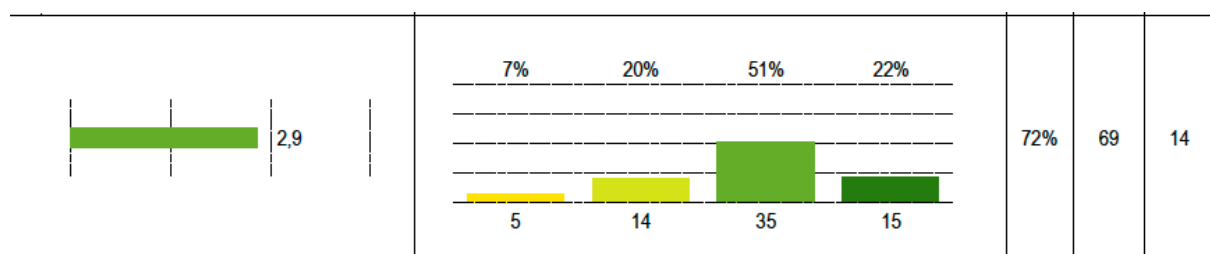


18 - Zwischen den Akteuren gibt es klare Absprachen, bezüglich ...

18.4 - des Zeitrahmens,

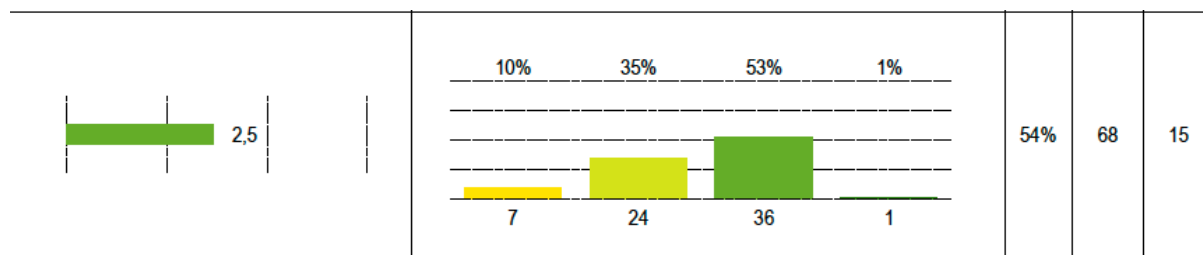


18.5 - der Sicherung von Ergebnissen und (Teil-)Erfolgen.



19 - Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird ...

19.3 - ausgewertet und reflektiert (Selbstreflexion, Fremdfeedback),



19.4 - fortlaufend weiterentwickelt.

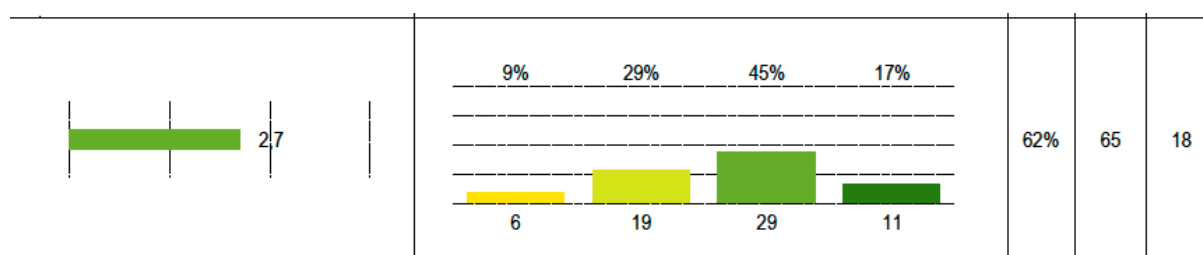


Abbildung 58: Teilbereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen, Berufsgruppe Lehrkräfte (Quelle: Teilbericht Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 - 9)

Die Berufsgruppe der Erzieher/innen schätzt mehrheitlich die Qualitätsaussage des Items 17.3 positiv ein, jedoch bewertet ein Ps von 30% den Bereich, sich an *getroffene Absprachen* zu halten, kritisch. Erzieher/innen erkennen hier Handlungsbedarf – dargestellt in Abb. 59.

17 - Wie erleben Sie MT an Ihrer Schule bzw. Einrichtung?

17.3 - Die Teammitglieder halten sich an die getroffenen Absprachen.

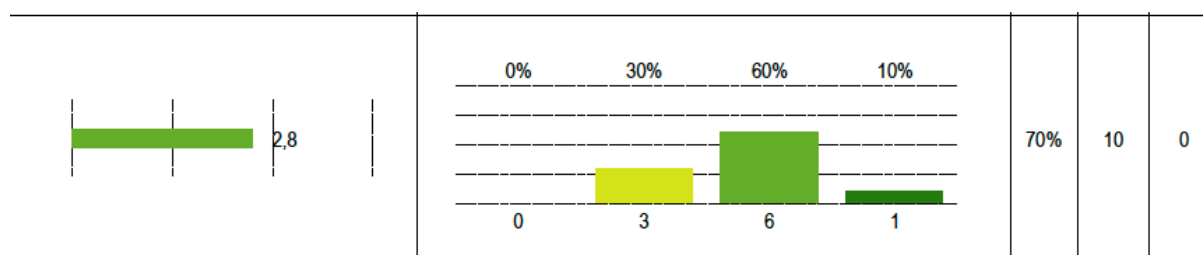


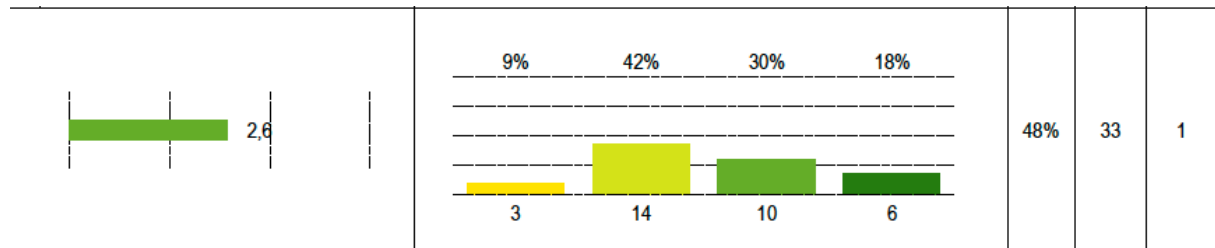
Abbildung 59: Bereich der Umsetzung MT, der Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigt, Berufsgruppe Erzieher/innen (Quelle: Teilbericht der Erzieher/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 4)

Signifikant schätzen Sonderpädagogen/innen die Qualitätsaussagen der Items 18.5 *Sicherung von Erfolgen*, 19.3 *Reflexion* und 19.4 *Weiterentwicklung der MT* kritisch ein, vergleiche Abb. 60. Neben den Dw im Bereich 2,2 bis 2,6 weist ebenfalls die hohe Varianz der Antworten darauf hin, dass die Planung, Umsetzung und Reflexion MT sehr unterschiedlich bewertet werden. Da Sonderpädagogen/innen in der Regel allein in MT vertreten sind, können die Ursachen der kritischen Einschätzung in team-, schul- und

schulstufenbezogenen Unterschieden liegen. Es gilt als Hinweis dafür, dass es kaum einheitlich Kriterien und Rahmensetzungen für die Zusammenarbeit der Berufsgruppen an Schule gibt.

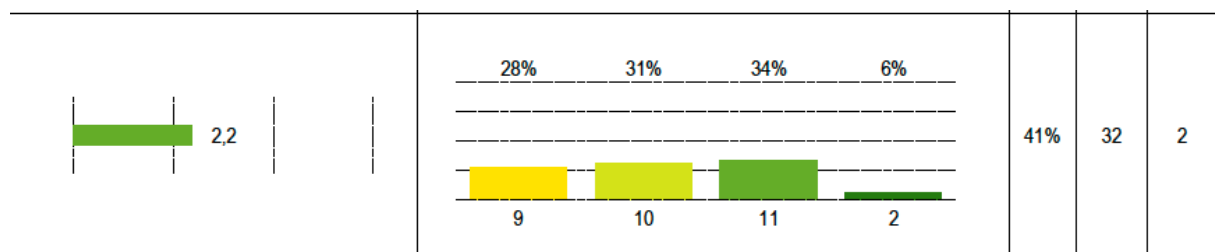
18 - Zwischen den Akteuren gibt es klare Absprachen, bezüglich ...

18.5 - der Sicherung von Ergebnissen und (Teil-)Erfolgen,



19 - Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird ...

19.3 - ausgewertet und reflektiert (Selbstreflexion, Fremdfeedback),



19.4 - fortlaufend weiterentwickelt.

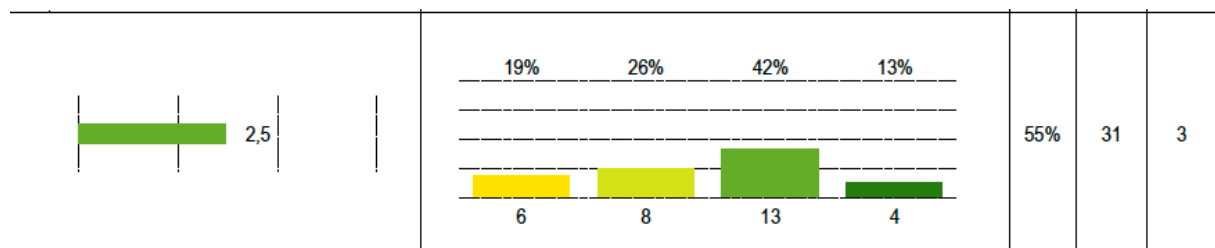


Abbildung 60: Teilbereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen, Berufsgruppe Sonderpädagoginnen/innen (Quelle: Teilbericht der Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 9)

3.2.3.4 Sicherung (schneller) Erfolge

Die Analyse, ob und in welcher Form im schulischen Kontext die Erfolge multiprofessioneller Teamarbeit gesichert werden, erfolgt auf Basis der Ergebnisse des Items 20 „Das Team sichert Erfolge, indem es ...“. Diese Betrachtung erweitert und differenziert die Aussagen zur Sicherung von Ergebnissen (Item 18.5), die bereits im Abschnitt (3.2.3.3) formuliert und veranschaulicht wurden. Item 20 zielt mittels geschlossener Fragen mit einer Antwortskala von 1 bis 4 auf Facetten dieses Erfolgsfaktors für Teamarbeit, beispielsweise für schnelle und spürbare Erfolge sorgen, Erfolge würdigen und sichtbar machen, diese kommunizieren

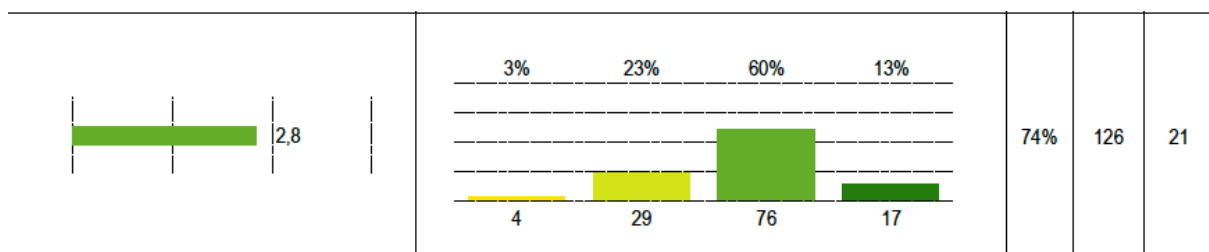
und feiern. Dabei bedeutet 1 diese Qualitätsaussage „trifft nicht zu“ bis 4 bedeutet diese Qualitätsaussage „trifft zu“.

Die Ergebnisse der Gesamtauswertung zeigen eine Abstufung, vgl. Abb. 61. Erreichtes wird kommuniziert (Dw 3,1), Erfolge MT werden signifikant geringer gewürdigt und allen Beteiligten sichtbar gemacht (Dw 2,9) und signifikant noch geringer gefeiert (Dw 2,1). Mit Prozentsätzen von 68% bis 82% stimmen die Probanden den Qualitätsaussagen der Items 20.1 bis 20.3 - Kommunizieren und Würdigen von Erfolgen, Sichtbarmachen dieser – zu. Die Zustimmung der befragten Akteure fällt in allen Kategorien eher zurückhaltend aus und verdichtet sich in den Bewertungen „trifft eher zu“ bis hin zu einer negativen Qualitätseinschätzung „trifft eher nicht zu“. 26% der Befragten schätzen die Qualität der Aussage, das Team sorgt für schnelle und spürbare Erfolge (Item 20.1), negativ ein. 32% der Akteure bewerten die Qualität, das Erreichte zu würdigen (Item 20.2), eher niedrig. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)

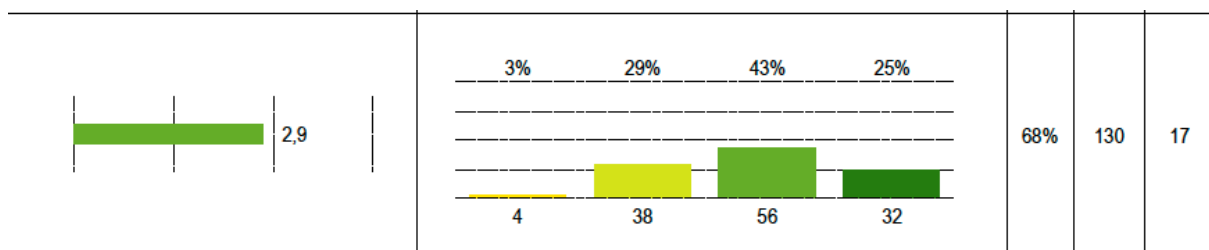
20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...



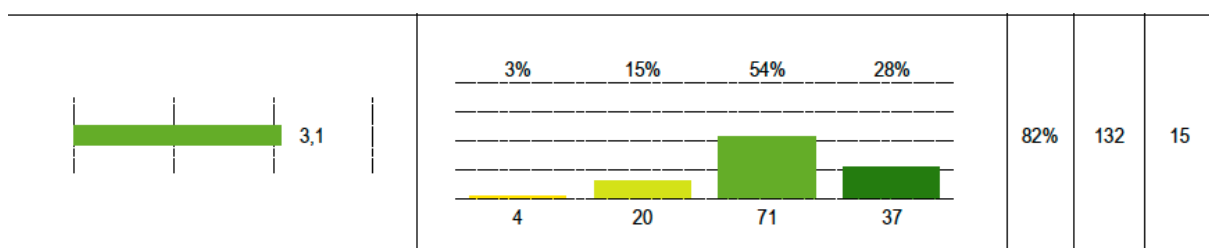
20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.2 - Erfolge würdigt und allen Beteiligten sichtbar macht,



20.3 - Erreichtes kommuniziert,



20.4 - Erfolge feiert.

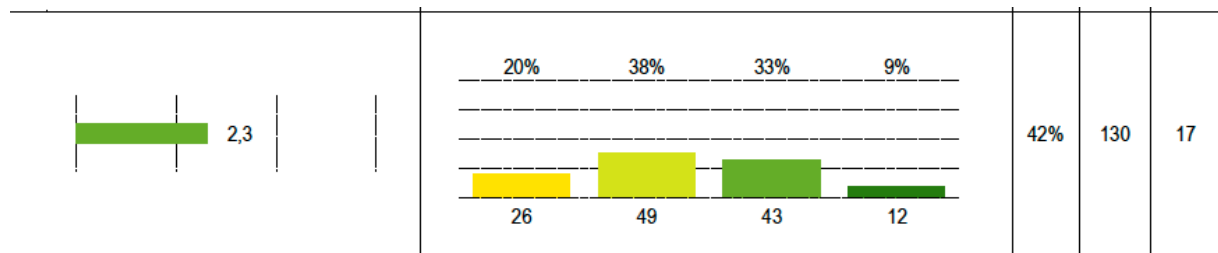


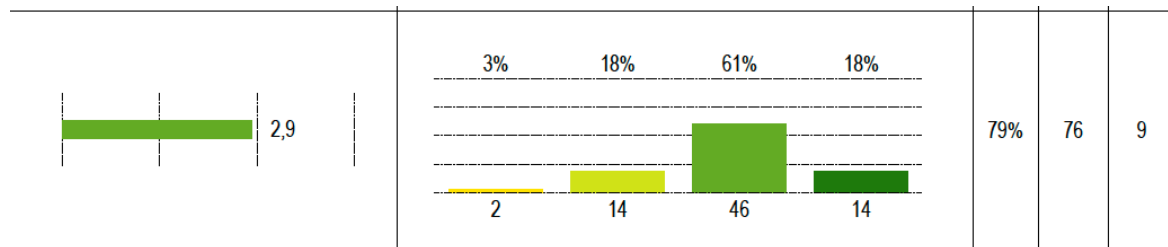
Abbildung 61: Sicherung (schneller) Erfolge, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)

Mit Blick auf die Schulstufen werden schulstufenbezogene Gemeinsamkeiten sowie Besonderheiten hinsichtlich der Erfolgssicherung deutlich. Die Qualitätsaussagen, dass Teams für schnelle und spürbare Erfolge sorgen (Item 20.1) sowie diese würdigen und allen sichtbar machen (Item 20.2), erzielen in allen Schulstufen eine hohe Varianz der Antworten sowie Durchschnittswerte nahe des Neutralitätswertes von 2,5. Die Varianz der Antworten sowie die Verteilung der Bewertung zeigen, dass das Potential des Faktors „Quick wins“ (Philipp 2014a, S. 46) schulstufenübergreifend nur bedingt für die Entwicklung MT genutzt wird. Bei Item 20.1 liegen jeweils 50% im positiven bzw. negativen Bereich, bei Item 20.2 verteilen sich die Qualitätseinschätzungen auf die Skalenwerte 2 bis 4. Signifikant in allen Schulstufen und Einrichtungen ist die Tendenz, dass Teams ihre Erfolge sichern, indem sie Erreichtes kommunizieren (Item 20.3). Die „Kultur, Erfolge zu feiern“ (Item 20.4) ist übergreifend geringfügig etabliert. Alle Durchschnittswerte des Items 20.4 liegen schulstufenübergreifend unterhalb des Neutralitätswertes, dargestellt in den Abb. 61 bis Abb. 64. (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen, S. 10)

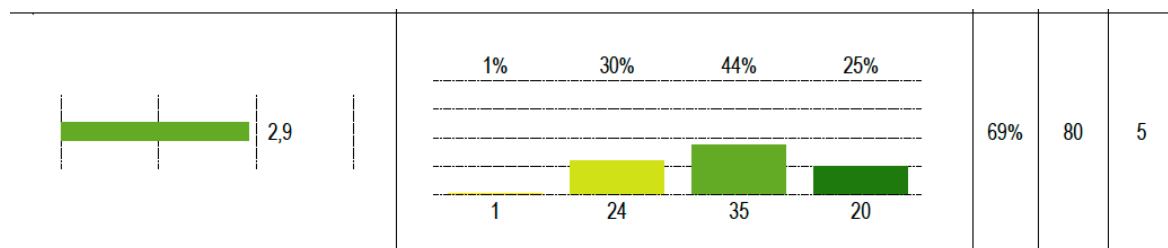
Abb. 62 zeigt, dass in der Grundschule Erreichtes in der Regel kommuniziert wird (Item 20.3), die Qualitätseinschätzungen der Befragten liegen mit einem Ps von 84% und einem Durchschnittswert Dw von 3,1 im positiven Bereich. Die Qualität, Erfolge zu würdigen und allen Beteiligten sichtbar zu machen (Item 20.2), wird mit einer hohen Varianz der Antworten und einem Dw von 2,9 bewertet. Diese Ergebnisse verdeutlichen schulische Unterschiede innerhalb der Schulstufe. Die Antworten auf Item 20.1 erzielen ebenfalls einen Dw von 2,9, jedoch wird die Qualität, für schnelle und spürbare Erfolge zu sorgen, mehrheitlich als „eher zutreffend“ mit einem Ps von 79% positiver eingeschätzt.

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

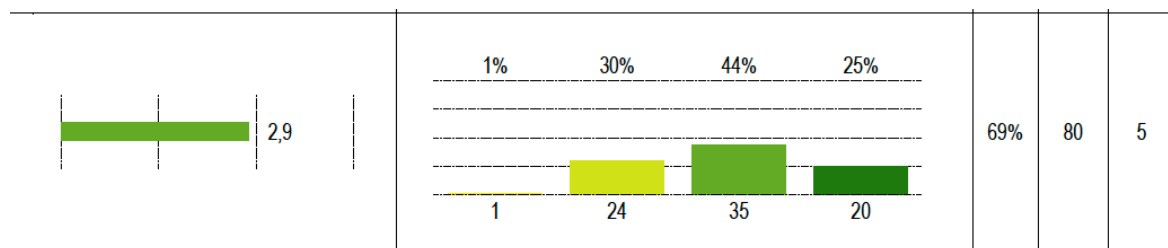
20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.2 - Erfolge würdigt und allen Beteiligten sichtbar macht,



20.3 - Erreichtes kommuniziert,



20.4 - Erfolge feiert.

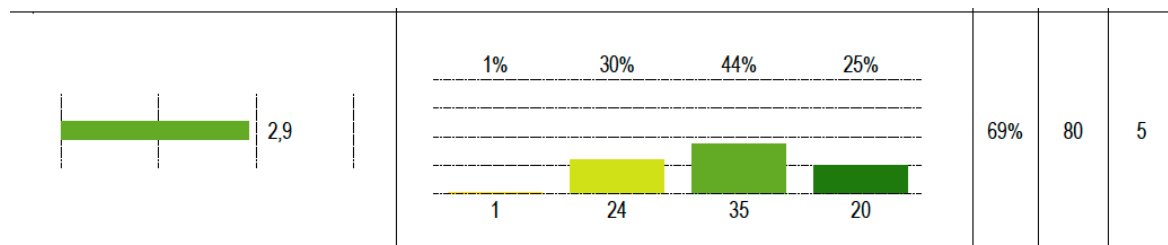
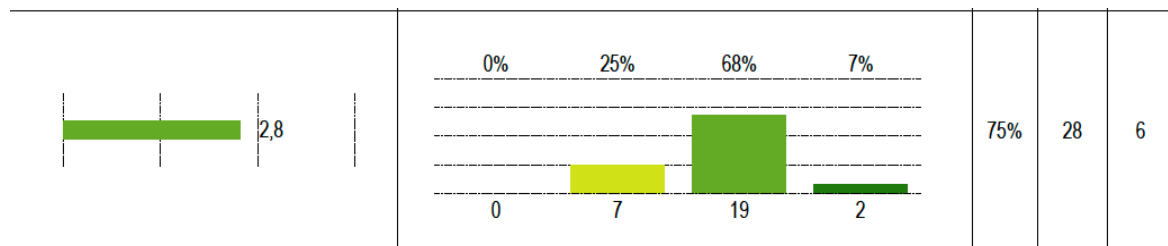


Abbildung 62: Sicherung (schneller) Erfolge an GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.10)

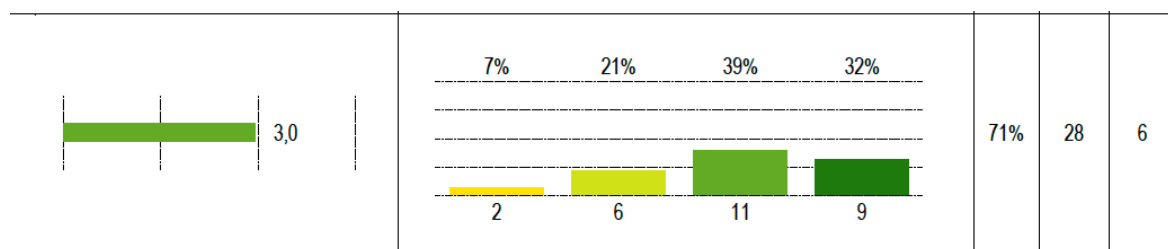
In den Oberschulen melden die Befragten auf Item 20.3 mit einem Ps von 86% zurück, dass Erreichtes kommuniziert wird, davon bewerten 59% mit Skalenwert 3 „trifft eher zu“ und 28% mit Skalenwert 4 „trifft voll zu“. Die Durchschnittswerte des Items 20.4 liegen in Oberschulen mit 2,2 im negativen Bereich bei hoher Varianz der Antworten mit der Einschätzung 1 - 3, die verdeutlichen, dass Erfolge eher nicht gefeiert werden - dargestellt in Abb. 63.

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

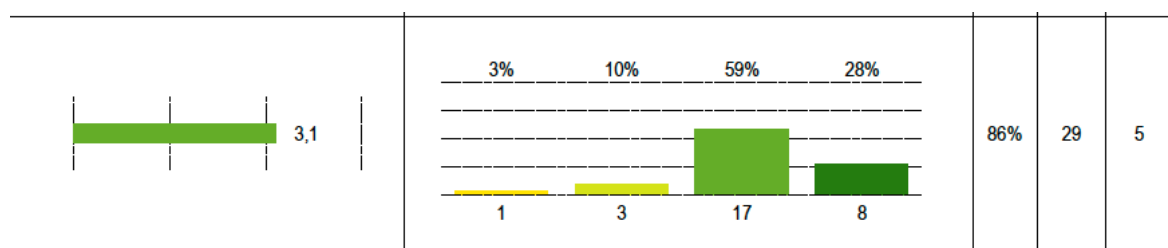
20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.2 - Erfolge würdigt und allen Beteiligten sichtbar macht,



20.3 - Erreichtes kommuniziert,



20.4 - Erfolge feiert.

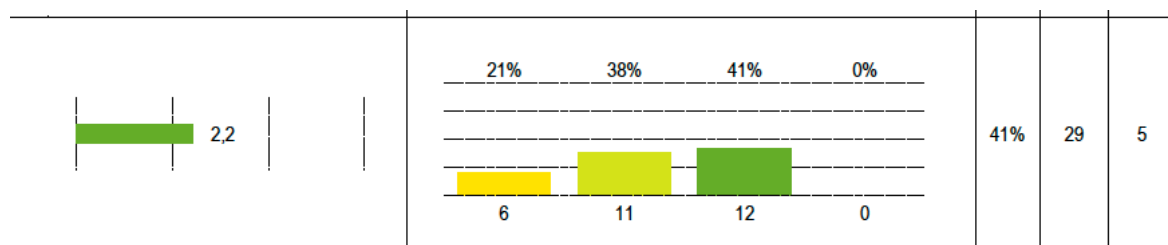
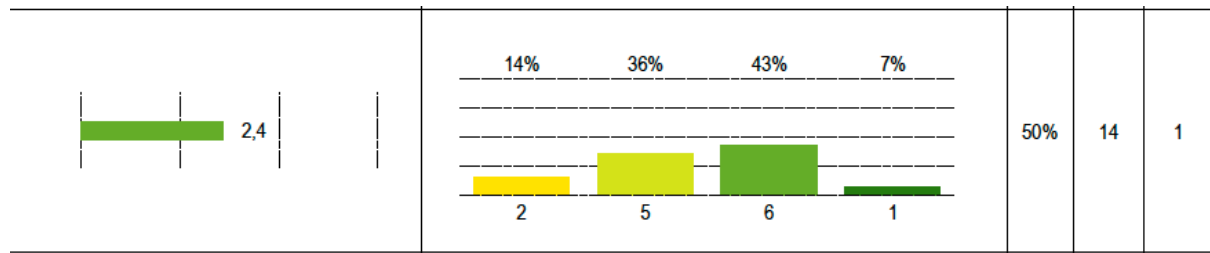


Abbildung 63: Sicherung (schneller) Erfolge an OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.10)

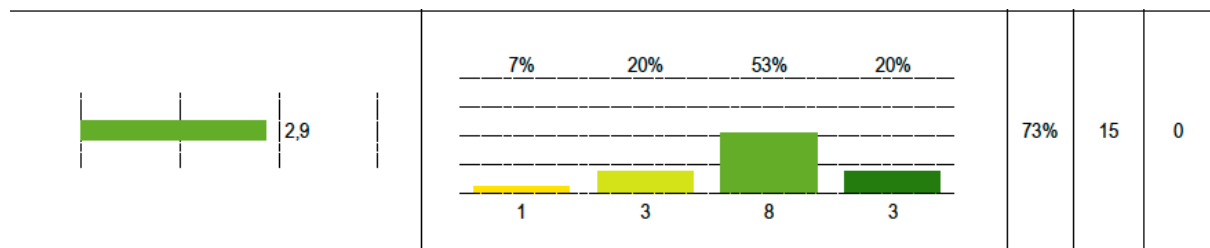
Abbildung 64 zeigt die Ergebnisse am ReBUZ bzw. an der Tagesschule. Hier schätzen die Befragten die Qualitätsaussage, Erreichtes zu kommunizieren (Item 20.3) mit einem Ps von 73% im positiven Bereich ein. Gleichzeitig bewertet ein deutlicher Teil Ps 27% der Probanden diese Qualität negativ. Ebenfalls signifikant negativ wird die Aussage, für Erfolge zu sorgen (Item 20.1) eingeschätzt. Die Qualitätsaussage, Erfolge zu feiern (Item 20.4) findet am ReBUZ Ablehnung. Signifikant niedrig sind die positiven Qualitätseinschätzungen mit einem Prozentsatz von nur 29% sowie einem Dw von 2,1.

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.3 - Erreichtes kommuniziert,



20.4 - Erfolge feiert.

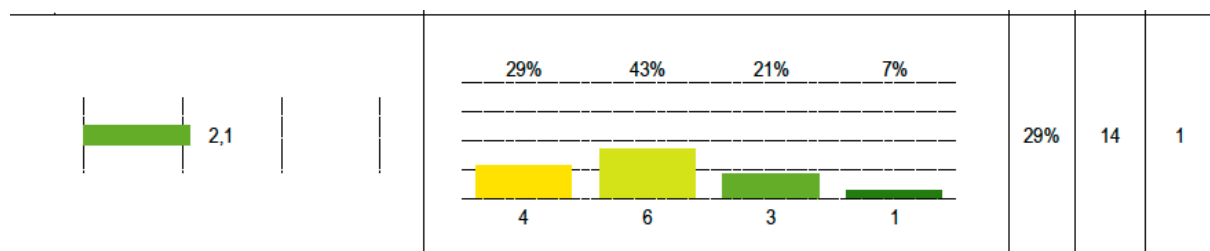
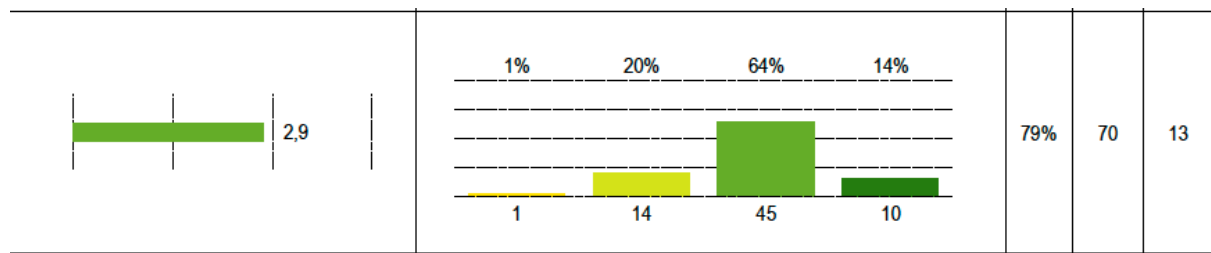


Abbildung 64: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge am ReBUZ bzw. der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)

Die Perspektiven der unterschiedlichen Berufsgruppen werden in den Abbildungen 65 bis 68 dargestellt. Gegenteilig und mit annähernd gleichen Prozentsätzen antworten alle Berufsgruppen auf die Qualitätsaussage, das *Team feiert Erfolge* (Item 20.4). Die Befähigung, Erfolge outputorientiert zu sichern und zu feiern, wird insgesamt negativ beurteilt. Die Durchschnittswerte von 2,3 bei Lehrkräften, von 2,4 bei Erzieher/innen, von 2,2 bei Sonderpädagogen/innen sowie einem Dw von 2,5 in der Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen verdeutlichen die eher ablehnende Haltung der Akteure. Die Verteilung der Antworten ist sehr stark gestreut und zeigt, dass die Akteure aller Berufsgruppen die Aussage des Items 20.4 als eher nichtzutreffend im schulischen Kontext charakterisieren. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Berufsgruppen zeigen neben den genannten Gemeinsamkeiten auch signifikante Unterschiede und berufsspezifische Schwerpunktsetzungen, um Erfolge des Teams zu sichern. Lehrkräfte sorgen mit einem Ps von 79% positiver Qualitätseinschätzung für *schnelle und spürbare Ergebnisse* (Item 20.1), vergleiche Abb. 65.

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.4 - Erfolge feiert.

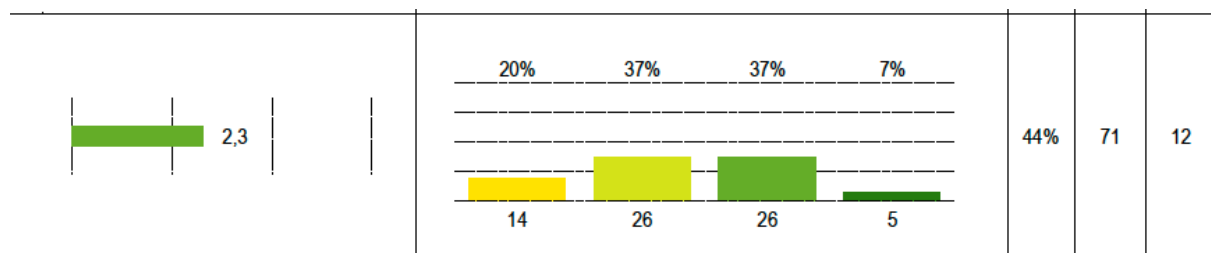
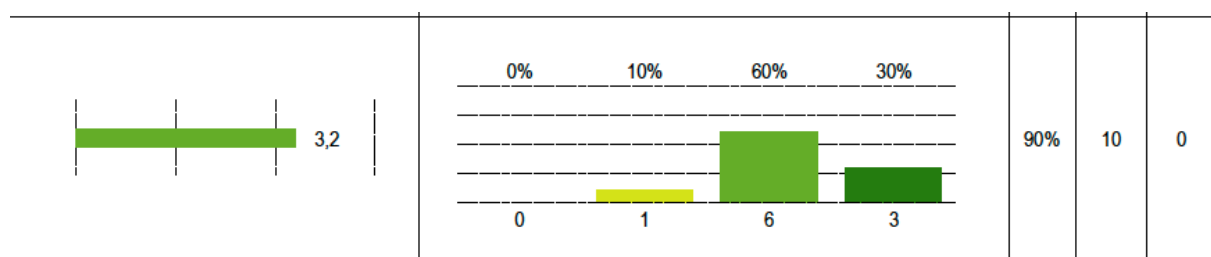


Abbildung 65: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Berufsgruppe Lehrkräfte (Quelle: Teilbericht der Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)

Signifikant hoch schätzen Erzieher/innen die Qualität der Aussage, das *Team kommuniziert Erreichtes* (Items 20.3), ein. Nahezu übereinstimmend mit einem Ps von 90% und geringer Varianz der Antworten sichert diese Berufsgruppe durch Kommunikation Erfolge des Teams – dargestellt in Abb. 66.

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

20.3 - Erreichtes kommuniziert,



20.4 - Erfolge feiert.

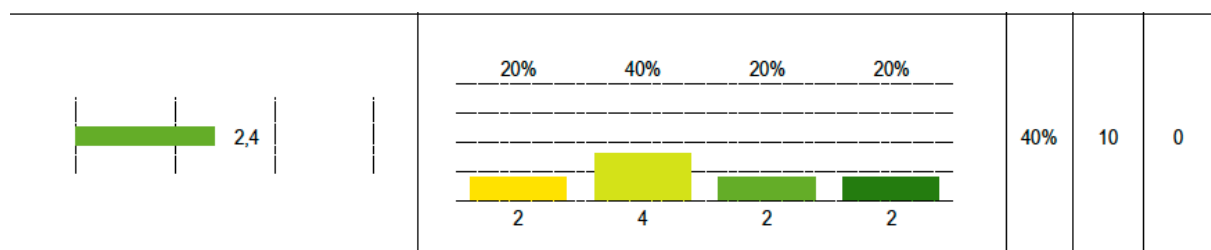
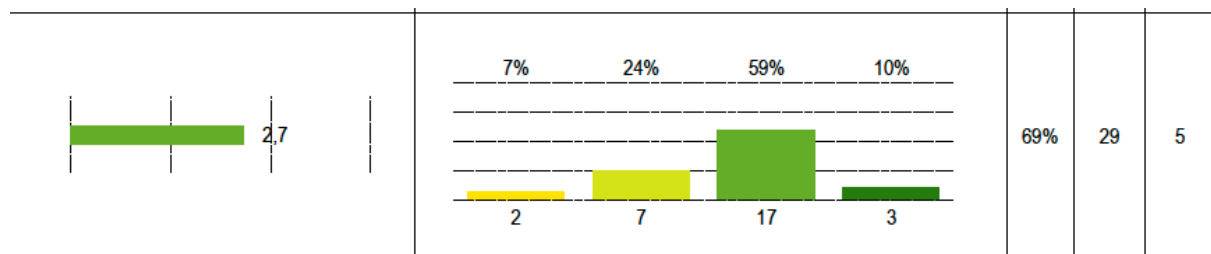


Abbildung 66: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Berufsgruppe Erzieher/innen (Quelle: Teilbericht der Erzieher/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 8)

Die Ergebnisse der Berufsgruppe der Sonderpädagogen zeigen, dass überwiegend mit einem Ps von 69% positiver Zustimmung für wahrnehmbare Ergebnisse gesorgt wird. Der Durchschnittswert liegt mit 2,7 oberhalb des Neutralitätswertes. Allerdings beurteilen auch 31% der Befragten diese Qualitätsaussage negativ und schätzen ein, dass ‚eher nicht‘ für entsprechende Ergebnisse gesorgt wird. Die Kultur, Erfolge zu feiern, wird von den Sonderpädagoginnen uneinheitlich, jedoch überwiegend negativ mit einem Dw von 2,2 bewertet. Lediglich 34% der Befragten schätzen diese Qualitätsaussage positiv ein, jedoch eher zurückhaltend (vgl. Abb. 67).

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.4 - Erfolge feiert.

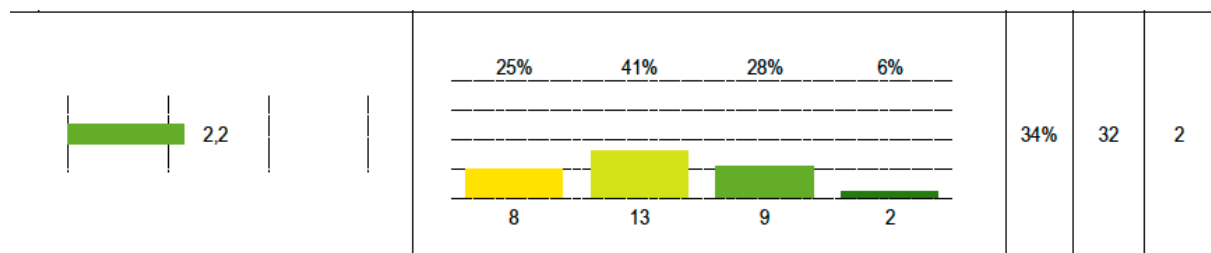
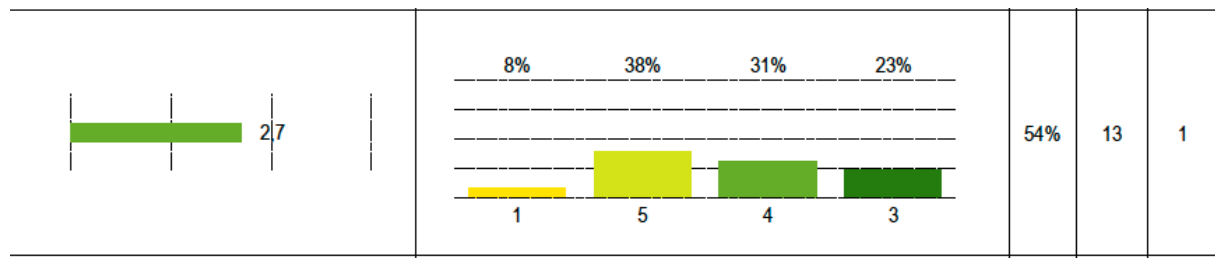


Abbildung 67: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)

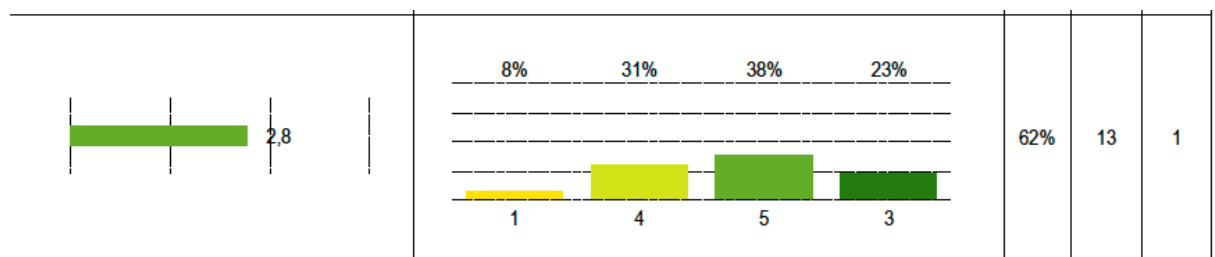
Abb. 68 zeigt, dass das Antwortverhalten der Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen auf Item 20.1 (schnelle und spürbare Ergebnisse) und Item 20.2 (Erfolge würdigen und sichtbar machen) uneinheitlich und von großer Varianz gekennzeichnet ist. Die Qualitätseinschätzung liegt leicht über dem Neutralitätswert mit Ps 2,7 bzw. 2,8. Ein berufsgruppentypischer Umgang zur Sicherung von Erfolgen MT lässt sich für die Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen kaum ableiten. (vgl. Anhang: Teilberichte der Berufsgruppen, S. 10)

20 - Das Team sichert sich Erfolge, indem es ...

20.1 - für schnelle und spürbare Ergebnisse sorgt,



20.2 - Erfolge würdigt und allen Beteiligten sichtbar macht,



20.4 - Erfolge feiert.

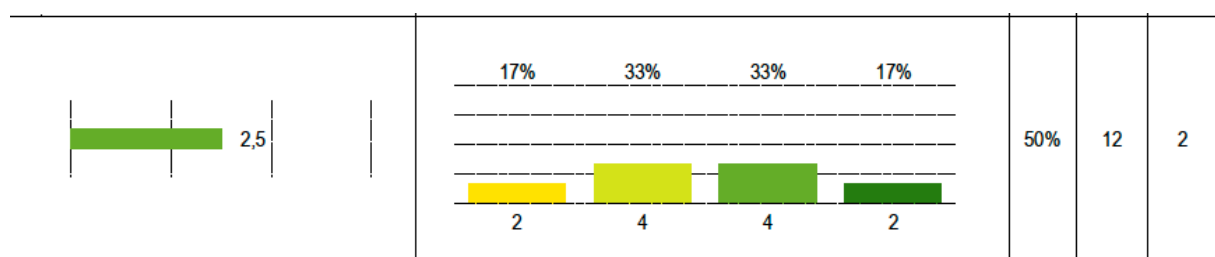


Abbildung 68: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Gruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)

3.2.3.5 Qualität und Akzeptanz

Die Ergebnisse der Items 22 *Qualität der MT* und 23 *Akzeptanz der MT* in Schule werden im Folgenden quantitativ und qualitativ ausgewertet. Die geschlossene Frage 22 erfasst Aspekte der Qualität, u.a. die *Erfüllung* (Item 20.1), *Kontrolle* (Item 22.4) und *Würdigung der Umsetzung des Arbeitsauftrages* (Item 22.5) sowie die *Verantwortungsübernahme* der Teammitglieder (Item 22.4). Die Frage 23 erfasst Aspekte der Akzeptanz multiprofessioneller Teamarbeit, an dieser Stelle wird die *Akzeptanz MT im Kollegium* (Item 23.1) analysiert. Mit Hilfe der 4-stufigen Skala werden erneut die Antworten der Probanden erfasst und ausgewertet. Weiterführende Erkenntnisse zu den Bereichen *Interesse der SL* an MT (Item 22.3), Verankerung von *Kooperationszeiten für MT im Stundenplan* (Item 23.2) und *Unterstützung der SL* (Item 23.3) wurden bereits aus der Perspektive des Erfolgsfaktors Unterstützung unter Gliederungspunkt 3.2.3.2 analysiert. Zur Interpretation der Daten

werden quantitative Einschätzungen der Probanden herangezogen, ob an ihrer Schule bzw. Einrichtung ein *Teamkonzept* existiert, das *MT* beschreibt (Item 13) - aufgezeigt in Kapitel 3.2.3.1, Abb. 33 bis 34. Die Ergebnisse auf diese Frage mit Einfachauswahl werden mittels 2-stufiger Skala „Ja“ und „Nein“ erfasst. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12 -14; Teilberichte der Schulstufen, S. 14)

In der Gesamtauswertung der Ergebnisse zur Qualität *MT* (vgl. Abb. 69) fällt auf, dass 91% der Probanden positiv einschätzen, dass sie in *MT* ihre *Stärken einbringen und Verantwortung übernehmen* (Item 22.3). Die Verteilung der Antworten konzentriert sich auf die positiven Bereiche 3 - 4, ein *Ps* von 49% der Befragten gibt an, die Aussage „trifft eher zu“ und 41% meinen, die Aussage „trifft zu“. Der Durchschnittswert (*Dw*) von 3,3 in Verbindung mit einer niedrigen Varianz der Antworten bestätigt, dass Verantwortungsübernahme die Qualität *MT* bestimmt. Diese Ergebnisse stehen in Korrelation zu den Ergebnissen der Items 6 und 7, dargestellt im Kapitel 3.2.2. Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung eigener Professionalität und persönlicher Stärken, der Häufigkeit, mit der diese in *MT* zum Einsatz kommen sowie der Bereitschaft, diese in multiprofessioneller Teamarbeit mittels Verantwortungsübernahme einzubringen. Die Befragten schätzen ebenfalls positiv (*Dw* 3,2) die Aussage ein, dass die *Teammitglieder um eine hohe Qualität bei der Erfüllung des Arbeitsauftrages ringen* (Item 22.1) - überwiegend im Bereich 3 „trifft eher zu“. Die niedrige Varianz der Antworten charakterisiert diese Aussage als zutreffend für die Qualität *MT* an Schule. Jedoch sind diese Ergebnisse im Zusammenhang mit der unter 3.2.2.4 dargestellten Einschätzung von lediglich 40% der Probanden zu sehen, dass ein klarer Arbeitsauftrag und Zeitrahmen *MT* kennzeichnet. Das Antwortverhalten der Akteure auf Item 22.2 – *Interesse der SL an der Qualität MT* - ist bei gleichem *Dw* 3,2 stark uneinheitlich. Signifikant 45% der Befragten beurteilen diese Aussage sehr positiv, 33% der Befragten stimmen der Aussage zu. Demnach nimmt ein *Ps* von 78% das Qualitätsinteresse der *SL* bei der Erfüllung des Arbeitsauftrages wahr. Knapp 1/4 der Antworten liegt im negativen Qualitätsbereich, ein *Ps* von 22% der Probanden schätzt ein, dass die Aussage eher nicht zutrifft. In Bezug auf das Gelingen *MT* sind die Ergebnisse der Items 22.4 und 22.5 *Kontrolle* und *Würdigung des Arbeitsauftrages* zu betrachten. Trotz eines knapp positiven Durchschnittswertes von 2,7, geringfügig über dem Neutralitätswert, sind mehr als ein Drittel der Antworten im negativen Qualitätsbereich verankert. Diese Daten verdeutlichen, dass für die Qualität *MT* das Potential, Arbeitsaufträge zu formulieren, deren Erfüllung zu kontrollieren und zu würdigen, nicht konsequent genutzt wird. Die Daten der Gesamtauswertung werden statistisch in Abb. 69 dargestellt.

22 - Qualität der MT

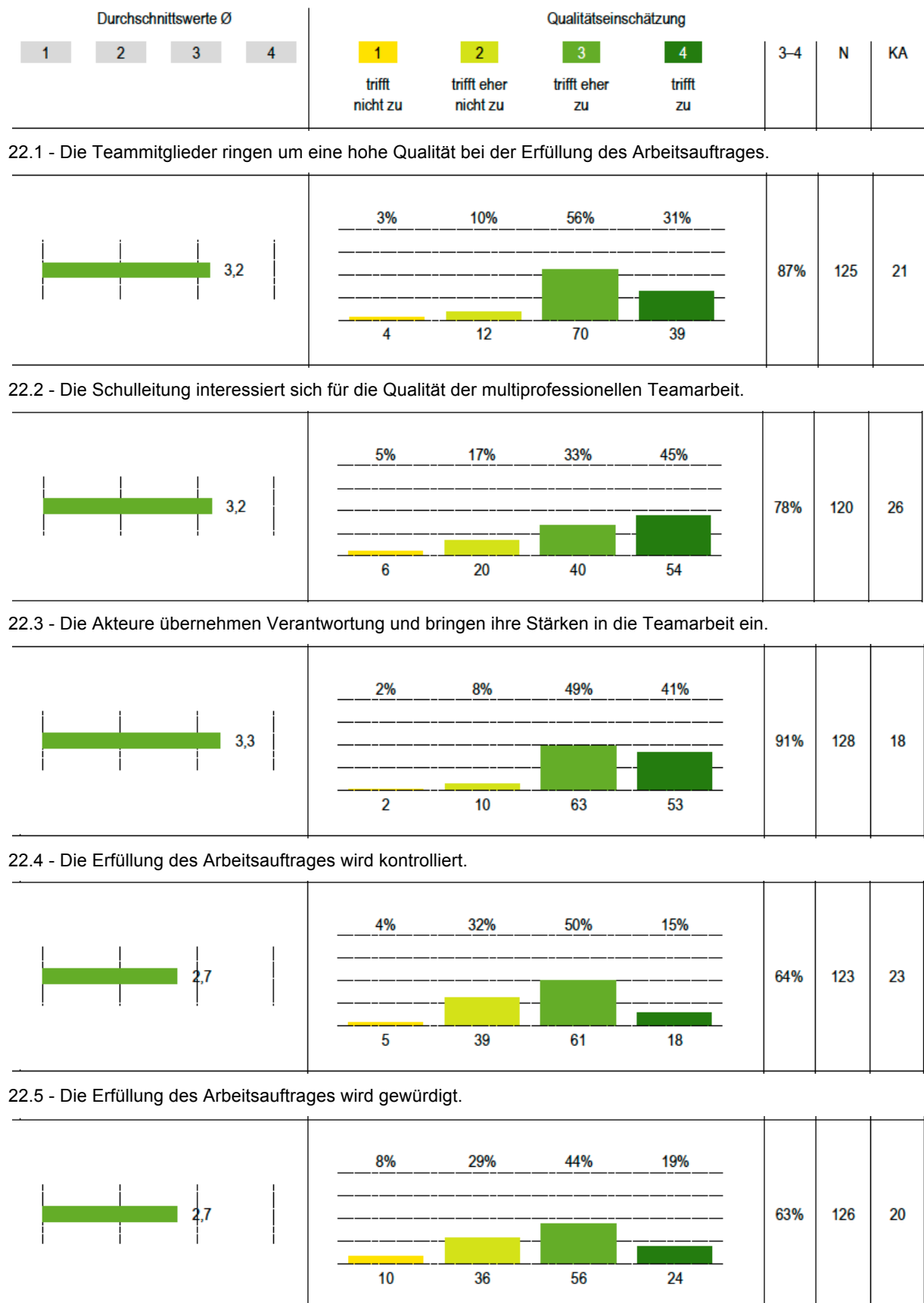
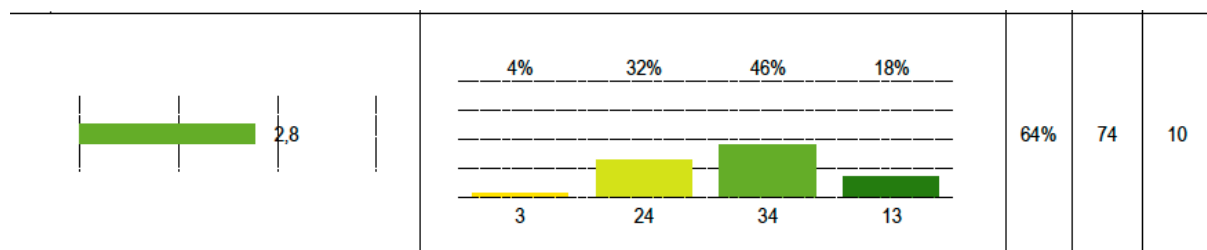


Abbildung 69: Qualitätsaspekte MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12)

Schulstufenübergreifend fallen die Ergebnisse ähnlich aus. Die Statistiken der Abbildungen 70 bis 72 zeigen, dass die Prozentsätze und Durchschnittswerte der Ergebnisse des Items 22.4 *Kontrolle des Arbeitsauftrages* sowie des Items 22.5 *Würdigung der Erfüllung des Arbeitsauftrages* in den Grundschulen (vgl. Abb. 70) und in den Oberschulen (vgl. Abb. 71) annähernd mit denen der Gesamtauswertung übereinstimmen. 1/3 der Probanden mit einem Ps von 36% der in der Grundschule beurteilt die Qualitätsaussage 22.4 negativ. Sie geben an, dass die Erfüllung der Arbeitsaufträge eher nicht kontrolliert wird. Die Aussage des Items 22.5 in Bezug auf die Würdigung der Erfüllung von Aufträgen wird mit einem Dw von 2,8 zwar leicht oberhalb des Neutralitätswertes bewertet, jedoch mit hoher Varianz der Antworten und einer Verteilung auf alle vier Skalenwerte. Die Ergebnisse zeigen, dass ein erheblicher Teil der Teilnehmer/innen von Ps 34% in der GS diese Qualität negativ bewertet und keine oder kaum eine Würdigung des Erreichten erkennt. Schulübergreifend ist hier Potential zur Steigerung der Qualität MT erkennbar.

22 - Qualität der MT

22.4 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird kontrolliert.



22.5 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird gewürdigt.

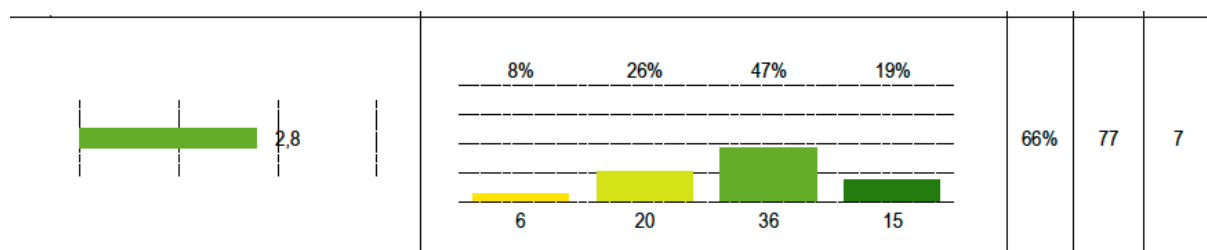


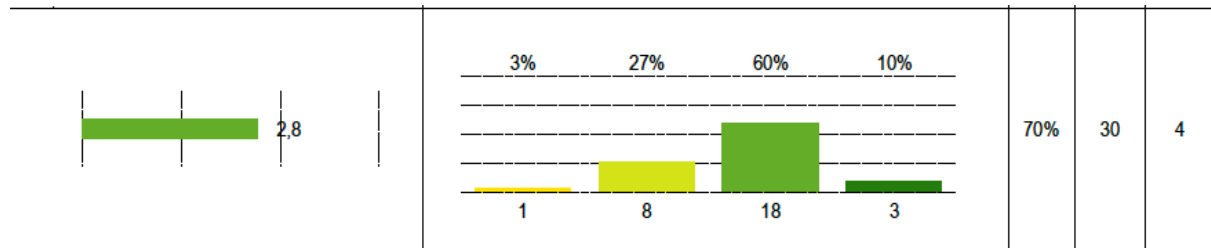
Abbildung 70: Teilaspekte MT an der GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)

Ebenfalls nahezu 1/3 der Probanden in der Oberschule (Ps 30%) beurteilt die Qualitätsaussage 22.4 negativ (vgl. Abb. 71). Sie geben an, dass die Erfüllung der Arbeitsaufträge eher nicht kontrolliert wird. Ein Ps von 70% bewertet diese Aussage positiv. Die meisten Akteure (Ps 60%) schätzen ein, dass die Erfüllung des Arbeitsauftrages ‚eher‘ kontrolliert wird. Die Aussage des Items 22.5 wird mit einem Dw von 2,7 in der OS bei hoher Varianz der Antworten und Verteilung auf alle vier Skalenwerte uneinheitlich beurteilt. 40%

der Akteure in der OS bewerten diese Qualität negativ, sie nehmen keine oder kaum eine Würdigung der Erfüllung des Arbeitsauftrages wahr.

22 - Qualität der MT

22.4 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird kontrolliert.



22.5 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird gewürdigt.

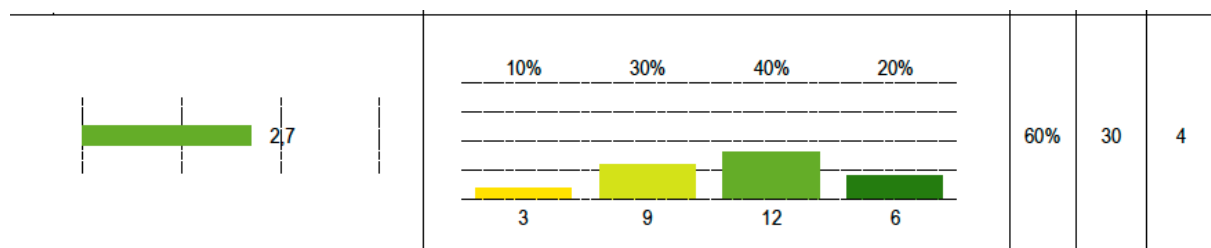
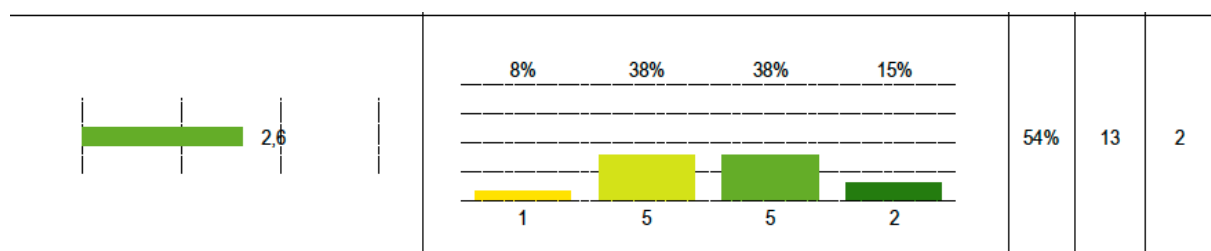


Abbildung 71: Teilaspekte MT an der OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)

Im ReBUZ bzw. in der Tagesschule schätzt nahezu die Hälfte der Akteure mit einem Ps von 46% diese Qualität der Kontrolle des Arbeitsauftrages (Item 22.4) negativ ein (vgl. Abb. 72). Die Aussage, dass die Auftragserfüllung gewürdigt wird (Item 22.5), beurteilen die Akteure im ReBUZ mit einem Dw von 2,6 bei hoher Varianz der Antworten und Verteilung auf alle vier Skalenwerte. Die Ergebnisse zeigen, dass ein erheblicher Teil der Teilnehmer/innen von Ps 39% im ReBUZ diese Qualität negativ bewertet und keine oder kaum eine Würdigung des Erreichten erkennt. Schulübergreifend ist hier Potential zur Steigerung der Qualität MT erkennbar.

22 - Qualität der MT

22.4 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird kontrolliert.



22.5 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird gewürdigt.

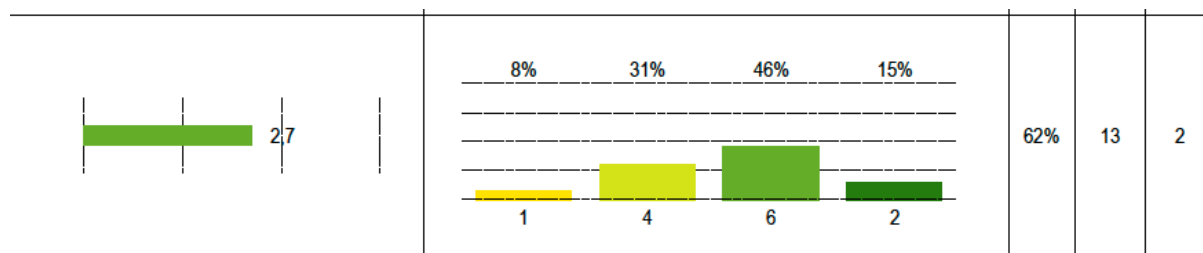
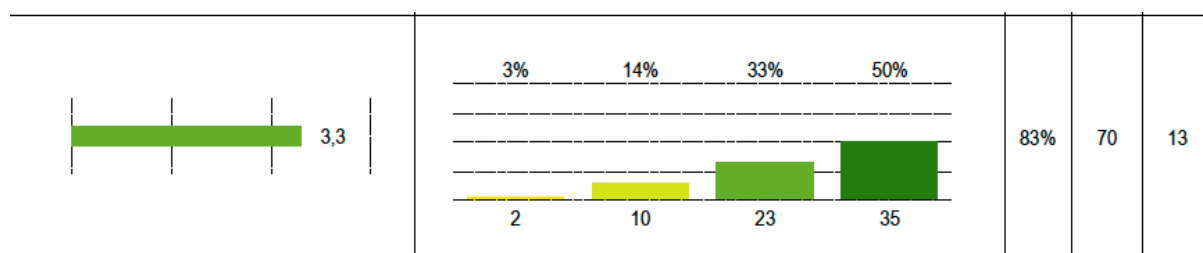


Abbildung 72: Teilaspekte MT am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)

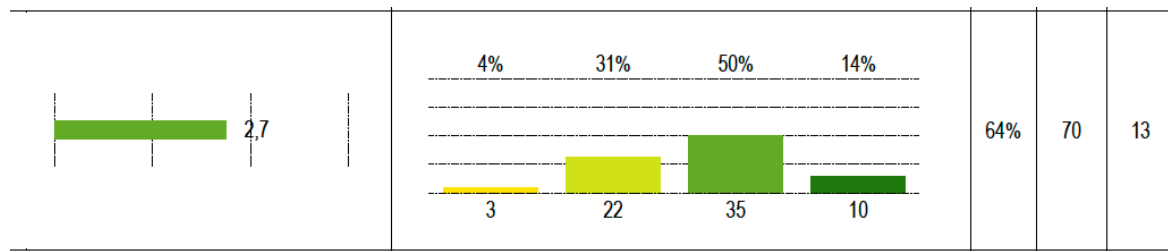
Unterschiede zeigen sich in den Einschätzungen der Berufsgruppen. Die Abbildungen 73 bis 75 veranschaulichen die berufsgruppenbezogenen Unterschiede bei der Beantwortung des Items 22.2, ob sich die SL für die Qualität der MT interessiert. Lehrkräfte beurteilen im Durchschnitt (Dw 3,3) und einem Ps von 83% das *Qualitätsinteresse der SL* im positiven Bewertungsbereich, vgl. Abb. 73. Die Ergebnisse auf die Fragen nach der Verantwortungsübernahme (Item 22.3), Kontrolle der Arbeitsaufträge (Item 22.4) und Würdigung der Erfüllung (Item 22.5) zeigen, dass die Lehrer/innen, Sonderpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Psychologen/innen und Sozialarbeiter/innen die Qualität MT ungleich einschätzen. Nach eigenen Angaben übernehmen sie übereinstimmend Verantwortung für die Qualität der MT und bringen ihre Stärken in die Teamarbeit ein – Lehrer/innen und Sonderpädagogen/innen bewerten diese Qualität mit einem Ps von 90% positiv, die Gruppe der Sozialpädagogen/innen, Psychologen/innen und Sozialarbeiter/innen mit einem Ps von 93% positiver Bewertung. Berufsgruppenübergreifend schätzen die Probanden die Qualität, dass Arbeitsergebnisse kontrolliert werden (Item 22.4) mit einem Dw von 2,7 ein, davon liegen zwischen 35% und 39% im negativen Bereich der Qualitätseinschätzung sowie zwischen 61% und 64% im positiven Bereich. Ein Optimierungsbedarf wird deutlich. Die Würdigung der Ergebnisse (Item 22.5) bewerten die Berufsgruppen signifikant unterschiedlich. Lehrer/innen schätzen diese Qualität mit Ps 70% positiv ein. (vgl. Anhang: Teilberichte der Berufsgruppen, S. 12)

22 - Qualität der MT

22.2 - Die Schulleitung interessiert sich für die Qualität der multiprofessionellen Teamarbeit.



22.4 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird kontrolliert.



22.5 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird gewürdigt.

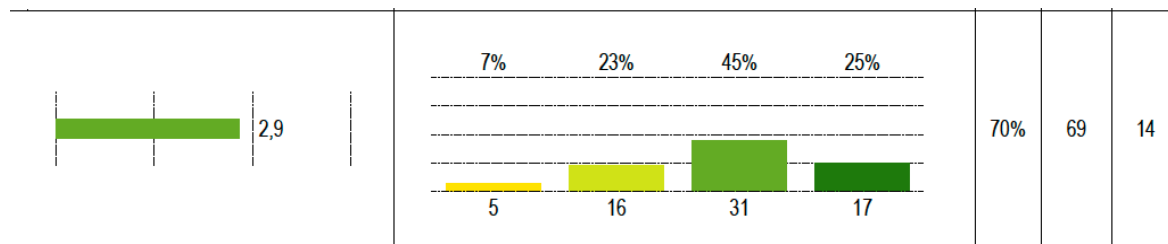
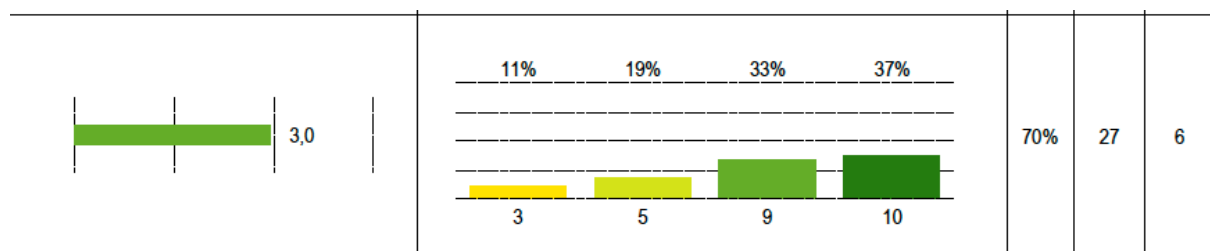


Abbildung 73: Qualitätsaspekte MT, Berufsgruppe Lehrer/innen Abbildung 67: Qualitätsaspekte MT, Berufsgruppe Lehrer/innen (Quelle: Teilbericht Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12)

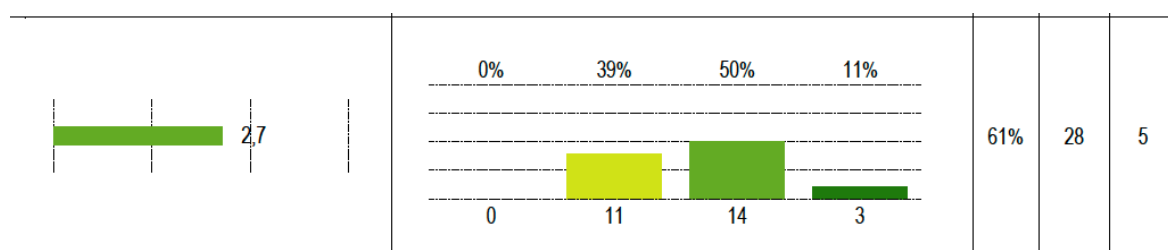
Sonderpädagogen/innen schätzen die Qualitätsaussage des Items 22.2 mit deutlicher Varianz der Antworten im positiven sowie negativen Bereich (Dw 3,0) und einem Ps von 70% zustimmender Bewertung kritischer ein, vgl. Abb. 74. Sonderpädagogen/innen bewerten die Qualitätsaussage des Items 22.5, dass die Erfüllung des Arbeitsauftrages gewürdigt wird, lediglich mit Ps 52% positiv und mit Ps 48% negativ ein. Die Bewertungen konzentrieren sich im mittleren Bereich – 45% zurückhaltende Zustimmung ‚trifft eher zu‘ und 38% zurückhaltende Ablehnung ‚trifft eher nicht zu‘.

22 - Qualität der MT

22.2 - Die Schulleitung interessiert sich für die Qualität der multiprofessionellen Teamarbeit.



22.4 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird kontrolliert.



22.5 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird gewürdigt.

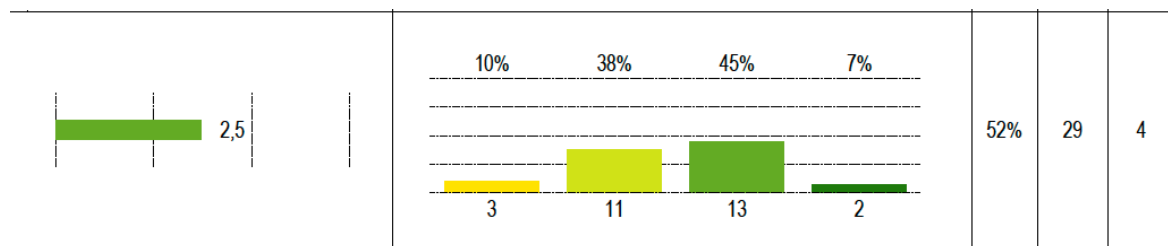
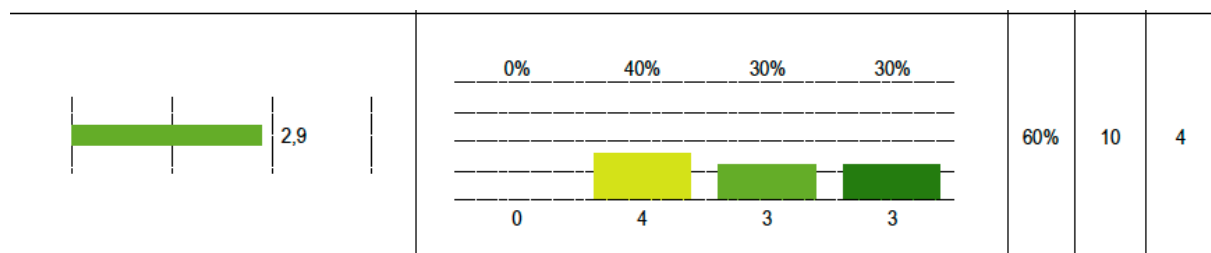


Abbildung 74: Qualitätsaspekte MT, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12)

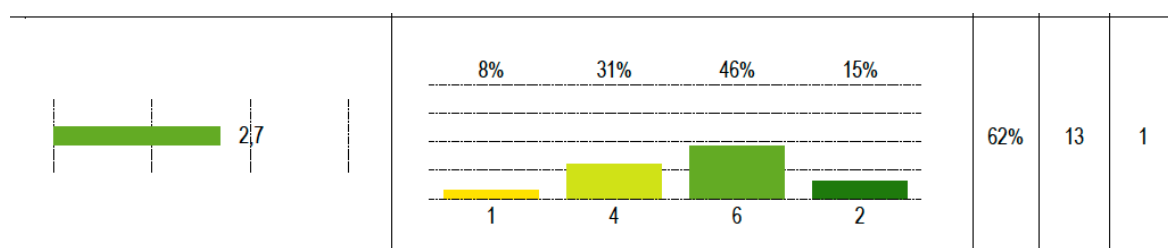
Signifikant für die Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen mit einem Ps von 40% ist die Qualitätseinschätzung im Bereich 2, unterhalb des Neutralitätswertes, vgl. Abb. 75. Die Akteure dieser Gruppe nehmen das Qualitätsinteresse der SL an MT nur bedingt wahr. Daneben schätzen jeweils 30% der Befragten ein, dass die Qualitätsaussage des Items zutrifft bzw. eher zutrifft. Die Antworten dieser Akteure variieren stark und lassen keine einheitliche Charakteristik dieses Merkmals zu. Die Gruppe der Sozialpädagogen/innen, Psychologen/innen und Sozialarbeiter/innen bewertet diese Aussage des Items 22.5 mit 62% positiv bei einer hohen Varianz der Antworten. Dieses Antwortverhalten wird als Hinweis darauf verstanden, dass die Akteure an sehr unterschiedlichen Standorten unter sehr verschiedenen Bedingungen in MT eingebunden sind und die Qualität MT stark unterschiedlich erleben.

22 - Qualität der MT

22.2 - Die Schulleitung interessiert sich für die Qualität der multiprofessionellen Teamarbeit.



22.4 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird kontrolliert.



22.5 - Die Erfüllung des Arbeitsauftrages wird gewürdigt.

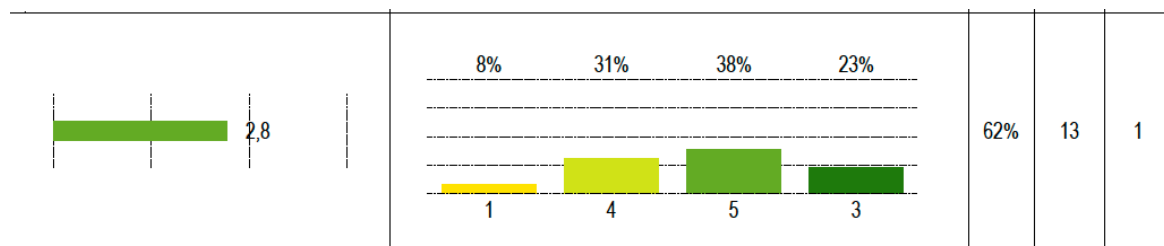


Abbildung 75: Qualitätsaspekte MT, Gruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12)

Abbildung 76 veranschaulicht die Ergebnisse der Gesamtauswertung zur Akzeptanz MT im Kollegium (Item 23.1). Die Daten zeigen mit einem Dw von 3,3 und einem Ps von 87% positiver Qualitätseinschätzung, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit als Wert in Schule angekommen ist und von den Akteuren überwiegend bejaht wird. Die Ergebnisse zeigen eine annähernde Gleichverteilung der Antworten zwischen voller Zustimmung „trifft zu“ und überwiegender Zustimmung „trifft eher zu“. Lediglich 13% schätzen diese Aussage negativ ein. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

23 - Akzeptanz der MT



23.1 - MT ist im Kollegium akzeptiert.

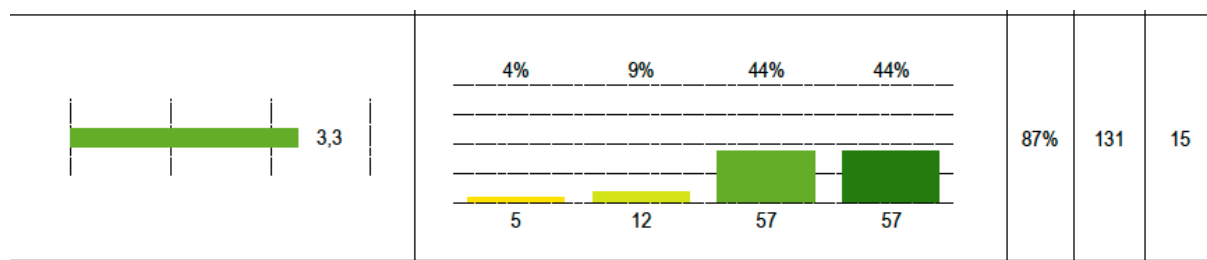


Abbildung 76: Akzeptanz MT im Kollegium, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)

Schulstufenbezogene Besonderheiten stellen sich folgendermaßen dar. In der Grundschule bestätigen 94% der Teilnehmer/innen positiv, dass die Arbeitsstruktur MT akzeptiert ist. Der Dw 3,4 bei sehr geringer Varianz bekräftigt diese Einschätzung, vgl. Abb. 77. Diese Ergebnisse stehen in Korrelation zu den Ergebnissen des Items 7: *Stärken und Kompetenzen, die in MT zum Einsatz kommen* (siehe 3.2.2.2). Je stärker die Akteure der GS

ihre Kompetenzen in MT einbringen, desto positiver schätzen sie die Akzeptanz MT im Kollegium ein. (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen, S. 13)

23 - Akzeptanz der MT

23.1 - MT ist im Kollegium akzeptiert.

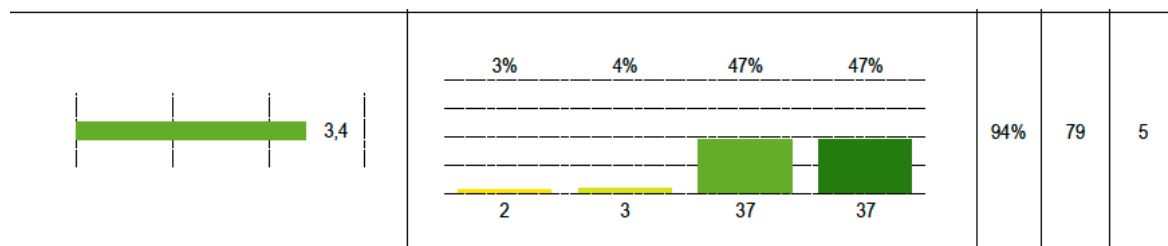


Abbildung 77: Ergebnisse Frage 23.1 - Akzeptanz MT im Kollegium in der GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.13)

In der Oberschule verteilen sich die Ergebnisse der Antworten des Items 23.1 auf alle Bereiche. Innerhalb der positiven Bewertungen von Ps 68% konzentrieren sich die Antworten auf eine zurückhaltende Zustimmung, dass MT eher akzeptiert ist. Ein Ps von 33% schätzt die Akzeptanz negativ ein. Die hohe Varianz der Antworten bei einem Dw von 2,8 signalisiert, dass MT in der Oberschule sehr ungleich erlebt und bewertet wird (vgl. Abb. 78). Eine Korrelation zwischen dem Antwortverhalten der Probanden der OS auf Item 23.1 *Akzeptanz* und auf Item 17 *Umsetzung MT* in Schule (siehe 3.2.3.3) ist durch Betrachtung der Ergebnisse erkennbar. In dem Maße, in dem Akteure die Umsetzung MT positiv erleben, steigt die Akzeptanz dieser im Kollegium.

23 - Akzeptanz der MT

23.1 - MT ist im Kollegium akzeptiert.

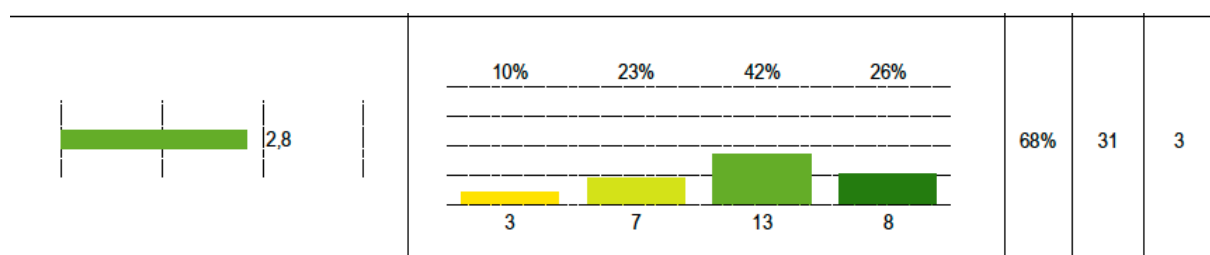


Abbildung 78: Teilbereiche der Akzeptanz MT im Kollegium in der OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.13)

Repräsentativ positiv mit Ps 93% bewerten die Teilnehmer/innen des ReBUZ und der Tagesschule die Qualitätsaussage des Items 23.1 (vgl. Abb. 79). Übereinstimmend mit einem Dw von 3,7 bei sehr geringer Varianz schätzen die Akteure ein, dass MT im Kollegium hoch akzeptiert ist. Signifikant positive Zusammenhänge zwischen diesen Ergebnissen und der *Zusammenarbeit in MT* (Item 17.1), verankerten *Kooperationszeiten im Stundenplan*

(Item 23.2) sowie der *Verantwortungsübernahme durch die Teammitglieder* (Item 23.3) wurden ermittelt.

23 - Akzeptanz der MT

23.1 - MT ist im Kollegium akzeptiert.

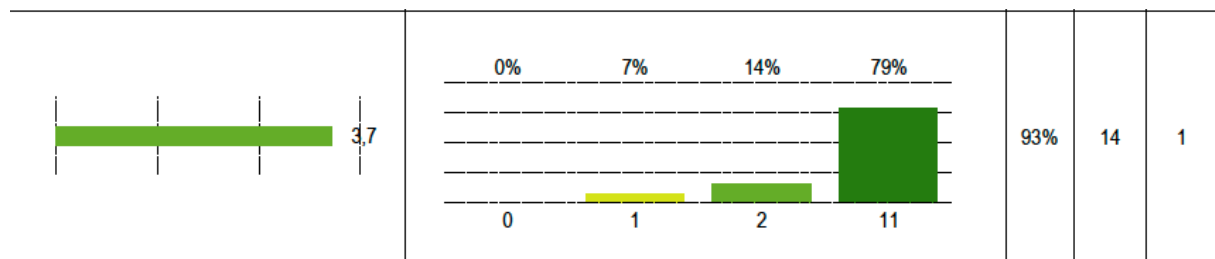


Abbildung 79: Teilbereiche der Akzeptanz MT im Kollegium im ReBUZ bzw. in der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)

3.2.3.6 Weitere Anregungen für das Gelingen MT

Item 30 „Weitere Anregungen für das Gelingen MT“ erfasst mittels offenem Antwortmodus zusätzliche Einflüsse, Wünsche, Ideen und Kriterien der Akteure zu Gelingensbedingungen multiprofessioneller Teamarbeit. Die Antworten werden in den Clustern *Strukturelle Rahmenbedingungen für MT*, *Externe Unterstützung*, *Sicherung von Ergebnissen und Errungenschaften* sowie *Qualitätsmerkmale MT* erfasst und in Tabelle 6 zusammengefasst abgebildet. Auf Frage 30 antworten insgesamt 46 von 165 Teilnehmer/innen der Erhebung. Bezeichnenderweise 35,8% der Akteure bekräftigen, dass *strukturelle Rahmenbedingungen*, insbesondere gemeinsame Teamzeiten, Zeiten für den Austausch, für Abstimmungsprozesse und Feedback sowie ein unterstützender Rahmen durch die Bildungsbehörde des Landes für das Gelingen MT unerlässlich sind. Der Schulleitung messen die Akteure eine verbindende und wertschätzende Rolle zu. Ein Ps von 20,9% der Befragten hebt die Bedeutung von *externer Unterstützung* hervor, insbesondere in Form von regelmäßiger Supervision. Die Akteure erachten die *Expertise externer Beratung und Unterstützung* für notwendig, um anhaltungsfragen im Team zu arbeiten, Reflexion und Weiterentwicklung MT zu ermöglichen und offen mit schwierigen Themen wie Rivalität, Konkurrenz und ungleichen Beschäftigungsverhältnissen sowie Bezahlung umgehen zu können. Stellvertretend werden an dieser Stelle vier Antworten unterschiedlicher Probanden zitiert:

Antwort 9: „Das Arbeiten in multiprofessionellen Teams hat etwas mit Haltung zu tun. Diese Haltung muss im Team kommuniziert werden“ (Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 38).

Antwort 24: Die „Installation von regelmäßiger Supervision für Teams auch an Schulen“ [ist notwendig und] „(nicht erst oder nur dann, wenn es "unlösbare" Konflikte gibt)“ (ebd., S. 39).

Antwort 7: Der „Aufbau von MT's sollte immer von "Außen" fachlich begleitet werden. Teamsupervision ist selbstverständlich. Konkrete Absprachen [sind zu] treffen, in wie weit und mit welchen Aufgaben Leitung in die Arbeit der MT's eingebunden ist. Leitung stellt die Rahmenbedingungen zur Verfügung bzw. unterstützt die Entwicklung von Zielperspektiven und begleitet das MT fachlich. [...] Jede Profession steht für ihre Fachlichkeit "gerade" und übernimmt Mitverantwortung für das Gesamtergebnis. Regelmäßige Klausurtagungen der MT's zur Reflexion und Weiterentwicklung, bei Bedarf mit Unterstützung von Außen“ (ebd., S. 38).

Antwort 29: „MT ist ein Gewinn für Schulen, braucht aber eine hohe Unterstützung durch Schulleitung und des Landes“ (ebd., S. 39).

Lediglich 13,4 % der Befragten erachten die *Sicherung der Ergebnisse und Errungenschaften* als wesentlich für das Gelingen MT. Darüber hinaus plädieren die Akteure für eine Fokussierung auf schulische Entwicklungsaufgaben:

Antwort 23: „... in Schule gibt es aktuell sehr viele Baustellen, es würde helfen, sich auf das Wichtigste zu konzentrieren, z.B. multiprofessionelle Zusammenarbeit“ (ebd., S. 39).

Antwort 26: „Kompetenzen, Aufgaben müssen benannt werden. Ziele sollten formuliert und überprüft werden“ (ebd.).

Als charakteristisch für das Gelingen von MT heben 29,9% der Befragten die *Qualitätsmerkmale MT* hervor. Insbesondere den Bereichen Verantwortungsübernahme, Akzeptanz, Wertschätzung, Kommunikation und Feedback messen die Akteure determinierende Funktionen bei:

Antwort 3: „Eine positive, akzeptierende Arbeitsatmosphäre und gegenseitige, wertschätzende Rücksichtnahme“, [...]

Antwort 25: „klare Rollen- und Aufgabenverteilung, wertschätzende Kommunikation, Würdigung erreichter Erfolge und sich gegenseitig den Rücken stärken“, [...]

Antwort 18: „Offenheit und Vertrauen sowie eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung sind unerlässlich für das Gelingen der Teamarbeit“ (ebd., S. 38ff.).

Antwort 11: „Das eigene unmittelbare Wohlergehen nicht zu kurz kommen lassen. Atmosphäre der Achtsamkeit“ (ebd., S. 38).

Antwort 1: „Chemie muss stimmen, ggf. stimmig gemacht werden, da eine Vertrauensatmosphäre sinnvoll/von Nutzen ist, das Wohlbefinden steigert sowie

die Leistungsbereitschaft steigert - individuelle Bedürfnisse und Ansichten/Einstellungen müssen Berücksichtigung finden - Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung sind zwingend erforderlich - gegenseitige Unterstützung, Zusammenhalt ist sehr wichtig - Errungenschaften und gelungene Zusammenarbeit kommunizieren, wertschätzen, feiern und belohnen“ (ebd.).

Cluster	Beschreibung der Cluster: Anregungen für das Gelingen MT	Summe	Prozentanteil
1	<i>Strukturelle Rahmenbedingungen für MT</i> , Teamzeiten im Stundenplan, multiprofessionelle Teamleitung, klare und abgestimmte Arbeitsaufträge und Ziele, Unterstützung des Landes und der SL, Sicherung der Grundausrüstung (Lehrer, Zeit für Entwicklung und Fortbildung, Berücksichtigung der Arbeitszeiten)	24	35,8%
2	<i>Externe Unterstützung</i> , Supervision, Arbeit an Haltungsfragen, Berücksichtigung der Ideen und Wünsche des MT, Einbinden des Teams in Entscheidungsprozesse	14	20,9%
3	<i>Sicherung der Ergebnisse und Errungenschaften</i> , Konzentration auf MT als wesentlichen Entwicklungsprozess für schulische Herausforderungen (u.a. Inklusion, Umgang mit Diskriminierung)	9	13,4%
4	<i>Qualitätsmerkmale MT</i> , Akzeptanz, Wertschätzung, Verantwortungsübernahme, Kommunikation, Reflexion und Feedback, Umgang mit Kritik	20	29,9%
Gesamt			100,0%

Tabelle 6: Ergebnisse Item 30 - Weitere Anregungen für das Gelingen MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 37 – 40)

3.2.4 Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für MT

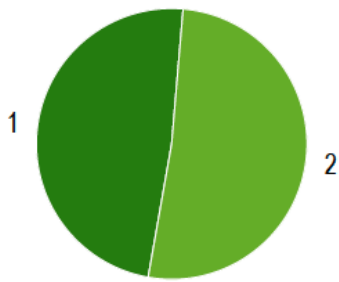
Das folgende Kapitel widmet sich der Ermittlung passender Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für den Erwerb multiprofessioneller Teamkompetenz. Dazu wurden die Items 24, 25, 26, 27, 28 und 29 eingesetzt, die Einsichten in folgende inhaltliche Bereiche anstreben:

- Erfassen der Häufigkeit, mit der Teams bereits an Fortbildungen zum Thema Teamarbeit teilgenommen haben (Item 24) sowie Schwerpunkte der bisher besuchten Weiterbildungen (Item 25)
- Aussagen zu essentiellen Fortbildungsinhalten MT (Item 26 und 27)
- Erfassen geeigneter Fortbildungsformate (Item 28)
- Ermitteln eines passenden Teilnehmerkreises für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur MT (Item 29).

Im ersten Schritt werden die ermittelten Daten itembezogen dargestellt, erörtert und interpretiert, um im zweiten Schritt passende Fortbildungs- und Qualifizierungsformate für MT abzuleiten. Leitend dabei ist die Frage: Welche Inhalte und Formate fördern die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kompetenz der Einzelakteure und der Teams?

3.2.4.1 Häufigkeit sowie Schwerpunktthemen bereits wahrgenommener Team-Fortbildungen

Aus der Perspektive Unterstützung MT ist unter 3.2.3.2 dargestellt, dass Teams mehrheitlich noch nicht an einer Fortbildung zum Thema Teamarbeit teilgenommen haben. Von insgesamt 146 Probanden antworten auf Item 24 lediglich 52 Personen und geben an, bereits entsprechende Weiterbildungen besucht zu haben, 30 Probanden machen keine Angaben, 64 Personen antworten negativ (vgl. Abb. 51). Die Ergebnisse lassen jedoch keine Aussage darüber zu, ob keine Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen, ob angebotene Fortbildungsangebote nicht genutzt bzw. von den Teammitgliedern als nicht passend bewertet werden oder welche anderen Gründe es gibt, noch keine Teamfortbildung besucht zu haben. Eine schulstufenbezogene Analyse zeigt, dass Teams in Grundschulen bei insgesamt 70 Nennungen und einem Ps von 49% bereits Team-Fortbildungen wahrgenommen haben, signifikant weniger sind es in der Oberschule bei 28 Nennungen und einem Ps von 32% (vgl. Abb. 80). (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen, S. 15)



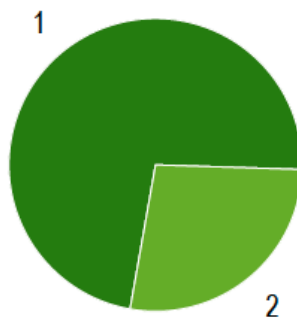
1	Ja	49%	34
2	Nein	51%	36
Nennungen (N)			70
Keine Angaben (KA)			14



1	Ja	32%	9
2	Nein	68%	19
Nennungen (N)			28
Keine Angaben (KA)			6

Abbildung 80: Teilnahmequote an Team-Fortbildungen, Schulstufe GS (links) und Schulstufe OS (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.15)

Am ReBUZ bzw. an der Tagesschule bestätigen die Akteure bei insgesamt 11 Nennungen und einem Ps von 73% die Teilnahme der Teams an entsprechenden Weiterbildungen, vgl. Abb. 81.



1	Ja	73%	8
2	Nein	27%	3
Nennungen (N)			11
Keine Angaben (KA)			4

Abbildung 81: Teilnahmequote an Teamfortbildungen, ReBUZ (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.15)

Mittels offenem Antwortmodus erfasst Item 25 die Themen und Fortbildungsformate (z.B. Schi(L)Fs) bisher wahrgenommener Weiterbildungen. Die genannten Bereiche werden in den Clustern *Teamarbeit/-kompetenz*, *Methoden der Teamarbeit*, *Gestaltung von Veränderungsprozessen*, *Externe Begleitung* und *Schi(L)F* zusammengefasst, vgl. Tabelle 7. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 34 - 37)

In der Gesamtauswertung zeigt sich, dass sowohl inhaltlich-konkrete Themen wie *Teamarbeit und Teamkompetenz* (Ps 39,1%) sowie *Methoden der Teamarbeit* (Ps 13,0) erarbeitet als auch prozessbezogene Fortbildungen wie *Gestaltung von Veränderungsprozessen* (Ps 10,1%) sowie *externe Begleitung und Unterstützung* (Ps 24,6%) von den Teams genutzt wurden. Darüber hinaus melden 13,0% der Befragten zurück, sich im Rahmen von schulinternen (Lehrer-)Fortbildungen themenbezogen mit Aspekten der Teamarbeit beschäftigt bzw. im Ergebnis der Weiterbildung Teams gebildet zu haben.

Cluster	Beschreibung der Cluster: Themenbereiche bereits wahrgenommener Teamfortbildungen	Summe	Prozentanteil
1	<i>Teamarbeit/-kompetenz</i> , u.a. Lehrer im Team, Förderplanung im Team, Fortbildung für Jahrgangsteams	27	39,1%
2	<i>Methoden der Teamarbeit</i> , u.a. Fallbesprechungen, Beratung, Kommunikation	9	13,0%
3	Gestaltung von Veränderungsprozessen	7	10,1%
4	<i>Externe Begleitung</i> , u.a. Supervision, Team-Coaching, externe Unterstützungsmaßnahmen	17	24,6%
5	<i>Schi(L)Fs</i> , z.B. zu den Themen Inklusion, Team, Neue Autorität	9	13,0%
Gesamt			100,0%

Tabelle 7: Ergebnisse Item 25 - Schwerpunkte und Themen der bisher besuchten Teamfortbildungen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 34 – 47)

3.2.4.2 Essentielle Fortbildungsinhalte MT

Für die Beantwortung des Items 26 „Unerlässliche Fortbildungsinhalte für multiprofessionelle Teamarbeit“ können die Teilnehmer/innen durch Mehrfachnennung entscheiden, welche der angegebenen Bereiche sie für essentiell erachten. Item 27 ermittelt in Form einer offenen Antwort welche weiteren Fortbildungsinhalte, die Probanden als wesentlich für MT erachten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Items 26, dass den Inhalten *wertschätzende Kommunikation* (Ps 82%), *Feedback und Selbstreflexion* (Ps 76%), *Stärkung der eigenen Teamfähigkeit* (73%) und *Teamrollen* (Ps 63%) die höchste Priorität beigemessen wird (vgl. Abb. 82). Lediglich ca. ein Drittel der Befragten bewertet die *Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit* (Ps 36%) als relevant. Nahezu die Hälfte aller Teilnehmer/innen stuft die Inhalte *Haltungsfragen im Team* (Ps 53%) sowie *Umgang mit Abwehr und Widerstand* (Ps 51%) als unerlässlich ein. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)

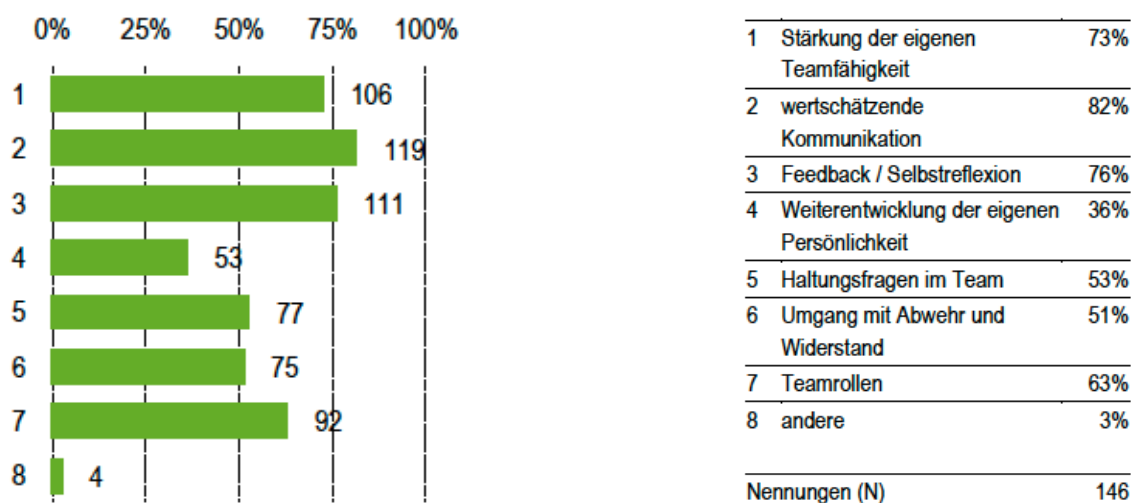


Abbildung 82: Unerlässliche Fortbildungsinhalte für MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)

Auf das Item 27 „Weitere Fortbildungsinhalte“ antworten lediglich 6 von 165 Probanden und benennen die Themen *eigene Professionalität*, *interkulturelle Kompetenz* sowie konkrete *Bedarfe des ReBUZ*, vgl. Tabelle 8.

In der Gesamtsicht der Ergebnisse stellen sich die ermittelten Fortbildungsinhalte aus konkretem teambezogenem Wissen (u.a. Teamrollen), einer übergreifenden Entwicklung von Teamkompetenz (u.a. Interkulturalität), der Weiterentwicklung von Methoden der Teamarbeit (u.a. Kommunikations-, Feedback- und Beratungstechniken) sowie einer themenbezogenen Arbeit einzelner Teams bzw. der Einzelschule/Einrichtung dar.

Cluster	Beschreibung der Cluster: Weitere Fortbildungsinhalte	Summe	Prozentanteil
1	Eigene Professionalisierung, u.a. Haltung	3	42,9%
2	Interkulturelle Kompetenz	2	28,6%
3	<i>Arbeit an konkreten Bedarfen des ReBUZ</i> , Aufgaben und Absprachen, Feedback, Schulvermeiderstrategien, wechselseitige Rückmeldungen und Informationen zwischen den Schulen und dem ReBUZ - Schulkonzept als Basis	2	28,6%
Gesamt			100,0%

Tabelle 8: Ergebnisse Item 27 – Weitere Fortbildungsinhalte für MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 37)

Schulstufenübergreifend bewerten die Akteure *wertschätzende Kommunikation* für MT mit dem höchsten Prozentsatz - in der Grundschule 85%, vgl. Abb. 83. Signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen werden beim *Umgang mit Abwehr und Widerstand* deutlich. Akteure der Oberschulen bewerten diese Fortbildungsinhalte mit einem Ps von 68% deutlich höher und unverzichtbarer als die Akteure der Grundschulen mit einem Ps von 40%. (vgl. Anhang: Teilberichte der Schulstufen, S. 16)

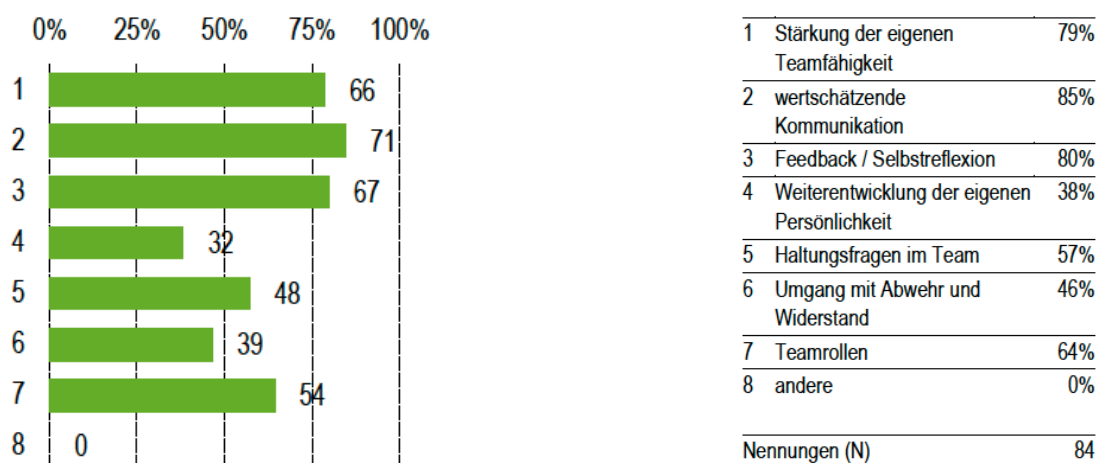


Abbildung 83: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Schulstufe GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)

In der Oberschule erachten die Akteure mit einem Ps von 82% *wertschätzende Kommunikation* als wesentlichen Fortbildungsinhalt, vgl. Abb. 84. Darüber hinaus wird mit Ps

76% dem Bereich *Feedback/Selbstreflexion* eine hohe Bedeutung beigemessen, ebenso mit Ps von jeweils 68% den Themen *Teamrollen* sowie *Umgang mit Abwehr und Widerstand*. Es ist ein deutliches Interesse der Akteure der OS an der Auseinandersetzung mit teamtheoretischen Inhalten ablesbar.

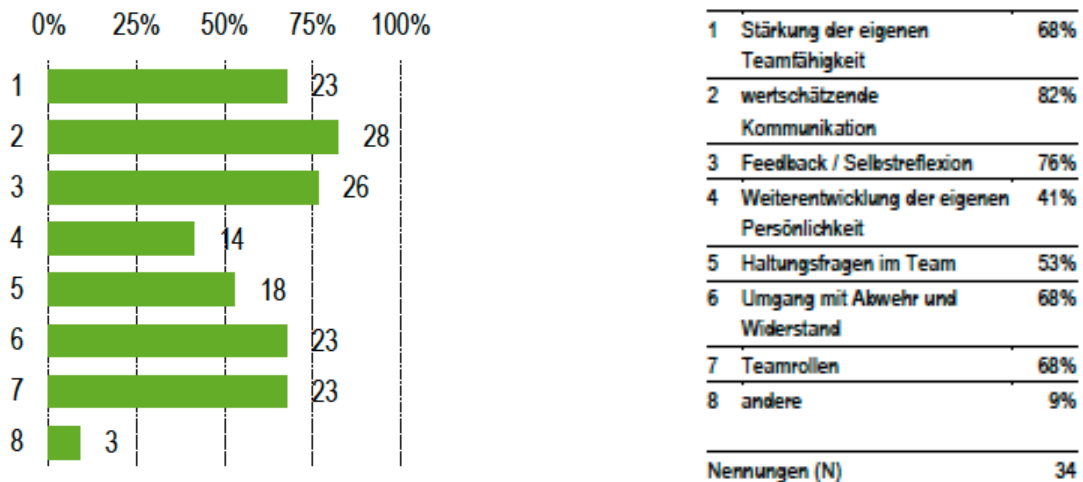


Abbildung 84: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Schulstufe OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)

Die Akteure des ReBUZ bzw. der Tagesschule messen mit einem Ps von 80% den Fortbildungsthemen *Feedback und Selbstreflexion* die höchste Priorität bei, vgl. Abb. 85. Signifikant für diese Unterstützungseinrichtung mit Ps von jeweils 73% ist der Bedarf an Fortbildungsinhalten in den Bereichen *Stärkung der eigenen Teamfähigkeit* sowie *wertschätzende Kommunikation* (vgl. Abb. 84).

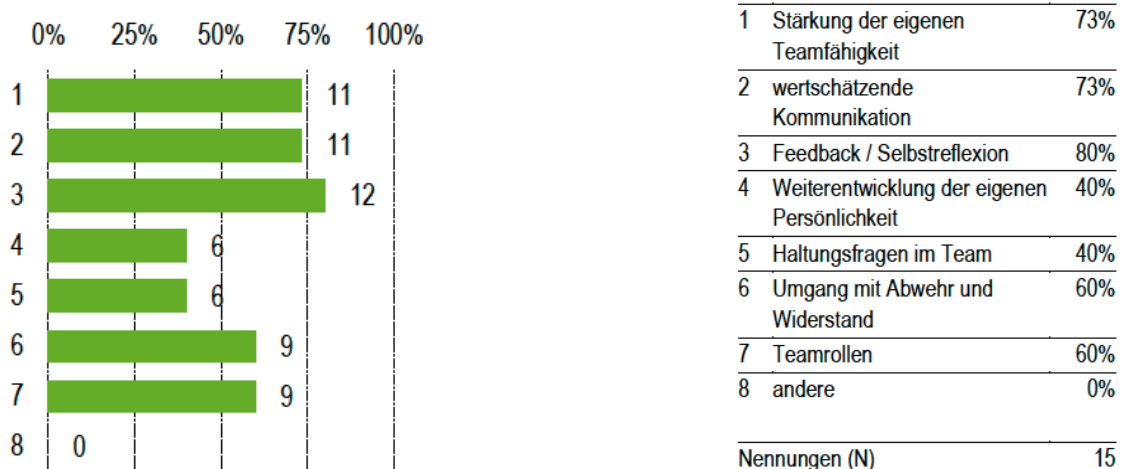


Abbildung 85: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, ReBUZ bzw. Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)

Der Blick auf die Berufsgruppen zeigt, dass übergreifend *wertschätzender Kommunikation* die höchste Wichtigkeit als Fortbildungsinhalt beigemessen wird. Signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Gewichtung des Fortbildungsinhaltes *Feedback/Selbstreflexion*. Eine hohe Priorität wird dem Thema *Feedback/Selbstreflexion* durch Erzieher/innen sowie Sonderpädagogen/innen und die Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen beigemessen - Ps zwischen 73% und 93%. (vgl. Anhang: Teilberichte der Berufsgruppen, S. 14 bzw.16)

Abb. 86 veranschaulicht, dass Lehrerinnen dem Thema *wertschätzende Kommunikation* mit Ps 80% die höchste Bedeutung als Fortbildungsinhalt beimessen. Diese Berufsgruppe bewertet die Themen *Stärkung der eigenen Teamfähigkeit* (Ps 73%), *Feedback/Selbstreflexion* (Ps 72%) sowie *Teamrollen* (Ps 67%) als bedeutungsvoll.

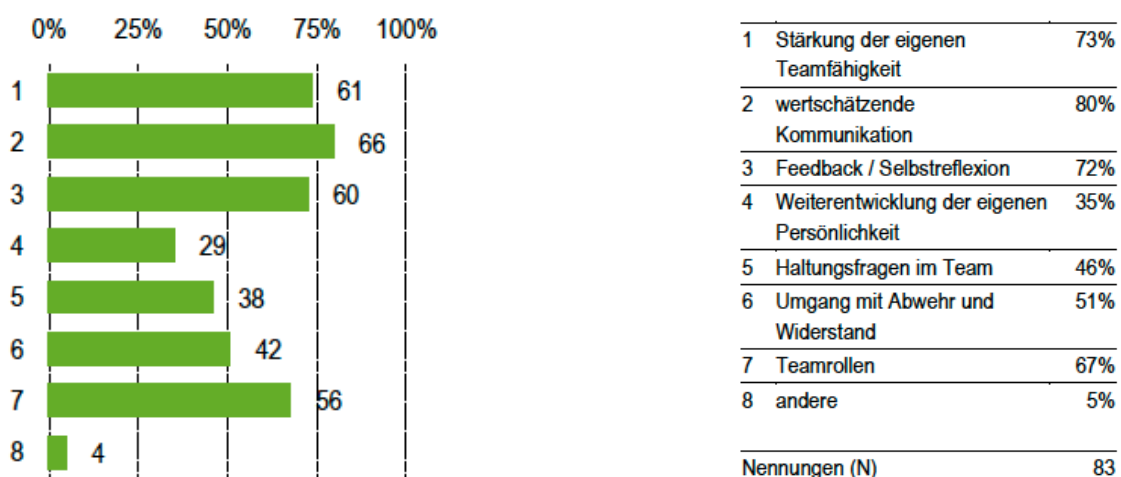
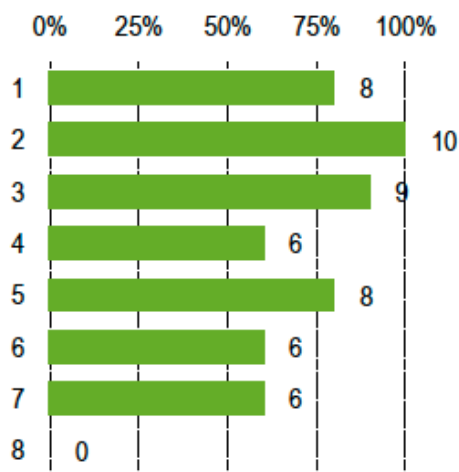


Abbildung 86: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Berufsgruppe Lehrer/innen (Quelle: Teilbericht der Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)

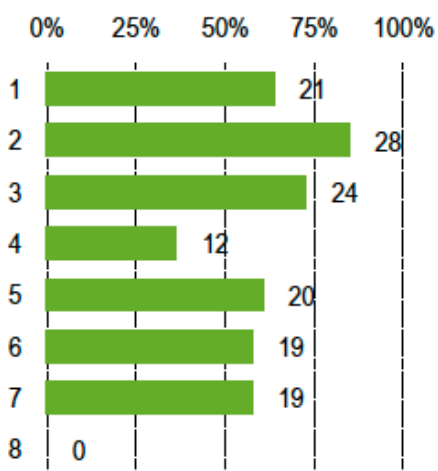
Abbildung 87 verdeutlicht berufsgruppenspezifische Einschätzungen der Erzieher/innen. Signifikant beurteilen Erzieher/innen *Haltungsfragen im Team* als wichtigen Fortbildungsinhalt (Ps 80%). Diese Berufsgruppe bewertet die Wichtigkeit *wertschätzender Kommunikation* als Fortbildungsinhalt mit Ps 100%. Eine hohe Priorität wird mit Ps 90% ebenfalls den Themen *Feedback/Selbstreflexion* sowie mit Ps 80% *Stärkung der eigenen Teamfähigkeit* zugeschrieben.



1	Stärkung der eigenen Teamfähigkeit	80%
2	wertschätzende Kommunikation	100%
3	Feedback / Selbstreflexion	90%
4	Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit	60%
5	Haltungsfragen im Team	80%
6	Umgang mit Abwehr und Widerstand	60%
7	Teamrollen	60%
8	andere	0%
Nennungen (N)		10

Abbildung 87: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Berufsgruppe der Erzieher/innen (Quelle: Teilbericht der Erzieher/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.14)

Sozialpädagogen/innen favorisieren mit Ps 85% das Fortbildungsthema *wertschätzende Kommunikation*, vgl. Abb. 88. Diese Berufsgruppe schätzt die Wichtigkeit der Fortbildungsinhalte *Feedback/Selbstreflexion* mit Ps 73% und *Stärkung der eigenen Teamfähigkeit* mit 64% hoch ein.

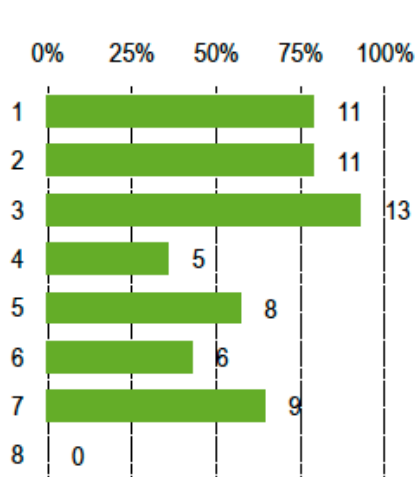


1	Stärkung der eigenen Teamfähigkeit	64%
2	wertschätzende Kommunikation	85%
3	Feedback / Selbstreflexion	73%
4	Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit	36%
5	Haltungsfragen im Team	61%
6	Umgang mit Abwehr und Widerstand	58%
7	Teamrollen	58%
8	andere	0%
Nennungen (N)		33

Abbildung 88: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht der Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)

Die Gruppe der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen favorisiert mit Ps 93% das Fortbildungsthema *Feedback/Selbstreflexion*, vgl. Abb. 89.

Weiterhin wird den Themen *Stärkung der eigenen Teamfähigkeit* und *wertschätzende Kommunikation* mit Ps von jeweils 79% eine wesentliche Bedeutung als Fortbildungsinhalt zugeordnet.



1	Stärkung der eigenen Teamfähigkeit	79%
2	wertschätzende Kommunikation	79%
3	Feedback / Selbstreflexion	93%
4	Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit	36%
5	Haltungsfragen im Team	57%
6	Umgang mit Abwehr und Widerstand	43%
7	Teamrollen	64%
8	andere	0%
Nennungen (N)		14

Abbildung 89: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Gruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)

Die Erhebung zeigt, dass sich wesentliche Fortbildungsinhalte für MT aus teamtheoretischem Wissen, Bereichen zur Weiterentwicklung der eigenen Team- und Methodenkompetenz sowie spezifischen Themen der konkreten multiprofessionellen Teams zusammensetzen.

3.2.4.3 Geeignete Fortbildungsformate

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Items 28 „Welche Fortbildungsformate sind für MT besonders geeignet?“ in der Gesamtsicht ausgewertet. Die Probanden wählen von fünf vorgegebenen Angeboten, die zwei für sie wichtigsten aus. Die Ergebnisse werden im Folgenden erörtert.

Die Teilnehmer/innen der vorliegenden Befragung geben mehrheitlich an, dass die *Arbeit an unmittelbaren Bedürfnissen des Teams* (Ps 63%), *externe Begleitung* (Ps 58%) sowie *längerfristige Fortbildung an der Schule* (Ps 52%) besonders geeignete Fortbildungsformate darstellen, vgl. Abb. 90. Der *Arbeit an vorgegebenen Themen* wird eine geringe Bedeutung beigemessen (Ps 13%). Dieses Antwortverhalten bestätigt sich schul- und berufsgruppenübergreifend. Nach vorliegenden Ergebnissen scheinen traditionelle Fortbildungsformate, beispielsweise punktuelle Angebote zu gesetzten Themen, den Erfordernissen MT wenig bzw. nicht zu entsprechen. (vgl. Anhang: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16; Teilberichte der Schulstufen, S. 16; Teilberichte der Berufsgruppen, S. 16)

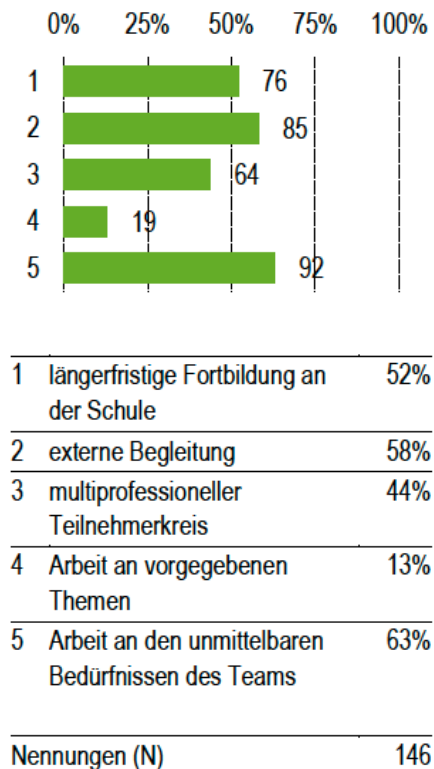


Abbildung 90: Geeignete Fortbildungsformate, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)

3.2.4.4 Blick auf passende Teilnehmerkreise für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur MT

Item 29 zielt auf die Ermittlung eines passenden Teilnehmerkreises für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur MT. Dazu kreuzen die Probanden die zwei für sie wichtigsten Gruppierungen aus einer Auswahl von sechs Antwortmöglichkeiten an. Insgesamt 146 Nennungen liegen vor, von denen 55% *Fortbildungen mit dem ganzen multiprofessionellen Team* die höchste Wichtigkeit zuschreiben. Annähernd mit Gleichverteilung bewerten die Akteure einen *multiprofessionellen Teilnehmerkreis* (Ps 42%), *multiprofessionelle Teams aus verschiedenen Schulen bzw. Institutionen* (Ps 37%) sowie *MTs mit einem Mitglied der Schulleitung* (Ps 36%) für besonders geeignete Konstellationen. Der Gruppierung *Teilnehmer/innen ausschließlich einer Profession* wird keine Bedeutung beigemessen (Ps 2%), der Zusammensetzung *einzelne Teilnehmer/innen aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen* eine eher geringe (Ps 23%) – die Ergebnisse der Gesamtauswertung zeigt Abb. 91.

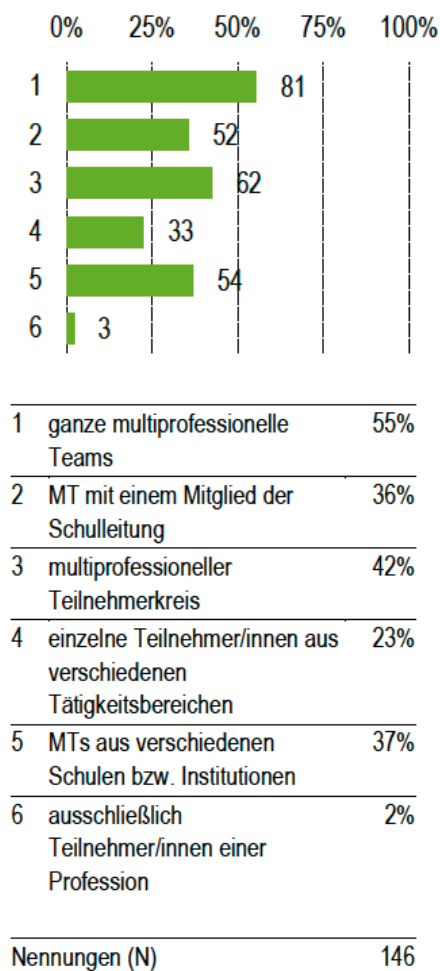


Abbildung 91: Passender Teilnehmerkreis für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16 - 17)

Insgesamt zeigt sich, dass Entwicklungsprozesse der Teams sowie der einzelnen Teammitglieder Angebote für ganze MTs, die externe Begleitung einbinden und an unmittelbaren Bedürfnissen der Gruppe arbeiten, erfordern. Die Akteure bewerten den schul- bzw. institutionsübergreifenden Austausch und die Teilnahme MTs mit einem SL-Mitglied für die Qualifizierung zur MT als geeignet.

4 Interpretation der Ergebnisse

Die in der theoretischen Grundlegung herausgearbeiteten allgemeinen Gelingensbedingungen für Teamarbeit nach Schley (2002/2011) und Philipp (2014a) wurden in der empirischen Untersuchung auf multiprofessionelle Teamarbeit übertragen und zeigen, dass diese auf jede Schule anwendbar sind. In einem schulstufen- bzw. institutionseigenen Entwicklungsprozess erfahren die allgemeinen Erfolgsfaktoren eine spezifische Konkretisierung und inszenieren an Bremerhavener Schulen den Lernkulturwandel mit. In jeder Schulstufe wirken typische strukturelle und personelle Faktoren, die für eine erfolgreiche Etablierung von MT beachtet werden sollten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit, zur multiprofessionellen Kompetenz bei den Akteuren und zu passenden Qualifizierungsformaten im Sinne der Weiterentwicklung multiprofessioneller Kompetenz werden schulstufenbezogen betrachtet und interpretiert.

4.1 Gelingensbedingungen an Grundschulen

Kommunikation, Zielklarheit, Konfliktklärung, Problemlösung, Entscheidungsbildung und Feedback als Kernprozesse gelingender Teamarbeit nach Schley (2011) sind auf den Erfolg MTs übertragbar. Für das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit bedarf es darüber hinaus der direkten Interaktion, klarer Arbeitsaufträge mit zeitlicher Befristung, eines verlässlichen Unterstützungsrahmens, spürbarer Erfolge, der persönlichen Weiterentwicklung der Akteure sowie der Verankerung bzw. Sicherung von (Teil-)Erfolgen und der Kontrolle des Veränderungsprozesses (siehe Kapitel 2.3.2). Diese Faktoren bedürfen in ihrer Gesamtheit personeller, organisatorischer, zeitlicher und räumlicher Konsequenzen.

Multiprofessionelle Teams an Grundschulen in einer personellen Besetzung von Lehrer/innen und Erzieher/innen, Sonderpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Schulsozialarbeiter/innen und/oder weiteren Akteuren sollten schwerpunktmäßig in einem Jahrgang eingesetzt sein. Für die Etablierung von multiprofessioneller Teamarbeit erscheinen eine personelle Konstanz und das Priorisieren auf horizontaler Ebene notwendig, um die Vorteile berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit unmittelbar im „Kerngeschäft“ Unterricht und für die Bearbeitung einer gemeinsamen herausfordernden Aufgabe erfahrbar zu machen. Der „personellen“ Gelingensbedingung für MT muss Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um in multiprofessionellen Teams an Grundschulen nicht ausschließlich mit einem Persönlichkeitstyp und einseitig besetzten Teamrollen zu arbeiten, die in der Regel dem

bewahrenden Nähe-Typ entsprechen, bedarf es einer veränderten Einstellungs- und Versetzungspraxis sowie der Partizipation in die Entscheidungsbildung. Schulleitungen benötigen ein Mitspracherecht bei Einstellungen, MTs müssen in Entscheidungsprozesse eingebunden sein, so dass unterschiedliche Stärken der Persönlichkeit, die Identifizierung mit dem Schulprogramm sowie der Wunsch nach MT klar berücksichtigt und Teamaufträge problemorientiert angegangen werden. Indem Teammitglieder in die Entscheidungsbildung einbezogen werden, erleben sie den Veränderungsprozess als sinnvoll, notwendig und erfolgversprechend.

Die personellen Veränderungen an GS hin zu multiprofessionellen Teams erfordern strukturelle Veränderungen an der einzelnen GS. Die Einzelschule kann strukturelle Veränderungen anbahnen, sowohl durch die Anerkennung MT als Schwerpunkt schulischer Entwicklung im Rahmen der Schulprogrammarbeit als auch durch die Verankerung fester Kooperationszeiten im Stundenplan in der Taktung der Schule. Ein verbindliches Kooperationszeitmodell eröffnet den Akteuren die Chancen der direkten Kommunikation sowie Interaktion und hilft das traditionelle Selbstverständnis einiger Grundschullehrer/innen, nur halbtags in der Schule zu arbeiten, aufzubrechen. MT als Schwerpunkt schulischer Entwicklung schließt verbindliche Fortbildungsmaßnahmen und externe Unterstützungsangebote für einzelne Teams sowie das Kollegium ein. In diesem Rahmen können in Fortbildungszyklen neu eingestellte Mitglieder der Teams - teilweise ohne pädagogische Qualifizierung - die fachliche Qualifizierung mit dem Erwerb von Teamkompetenz verbinden.

Strukturelle Veränderungen bedingen eine Absicherung durch schulische Beschlüsse, die konzeptionelle Erarbeitung eines Teamkonzeptes, das MT beschreibt, und eine intensive Arbeit der Steuergruppe, die den Prozess der Weiterentwicklung MT kommuniziert, steuert und bilanziert. Das Aushandeln und die Abstimmung konkreter herausfordernder Teamaufträge zwischen MT und Steuergruppe, die Kontrolle der Zielerreichung, die Würdigung des Erreichten sowie die Formulierung weiterer Entwicklungsschritte für den nächsten Zeitabschnitt stellen Gelingensfaktoren für MT an Grundschulen dar.

Der Erfolg und die Machbarkeit MT bedingen materielle und immaterielle Unterstützung. Dazu zählen Fortbildungsangebote, Zeitressourcen für Kooperation sowie externe Begleitung für MT. Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote mit systemischem Charakter ermöglichen multiprofessionellen Teams an aktuellen Themen und den konkret wahrgenommenen Bedürfnissen zu arbeiten, Handlungsabläufe zu hinterfragen, neue und kreative Problemlösungsansätze zu erproben und zu reflektieren. In diesen Lernprozess ist das Hinterfragen der eigenen Haltung eingebettet. Der Erfolg MT an Grundschulen bedingt eine Verständigung über die Kriterien MT als neue Arbeitsstruktur und einen professionellen Austausch der Akteure. Nach vorliegenden Ergebnissen erscheinen dafür längerfristige

Fortbildungen an der Schule sowie Netzwerke mit anderen (Grund-)Schulen und schulübergreifende Fortbildungen für MTs aus verschiedenen Schulen bzw. Institutionen als begünstigende Faktoren zur Teamentwicklung.

In Grundschulen, in denen wenig professioneller Austausch und eher die Einstellung des Einzelkämpfers im Sinne von „Ich und meine Klasse“ vorherrschen, sind Qualifizierungsmaßnahmen in den Bereichen Kommunikation, Teamarbeit, Konfliktlösung und Feedback unerlässliche Gelingensbedingungen für MT. Jedoch auch Grundschulen, die in ihrer Schulentwicklung im Sinne von „Wir und unsere Schule“ vorangeschritten sind und Teamarbeit als Arbeitsstruktur bereits etabliert haben, sind auf begleitende Unterstützung und Qualifizierung angewiesen. Für den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz bedarf es professionsübergreifender Qualifizierungsprozesse in den Bereichen:

- Wertschätzende Kommunikation, Reflexion der eigenen Menschenbildannahme
- Gesprächs- und Verhandlungsführung mit dem Ziel, andere zu gewinnen
- Feedback zur Schaffung einer Kongruenz von Selbst- und Fremdbild
- Erkennen und Benennen der Qualitäten der unterschiedlichen Professionen
- Fachliche Diskussionen sowie ein Ringen um optimale und kreative Lösungen
- Entwickeln passgenauer Umsetzungsstrategien für MT und
- Erweiterung des eigenen Handlungs- und Verhaltensrepertoires.

Das Potential, Ergebnisse und Erfolge MT zu sichern und zu feiern, wird an Grundschulen nur geringfügig erkannt und genutzt. Die Sicherung der Ergebnisse und Errungenschaften stellt keine selbstverständliche Größe für das Gelingen MT dar und steht im Zusammenhang mit den unter 3.2.3.4 dargestellten Ergebnissen zur Sicherung (schneller) Erfolge, sogenannter „Quick wins“. Nach vorliegenden Daten ist Handlungsbedarf erkennbar, der sich sowohl auf die konzeptionell-strukturelle Verankerung von Erreichtem richtet (rationale Seite) als auch auf die output-orientierte Sicherung der Veränderungen (sozial-emotionale Seite). Gemäß den Erkenntnissen Philipps (2014a) sowie den Erfahrungen der Autorin als SL und Fortbildnerin ist davon auszugehen, dass indem Erfolge MT an Schule repräsentiert, gefeiert bzw. angemessen gewürdigt werden, für eine Balance zwischen Aufgabenerledigung und sozialem Klima gesorgt werden kann. (vgl. Philipp 2014a, S. 46)

Die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen und die Rahmensetzung multiprofessioneller Teamarbeit schließen verlässliche Unterstützung ein und erfordern politische Beschlüsse sowie die Zustimmung der Schulaufsicht. So erhält MT an Grundschulen einen verbindlichen Charakter, der für die Professionalisierung des Einzelnen ebenso wie für die Qualitätssteigerung des Unterrichts unerlässlich sind. Anderenfalls bleibt das Gefühl, dass multiprofessionelle Teamarbeit beliebig und eine freiwillige Zusatzleistung Einzelner an ausgewählten Schulen sei.

Die Akteure Bremerhavener Grundschulen geben mehrheitlich an, dass ihnen für die Umsetzung MT Teamräume zur Verfügung stehen. Es scheint, dass die Bedeutung und Nutzung des Raumes als dritter Lernfaktor und Bestandteil der Lernkultur, erkannt ist, die Qualität der Einzelschule sichtbar macht und ihre Entwicklung zu einem gemeinsamen „Wir“ unterstützt. Diese Qualität der (multifunktionalen) Raumnutzung sollte auf alle GS übertragen werden.

4.2 Gelingensbedingungen an Oberschulen

Das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit an Oberschulen in dem Verständnis schulischer Entwicklung im Systemzusammenhang von OE, PE und UE (siehe Kapitel 2.1.2.2) bedingt die Berücksichtigung der 12 Erfolgsfaktoren für Teamentwicklung nach Philipp (2014) sowohl in der konzeptionellen Phase als auch in der Implementierungs- sowie in der Stabilisierungsphase des Veränderungsprozesses. MT als neue Arbeitsstruktur in Oberschulen bedarf der Rahmensetzung, Kommunikation, Zielklarheit, Handlungskonsequenz, Aufgaben- und Rollenverteilung, Leitung, Unterstützung, Konfliktklärung, Problemlösung, Entscheidungsbildung sowie des Team-Feedbacks (siehe Kapitel 2.3.1).

Nach vorliegenden Ergebnissen der Empirie arbeiten an Bremerhavener Oberschulen nahezu flächendeckend multiprofessionelle (Jahrgangs-)Teams, in denen schwerpunktmäßig Lehrkräfte mit Sonderpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen und/oder weiteren Akteuren agieren. Die Jahrgangsteams werden von einem/einer Jahrgangsteamer/leiter/in geleitet, der/die gleichzeitig Mitglied der erweiterten Schulleitung ist (siehe Kapitel 3.1.1). Diese personelle Besetzung erfordert eine strukturelle Konsolidierung. An den meisten Oberschulen Bremerhavens fehlen bislang die Verankerung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm sowie ein Teamkonzept, das MT beschreibt. Damit kann das Potential einer in der Regel multiprofessionell besetzten Steuergruppe zur Weiterentwicklung MT nur geringfügig ausgeschöpft werden. Der Zusammenhang zwischen fehlendem Teamkonzept für MT, unklaren Arbeitsaufträgen für multiprofessionelle Teams, mangelnder Kontrolle sowie geringer Würdigung der Erfüllung von Arbeitsaufträgen sollte durch die Anerkennung MT als dominierende Arbeitsstruktur an OS, begegnet werden. Deren Etablierung stellt einen tiefgreifenden Veränderungsprozess dar. Es erscheint notwendig, die Akteure zu Beteiligten zu machen, die konsequent in diesen Veränderungsprozess partizipiert/eingebunden sind. Die Bereitschaft der Akteure dazu wird aus dem signifikanten Wunsch der Betroffenen an OS abgeleitet, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen arbeiten zu wollen. Ebenfalls die schulstufenspezifische Charakterisierung MT durch die Merkmale gemeinsame pädagogische Ziele, Kommunikation und Interaktion sowie Kooperation und Vertrauen wird als Bereitschaft zu einer Veränderung

der Arbeitsstruktur gewertet. Indem MT mit Priorität behandelt und im Schulprogramm verankert wird, lassen sich auf der Basis einer IST-Analyse klare Ziele definieren sowie ein gemeinsames Problembewusstsein schärfen. Diese Ziele sollen einen konkreten SOLL-Wert beschreiben und eine herausfordernde Aufgabe für die Akteure darstellen. Ein schulisches Konzept zur multiprofessionellen Teamarbeit beinhaltet u.a. folgende Bausteine:

- Schulisches Verständnis multiprofessioneller Teamarbeit
- Formulierung des Ziels, ggf. der Visionen MT
- Personelle Besetzung der MTs
- Zeitliche, räumliche und mediale Strukturen: Wer? Mit wem? Wann? Mit Hilfe welcher Medien?
- Organisation: Teamauftrag und Teamabsprachen
- (Zwischen-)Bilanzierung und Evaluation der Ergebnisse.

Materielle und immaterielle Unterstützung für MT stellen in OS keine feste und verlässliche Größe dar. Kooperationszeiten für multiprofessionelle Teamarbeit im Stundenplan der Einzelschule sind uneinheitlich verankert, externe Prozessbegleitung für die Umsetzung MT steht als Ressource nicht bzw. kaum zur Verfügung und passende Unterstützung in konfliktträchtigen Situationen erfahren die Teams lediglich teilweise. Das Gelingen MT an Oberschulen wird dadurch erschwert, dass die hier arbeitenden MT mehrheitlich noch keine Teamfortbildungen besucht haben, so dass die Akteure überwiegend über keine bewusst erworbene Teamkompetenz sowie theoretische Hintergründe zur Teamentwicklung verfügen. Für multiprofessionelle Teams an Oberschulen, die sich seit Jahren in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess befinden, sind Qualifizierungsmaßnahmen bevorzugt mit weiteren Teams aus verschiedenen Schulen bzw. Institutionen in den Bereichen Teamentwicklung, Kommunikation, Konfliktlösung und Feedback unerlässliche Gelingensbedingungen für MT. Die Akteure selbst formulieren Fortbildungsbedarf in den Bereichen:

- Feedback und Selbstreflexion
- Wertschätzende Kommunikation – Reflexion des eigenen Menschenbildes,
- Stärkung der eigenen Teamfähigkeit,
- Haltungsfragen im Team
- Begriffsbestimmungen im Team: Teamrollen, Phasen der Teamentwicklung, Teamdynamiken sowie Teamkompetenzen.

Nach empirischer Datenlage erscheint es notwendig, den Gelingensfaktor Unterstützung in Form von transparenten, abrufbaren und verlässlichen Angeboten für MT nutzbar zu machen. Die Angst von Mitgliedern in multiprofessionellen Teams, um Unterstützung zu bitten, sollte von SL mitgedacht werden und entsprechende Empfehlungen wie Prozessbegleitung, Supervision sowie Qualifizierungsprozesse als abrufbare Ressource

angeboten werden. Optimierungsbedarf erkennen die Akteure in der Umsetzung, Auswertung/Reflexion und fortlaufenden Weiterentwicklung MT. Um den Erfolgsfaktor Handlungskonsequenz/Verbindlichkeit in der Arbeit an Oberschulen für alle Akteure erfahrbar zu machen, empfehlen sich die schriftliche Fixierung des Teamauftrages mit zeitlicher Befristung durch das MT sowie die gemeinsame Erarbeitung eines Handlungs- bzw. Aufgabenkataloges in der Form „Wer tut was mit wem bis wann?“ als auch eine konsequente Kontrolle und Würdigung der Erreichung des Arbeitsauftrages.

Das Potential, Ergebnisse und Errungenschaften zu sichern, sollte ähnlich wie in Grundschulen klarer erkannt und selbstverständlich genutzt werden. Dabei bietet sich die Expertise externer Referenten an. Die in Oberschulen verankerte Jahrgangs(team)arbeit muss mit der Weiterentwicklung MT und der Veränderung der Unterrichtskultur hin zu kooperativen Lernformen und Kompetenzorientierung verknüpft werden. Dazu ist ein Sitzungsmanagement notwendig. Dieses strukturiert die Einzelsitzungen der MTs, die Treffen der Steuergruppe als begleitendes und steuerndes Gremium des Schulentwicklungsprozesses, die Tagungen der Jahrgangsleitungen und ordnet diese in den Gesamtzusammenhang ein. Die verbindliche Umsetzung schulischer Ziele laut Beschluss der Gesamtkonferenz begleitet die Schulleitung in der überwachenden und unterstützenden Funktion. Entsprechend der Zielsetzung der Einzelschule muss im Vorfeld über eine passende Form der kollegialen Reflexion verhandelt und diese gefunden werden, beispielsweise als außergewöhnlich organisierte Gesamtkonferenz, als schulinterne Fortbildung mit supervisorischem Focus oder als systematisches Team-Feedback nach Philipp (2014) (siehe Kapitel 2.3.1). Je stärker die Akteure die Umsetzung MT positiv erleben, in die sie zur Bewältigung herausfordernder Aufgaben ihre Professionalität einbringen, Verantwortung übernehmen und um eine hohe Qualität der Auftrags erledigung ringen, steigt die Akzeptanz dieser Arbeitsform in den Kollegien der OS.

4.3 Umgang mit Ängsten, Widerständen und Hemmnissen

Die Gestaltung so tiefgreifender Veränderungsprozesse wie die Ausformung multiprofessioneller Teamentwicklungsmaßnahmen an Schulen, erfordert die Beachtung psychologischer Hintergründe. Die Wirkungsweise zwischen den Gelingensbedingungen MT, den zentralen Sehnsüchten, Wünschen und Bedürfnissen der Akteure sowie deren unterschiedlichen Konsequenzen auf emotionaler, kognitiver und verhaltensbezogener Ebene stellen keine lineare „kausale Wenn-Dann-Beziehung“ (Gerhardt/Frey 2014, S. 58) dar, sondern einen Prozess der Veränderung. An dieser Stelle wird versucht, auf Basis der Datenlage Möglichkeiten für die Einbeziehung von Ängsten, Widerständen und Hemmnissen in den Veränderungsprozess hin zur Arbeitsstruktur einer multiprofessionellen Teamarbeit darzustellen. Es geht um ein Erkennen von Ängsten, Verstehen möglicher Wirkungen der

Emotionen, Kognitionen und des Verhaltens bei den Akteuren sowie ein Beachten dieser im Prozess. Der professionelle Umgang mit psychologischen Hemmnissen, sowohl der Akteure als auch der Gruppen/MTs und mit ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen stellt eine Determinante für den Erfolg MT dar. Daher werden im Folgenden die Formen und Funktionen von Angst beschrieben, diese auf den schulischen Kontext übertragen und den *sieben psychischen Prozessvariablen* nach Hron/Lässig/Frey (2005) zugeordnet (siehe Kapitel 2.2.4):

1. Wahrnehmung von Sinn und Notwendigkeit

Nur wenn die Akteure den Sinn MT verstehen, diesen mit ihren eigenen persönlichen Werten vereinbaren können und die Notwendigkeit der Veränderung erkennen, werden sie sich damit identifizieren und die Umsetzung unterstützen. Laut vorliegender Ergebnisse erkennen die Akteure der Schullandschaft Bremerhavens den Sinn MT in der Bewältigung umfassender schulischer sowie gesellschaftlicher Aufgaben an. Sie begreifen in MT eine Antwort auf die Herausforderungen in der Gestaltung inklusiver Lernsettings sowie im Umgang mit Heterogenität und Diskriminierung (siehe 3.2.2.4). Für die Machbarkeit und das Gelingen MT braucht es neben dem Wahrnehmen der Notwendigkeit und der Motivation der Akteure auch fachliche und/oder methodische Kompetenzen. Anderenfalls dominieren Befürchtungen, z.T. Versagensängste oder ein Überforderungsgefühl der Einzelnen, beispielsweise dass sie den Anforderungen nicht gewachsen sind, Leistungen und Ergebnisse verglichen und kontrolliert werden und/oder ihre Fachlichkeit nicht ausreicht, um kreative Lösungen für individualisierte Lernwege zu entwickeln, obwohl neue Aufgaben auf sie zukommen.

2. Transparenz und Vorhersehbarkeit

Menschen haben ein elementares Bedürfnis nach Transparenz und Vorhersehbarkeit von Ereignissen. Bei der Etablierung MT und einer damit verbundenen Änderung von Alltagsroutinen erleben Akteure „ein Gefühl des Kontrollverlustes“ (ebd.), [...], so dass Ängste hinsichtlich des eigenen Arbeitsbereiches und des beruflichen Status einer positiven Entwicklung der Veränderung entgegenstehen können. Während des Etablierungsprozesses MT erleben die Akteure in der Zusammenarbeit, dass die eigene berufliche Expertise auf dem Prüfstand steht und die Bewältigung der Aufgaben ebenso das Know how der Akteure anderer Berufsgruppen erfordert. Traditionelle Aufgaben, Bereiche und Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt, gegebenenfalls neu verhandelt bzw. neu definiert. Die damit einhergehende Furcht vor einer Störung der gewohnten Arbeitsgewohnheiten kann Ängste bei den Beteiligten und den Teams hervorrufen, beispielsweise in Form von

- Verlustängsten, beispielsweise die Angst vor dem Verlust individueller Macht (Macht der Position, Macht des/der Experten/in, Macht der Informationen)

- Angst vor dem Verlust pädagogischer Freiheit und/oder
- Befürchtungen vor dem Statusverlust der eigenen Profession.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen berufsgruppenbezogene Ausprägungen von Ängsten. Diese werden sehr unterschiedlich wahrgenommen und rückgemeldet. Hinter den Formulierungen, dass „Schüler/innen ein Recht auf Lehrer/innen haben“, Lehrkräfte „stärker mit ausgebildeten Lehrer/innen zusammenarbeiten“ möchten und „das eigene Berufsfeld zunehmend durch andere Berufsfelder belegt wird“, können Ängste stehen. Diese Ängste und Befürchtungen richten sich darauf, dass sich durch MT das eigene Berufsbild, der Status und die gesellschaftliche Anerkennung, beispielsweise einer Lehrkraft verändert. Rückmeldungen der Akteure über zu hohe Arbeitsbelastung und schlechte Erfahrungen in Teamarbeit deuten auf eine ungünstige Gestaltung innerschulischer Zusammenarbeit und SE hin (siehe 3.2.2.3). Die von den Akteuren rückgemeldeten Befürchtungen, dass zu viel kommuniziert und dokumentiert werden muss, können ein Ausdruck sozialer Angst sein, im Kollegium mit eigenen Vorstellungen nicht anzukommen als auch Leistungsangst, den Ansprüchen anderer nicht zu genügen.

Wenn die SL und Steuergruppe frühzeitig für Transparenz sorgen, auch vermeintliche Unannehmlichkeiten kommunizieren, mögliche Widerstände im Vorfeld antizipieren und den angestrebten Veränderungsprozess in einen zeitlichen Rahmen bringen, entwickeln die einzelnen Teammitglieder eher eigene Bewältigungsstrategien und erkennen das Positive an MT. Durch Vorgespräche, klare Zielvereinbarungen und einen offenen Umgang mit problematischen Themen können Widerstände gegen MT reduziert und konstruktiv bearbeitet werden. Es sollte den Akteuren MT die Möglichkeit gegeben werden, „eine Art inhaltliches und zeitliches Drehbuch“ (Gekhardt/Frey 2014, S. 56) über den Veränderungsprozess zur Etablierung multiprofessioneller Zusammenarbeit zu entwickeln. Dazu ist es notwendig, dass MT im Schulprogramm verankert wird. Ein Teamkonzept, das MT beschreibt, ist für die Überwindung von Ängsten und Hindernissen unabdingbar. Ebenso müssen Arbeitsaufträge mit zeitlicher Befristung verhandelt und schriftlich festgehalten werden. Die vorliegenden Ergebnisse signalisieren den Bedarf der Akteure, dass die Erfüllung der Arbeitsaufträge bilanziert und gewürdigt wird (siehe 3.2.3.1).

Eine besondere Herausforderung stellt die Schaffung von Transparenz und Vorhersehbarkeit an den Führungsstil von Leitungen, hier der SL. Die Planung, Durchführung und Auswertung der Ergebnisse vorliegender Studie zeigen gegensätzliche Tendenzen und Bestrebungen, hinter denen sich Ängste verbergen können. Einige SL aus den Oberschulen stimmten der Teilnahme „ihrer“ Schule an der Befragung nicht zu, jedoch wünschen sich die Akteure der OS mehrheitlich eine stärkere multiprofessionelle Zusammenarbeit (siehe 3.2.2.3). Die personellen Voraussetzungen für MT bei einer Struktur von Jahrgangsteams sind an OS gegeben (siehe 3.1), jedoch ist MT konzeptionell kaum verankert (siehe 3.2.3.1) und es

fehlen eine umfassende Rahmensetzung sowie ein verlässlicher Unterstützungsrahmen des Prozesses (siehe 3.2.3). Diese Ergebnisse stützen die Hypothese der Autorin vorliegender Dissertation, dass sich hinter diesen wahrnehmbaren Konsequenzen Ängste der SL verbergen können: Angst vor dem Verlust an Einfluss sowie Versagensängste vor dem Managen so komplexer Prozesse wie die Etablierung multiprofessioneller Teamarbeit als Arbeitsstruktur an Schule. Das Gelingen und die Machbarkeit MT erfordern einen professionellen Umgang mit diesen vermeintlichen Ängsten und Widerständen. Es ist notwendig passende und längerfristige Qualifizierungszyklen mit veränderten Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsformaten, -inhalten und einem neuen Teilnehmerkreis zu gestalten. Passende Qualifizierungsmaßnahmen sollten systemischen Charakter haben, ganze MTs und Schulleitungsmitglieder einbinden, einen supervisorischen Fokus mit externer Begleitung zulassen und an unmittelbaren Problemzusammenhängen sowie den wahrgenommenen Bedürfnissen der konkreten Teilnehmer/innen ansetzen (siehe 3.2.4). Für den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz bedarf es ergänzend zu den o.g. schulbezogenen Themen der Bearbeitung folgender Bausteine:

- Qualitäten unterschiedlicher Professionen – Synergieeffekte ermöglichen
- Teamaufträge für MTs
- Systemische Organisationsbetrachtung – Rahmenbedingungen für gelingende MT
- Umgang mit Abwehr und Widerstand, Sensibilisieren für unbewusste Prozesse und Themen, Genderphänomene im Team
- Organisationsentwicklung an der eigenen Schule – Entwickeln passgenauer Umsetzungsstrategien für MT.

3. Beeinflussbarkeit und Kontrolle

Die Sehnsucht der Menschen nach Beeinflussbarkeit und Kontrolle des Geschehens zeigt sich auch bei der Etablierung MT. Um die Akteure der multiprofessionellen Teams konsequent in eine partizipative Entscheidungsfindung einzubinden, ist die Anerkennung MT als Entwicklungsschwerpunkt im SP der Schule notwendig, aus dem die Akteure einen Arbeitsauftrag mit zeitlicher Befristung entwickeln. Die (Zwischen)Bilanz/Kontrolle der Veränderung und der Würdigung der (Teil-)Ergebnisse unter Einbeziehung der Teammitglieder stellen entscheidende Faktoren für das Gelingen MT dar. Die Akteure MTs müssen wahrnehmen, dass ihre Erfahrungen und Vorschläge berücksichtigt werden und Entscheidungen zur Weiterentwicklung MT an der Schule bzw. Einrichtung beeinflussen. Diese partizipative Entscheidungsfindung sollte an Bremerhavener Schulen konsequent auf alle Berufsgruppen übertragen werden. Die Ergebnisse vorliegender Studie zeigen, dass die Akteure unterschiedlicher Berufsgruppen die Qualität MT ungleich wahrnehmen, insbesondere werden das Qualitätsinteresse der SL und die Würdigung der Erfüllung des Arbeitsauftrages berufsgruppenbezogen verschieden bewertet (siehe 3.2.3.5). Die

Auswertung und Reflexion sowie die fortlaufende Weiterentwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeit werden von den Probanden als bislang noch nicht in vollem Maße genutzte Potentiale erkannt (siehe 3.2.3.3). Um möglichen Widerständen zu begegnen, ist es notwendig, dass die Steuergruppe und die SL noch konsequenter in Feedbacks, Rückmeldungen sowie Entscheidungsbildungen die Einschätzungen, Erfahrungen sowie Verbesserungsvorschläge der unterschiedlichen Berufsgruppen einbeziehen.

4. Wahrnehmung der Zielklarheit

Die Akteure an Schule möchten wissen, was bezogen auf multiprofessionelle Teamarbeit wichtig und aktuell ist. Sie streben Klarheit über das Ziel MT an - handelt es sich um ein Lern- und Prozessziel oder um ein Leistungs- und Ergebnisziel, wer ist in die Zielerreichung eingebunden, wie und von wem werden die Ergebnisse kontrolliert, welcher Zeitraum ist für die Zielerreichung angesetzt und wie verbindlich ist das Ziel. Entsprechend der Erfolgsfaktoren für Teamarbeit „Ziele/Visionen“ sowie „Kommunikation“ müssen Ziele MT kommuniziert werden (siehe Kapitel 2.3). Ängste entstehen, wenn Beteiligte unklare Ziele wahrnehmen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen in Abhängigkeit von der Schulstufe bzw. der Einrichtung eine Diskrepanz zwischen der Häufigkeit mit der multiprofessionelle Teams an Bremerhavener Schulen arbeiten und der deutlich geringeren Verankerung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm (siehe 3.2.3.7). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass an vielen Stellen Ziele und Visionen für MT fehlen. Durch fehlende Zielklarheit können Energie, Engagement und Motivation der Akteure für MT nicht voll genutzt werden. Diese Unklarheit wirkt deutlich als Hemmnis der Weiterentwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeit und wird daher von den Akteuren als entscheidende Anregung für das Gelingen MT beschrieben (siehe 3.2.3.6 und 3.2.3.7).

5. Gerechtigkeit und Fairness

Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Akteure MT nach Fairness und Gerechtigkeit streben, jedoch Ungerechtigkeiten in Bezug auf das Einhalten von Absprachen, die Auswertung und Reflexion der Arbeit sowie die Kontrolle der Erfüllung des Arbeitsauftrages (siehe 3.2.3.3) empfinden. Diese wahrgenommene Ungerechtigkeit kann zu einer Verringerung der Qualität MT oder zur Senkung der Ziele führen, allerdings durch die anderen Fairnessarten kompensiert werden. Die kritische Rückmeldung der Akteure MT bezogen auf die Qualität der Auswertungs- und Reflexionspraxis MT (siehe 3.2.3.3) sowie einem Bedarf an Verbesserung der aktuellen Zusammenarbeit (siehe 3.2.2.3) sind deutliche Hinweise darauf, dass die Kapazitäten für die Qualitätsentwicklung MT nicht voll ausgeschöpft werden. Möglicherweise wirken diese als Hemmnisse. Die Ergebnisse vorliegender Studie zeigen, dass MT in den Kollegien überwiegend akzeptiert ist (siehe 3.2.3.5) und als passende Arbeitsform für die Bewältigung aktueller Herausforderungen anerkannt wird (siehe 3.2.1 und 3.2.2.4). Gleichzeitig haben die Akteure MT das Bedürfnis

umfassend, ehrlich und rechtzeitig informiert zu werden, das schließt positive und negative Informationen gleichermaßen ein. Das bedeutet für multiprofessionelle Teamarbeit, dass deren Entwicklungsprozess kommuniziert, Zwischenbilanz gezogen und gegebenenfalls nachgesteuert werden muss.

Steigerungspotential erkennen die Akteure in der Fokussierung auf ein gemeinsames Ziel und die Entwicklung eines gemeinsamen Problembewusstseins. Das erfordert eine von Respekt und Wertschätzung charakterisierte Kommunikation und eine klare Analyse der IST-Situation. Die dafür notwendigen Ressourcen, u.a. feste Besprechungszeiten, Sitzungsmanagement mit Zeitrahmen (siehe 3.2.3.2), klare Aussagen zur Verbindlichkeit MT (siehe 3.2.3), ein Basiswissen zur Theorie (multiprofessioneller) Teamarbeit sowie externe Begleitung der Teams fehlen den Akteuren zur Be- und Verarbeitung vorhandener Ängste und Widerstände. Die Beteiligten formulieren deutliche Bedarfe an Supervision, externer Begleitung, beispielsweise für den Umgang mit Ungleichheiten der Professionen (siehe 3.2.3.6, 2.4.2 und 3.2.4).

6. Wahrnehmung des Nutzens

Die Etablierung MT an Schulen wird von den Beteiligten als nützlich wahrgenommen. Die Akteure benennen persönliche Vorteile und erkennen den Nutzen einer Zusammenarbeit über die eigene Berufsgruppe hinaus (siehe 3.2.2.4). Diese Faktoren begünstigen den Veränderungsprozess und lassen sich weiter ausbauen, wenn die Einführung MT mit gezielten Anreizen für die Akteure und die Teams verbunden werden. Es wäre sinnvoll, den Erwerb multiprofessioneller Teamkompetenz zu belohnen und anzuerkennen. Dafür können schulische und schulübergreifende Möglichkeiten ausgelotet werden. Die neu erworbenen Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen sollten zeitnah „Quick wins“ herbeiführen und gewürdigt werden (siehe 3.2.3.4 und 3.2.3.7).

7. Vertrauen

Das Vertrauen der Akteure beeinflusst maßgeblich die Glaubwürdigkeit von Erklärungen und die Legitimation von Handlungen. Die Ergebnisse der IQES-online-Befragung zur MT zeigen, dem Faktor Vertrauen kommt eine Schlüsselfunktion für das Gelingen MT im schulischen Kontext zu. Insbesondere verlässliche strukturelle Rahmenbedingungen (siehe 3.2.3.6) erachten die Akteure als notwendig, damit ihr Grundvertrauen in MT nicht enttäuscht wird und kontraproduktiv wirkt. Gemeinsame Zeit für Kommunikation und Kooperation vor Ort, Ressourcen für Unterstützung und Begleitung, Räume u.ä sind von übergreifender Bedeutung. Fehlt ein verlässlicher Rahmen kann dies zu psychologischen Barrieren bei den Akteuren führen und das Gelingen MT erschweren bzw. verhindern.

Im Sinne einer professionellen Arbeit mit Ängsten und Widerständen kann Schulen die Einbeziehung externer Experten/innen helfen, um

- mögliche blinde Flecke einzelner Akteure sowie des Gesamtsystems zu sehen,

- neue Denkmuster anzubieten und andere Perspektiven einzunehmen,
- MT in den Gesamtprozess der SE einzuordnen,
- Erfahrungen aus anderen Systemen einzubringen,
- einzelne Akteure, Teams und Schulen zu ermuntern, sich auf Veränderungsprozesse einzulassen,
- Erkenntnisse der OE, beispielsweise zur Teamentwicklung begleitend einzuführen,
- Unterstützung als zusätzliche Ressource für die Schule wahrzunehmen sowie
- gemeinschaftliche und gemeinsam verantwortete Aufgabenbereiche zu übernehmen.
(vgl. Brokamp 2012, S. 63ff)

5 Fazit/Schlussfolgerungen und Ausblick

In der Auseinandersetzung mit den Kernfragen vorliegender Dissertation zur Definition MT im schulischen Kontext sowie zu spezifischen Gelingensbedingungen MT an Schulen ist die Autorin zu der Überzeugung gelangt, dass multiprofessionelle Teamarbeit einen tiefgreifenden Veränderungsprozess der Lernkultur an Schule darstellt. Deren Gelingen bestimmt den Erfolg von Unterrichts- und Schulentwicklung maßgeblich mit. Die Erkenntnisse zur MT im schulischen Kontext verstehen sich als Weiterentwicklung der allgemeinen Gelingensbedingungen von Teamarbeit nach Schley (2011) und Philipp (2014) und erfordern die Berücksichtigung spezifischer Gelingensbedingungen: *Ziele und Visionen, gemeinsame Aufgabe mit Verantwortungsübernahme, Kommunikation, Interaktion und Feedback, Konfliktklärung, klarer Arbeitsauftrag mit zeitlicher Befristung, Aufgaben- und Rollenverteilung, Rahmensetzung und Autonomie, persönliche Weiterbildung und Qualifizierung des Teams, verlässliche Unterstützung und Begleitung, schnelle und spürbare Erfolge sowie Bilanzierung, Kontrolle und Verankerung*. Diese 12 Gelingensfaktoren MT zielen in ihrer Gesamtheit auf die Veränderungsbereitschaft und Professionalisierung der beteiligten Akteure, also auf den Lernprozess der Beteiligten, auf strukturelle Rahmenbedingungen auf mehreren Ebenen sowie eine Sicht auf Schule im Systemzusammenhang von SE, OE und UE.

5.1 MT als Arbeitsstruktur im schulischen Kontext

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur MT an Bremerhavener Schulen und dem ReBUZ lassen systematische Zusammenhänge zwischen den individuellen, schulstufenbezogenen sowie berufsgruppenspezifischen Erfahrungen zur MT erkennen. Die in Kapitel 2.1.2 erarbeitete Definition MT als bewusstes, zielorientiertes und gemeinsames Handeln unterschiedlicher Professionen, das u.a. durch die Merkmale Ziele und Strategien, Kommunikation und Interaktion, Verantwortungsübernahme, Professionalität, Feedback sowie Weiterentwicklung charakterisiert wird, findet ihre Bestätigung in der schulischen Praxis.

Der erfolgreiche Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft erfordert ein professionelles Zusammenspiel der pädagogischen Akteure. Nur so lässt sich nachhaltige und schülergemäße UE gestalten. Die Teilnehmer/innen der Befragung wünschen sich mehrheitlich eine verstärkte multiprofessionelle Zusammenarbeit. Sie messen multiprofessioneller Teamarbeit eine entscheidende Bedeutung für die Bewältigung schulischer und gesellschaftlicher Aufgaben bei (siehe 3.2.2) und benennen neben dem

Gelingen von Inklusion und dem Lernen der Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten, ausdrücklich den Umgang mit Diskriminierung sowie die Integration von Geflüchteten.

An Bremerhavener Schulen hat sich eine multiprofessionelle Zusammensetzung der Kollegien durchgesetzt, jedoch ist MT als Arbeitsstruktur an Schule noch nicht flächendeckend etabliert. Es fehlt an Kommunikation und klaren Aussagen der Bildungsbehörde Bremens sowie des Schulamtes Bremerhavens zur Rahmensetzung und zu Zielen MT. Damit bleibt die Machbarkeit MT der Einzelschule, seiner SL sowie einzelnen Teams und Akteuren überlassen.

Die in Kapitel 3.2.3 dargestellten und interpretierten Daten zeigen, dass sich die Akteure ihrer eigenen Professionalität bewusst sind, dass sie Stärken sowie Kompetenzen in multiprofessionelle Teamarbeit einbringen und Verantwortung für das Gelingen MT übernehmen. Je stärker und direkter die Akteure ihre Kompetenzen in die Interaktion einbringen (können) und die Umsetzung MT als positiv erleben, umso akzeptierter ist diese Arbeitsform im Kollegium. In MT erkennen die Akteure ein Instrument zur eigenen Professionalisierung und Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires. Für die Akteure MT sind neben direkter Kommunikation, Interaktion mit Verantwortungsübernahme sowie Feedback, auch Akzeptanz und Wertschätzung determinierende Faktoren für förderliche MT. Werden diese Faktoren auf der Ebene der schulischen Steuerung (Steuergruppe), auf der Ebene der Jahrgangsteams und auf der Ebene der Klassenteams umgesetzt, kann das Potential MT für bewusstes, zielorientiertes und gemeinsames Handeln genutzt werden. Steigerungspotential erkennen die Akteure in der Fokussierung auf ein gemeinsames Ziel. Kommunizierte Ziele/Visionen sind die Voraussetzung dafür, dass Teammitglieder einen klaren Arbeitsauftrag mit zeitlicher Befristung erarbeiten, diesen im Dialog mit der SL sowie der Steuergruppe aushandeln und zum Maßstab des gemeinsamen pädagogischen Handelns zur Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe nehmen. Laut Datenlage vermissen die Akteure mehrheitlich die Reflexion und Anerkennung der geleisteten Arbeit.

In Abhängigkeit von der Schulstufe bzw. der Einrichtung zeigen die erhobenen Daten eine Diskrepanz zwischen der Häufigkeit mit der multiprofessionelle Teams an Schule arbeiten und der deutlich geringeren Verankerung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm. An den meisten Oberschulen zeigt sich, dass trotz der horizontalen Struktur in Form von Jahrgangsteams mit Leitung und schulischen Steuergruppen, die überwiegend multiprofessionell besetzt sind, bislang die Verankerung MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm und die Erarbeitung eines Teamkonzeptes, das MT beschreibt, fehlen. Die konzeptionelle Verankerung MT in das pädagogisch-didaktische Konzept der Schule und im Schulprogramm als Entwicklungsschwerpunkt unterstreichen die Verbindlichkeit sowie die zentrale Bedeutung dieser Arbeitsstruktur. Über ein Konzept MT gestaltet sich

berufsgruppenübergreifende Kooperation zu einem schulischen Anliegen mit klaren Zielen und bleibt nicht länger der Beziehungsqualität und Kooperationsbereitschaft Einzelner überlassen. Nur so lassen sich die Vorzüge einer systematischen multiprofessionellen Teamarbeit gegenüber einer zufällig-spontanen Zusammenarbeit ausschöpfen und der im Forschungsfeld ermittelte Zusammenhang zwischen fehlendem Teamkonzept für MT, unklaren Arbeitsaufträgen für multiprofessionelle Teams, mangelnder Kontrolle sowie geringer Würdigung der Erfüllung von Arbeitsaufträgen überwinden (siehe 3.2.3.1).

MT erfordert von den Beteiligten Aushandlungsprozesse, wie individualisiertes Lernen im Rahmen von Unterricht ermöglicht werden kann. Basierend auf kommunizierten Vorstellungen von Unterricht und Schule sind Rollen und Zuständigkeiten für eine gemeinsame Handlungspraxis der Lehrkräfte, Sonderpädagogen/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen und den anderen Professionen zu klären und in entsprechende Ressourcen (Informationen, Zeit, Personen und Finanzen) einzubinden – die Vereinbarungen sollten schriftlich festgehalten werden. Für das Gelingen MT sind klare Kommunikationsstrukturen, einschließlich der Nutzung moderner Medien, elementar. Laut Datenlage bemängeln die Akteure eine Informationsweitergabe vorwiegend auf informellem Wege, diese entspricht nicht dem Bedarf einer gleichberechtigten und effektiven Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen.

Neben der pädagogischen Grundüberzeugung der schulischen Akteure, dass MT das Lernen der Schüler/innen positiv beeinflusst sowie deren Potential- und Kompetenzzentfaltung unterstützt, sind strukturelle Rahmenbedingungen (u.a. Teamzeiten) unabdingbar. Ein verlässlicher Unterstützungsrahmen sowie die Bereitstellung personeller, zeitlicher und räumlicher Ressourcen sind für das Gelingen MT notwendig. Diese werden in Bremerhaven nicht einheitlich, sondern in Abhängigkeit von der pädagogischen Einrichtung sowie Schulstufe bereitgestellt (siehe 3.2.3.2). Es ist anzunehmen, dass SL an vielen Stellen den oben beschriebenen fehlenden verlässlichen Unterstützungsrahmen durch (einzel-)schulische und kreative Lösungen ausbalancieren. Nach bisherigen Erkenntnissen ist davon auszugehen, dass das Potential einer konstruktiven Streitkultur, eines regelmäßigen Feedbacks sowie der Sicherung von Ergebnissen und Erfolgen nicht oder nur bedingt für die Qualitätsentwicklung MT genutzt wird. Insbesondere die Akteure der GS erkennen Handlungsbedarf darin, für Problemlösungen eine Streitkultur auf der Basis von Wertschätzung und Vertrauen zuzulassen, MT konsequent durch eine Auswertungs- und Reflexionspraxis weiterzuentwickeln und Arbeitsaufträge für multiprofessionelle Teams mit Verantwortungsübernahme zu kommunizieren, auszuhandeln und die Qualität der Erfüllung zu überprüfen. Ebenso scheint das Potential von „Quick wins“ als Erfolgsfaktors MT in seiner Bedeutung nicht erkannt bzw. akzeptiert zu sein und wird daher im schulischen Kontext nicht voll genutzt.

Ein weiterer Aspekt für das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit ist die Zeit. Entwicklungsprozesse benötigen Zeit, insbesondere im schulischen Kontext. Wichtig ist es, der Einzelschule mit eigenem Fahrplan diese Zeit für die Etablierung und Weiterentwicklung MT zuzugestehen sowie dem Prozess zu vertrauen. Gleichzeitig ist es erforderlich, Ergebnisse zu kontrollieren, Erreichtes zu sichern und Geleistetes anzuerkennen. Eine Bilanzierung schließt ein, dass Hemmnisse und Rückschritte analysiert und kommuniziert werden, ggf. passende Unterstützung angeboten wird.

MT als (Lern-)Prozess im Rahmen von Schulentwicklung kann als Weiterentwicklung bereits etablierter Teamarbeit an Schule behandelt werden. Ebenso ist es möglich, dass eine Schule mit MT als Entwicklungsschwerpunkt schulischer Veränderung startet. In jedem Fall vollzieht sich die Schulentwicklung in dem Systemzusammenhang von OE, UE und PE nach Rolff (2014), vergleiche Abbildung 1. Eine neue Qualität der Prozessbegleitung und Unterstützung ist unabdingbar (siehe 5.2).

Die Charakterisierung der Arbeitsstruktur MT sowie die Beschreibung spezifischer Gelingensbedingungen basiert auf den Befragungsergebnissen der pädagogischen Akteure. Die Daten der Untersuchung spiegeln den Entwicklungsprozess MT auf lokaler Ebene der Schulstadt Bremerhaven wider. Damit erfährt der in Kapitel 2.1.2 definierte Begriff „Multiprofessionelle Teamarbeit“ seine Bestätigung im schulischen Kontext.

Bislang wurde die Perspektive der Schüler/innen als Partner/innen für das Gelingen MT kaum betrachtet. Es bleibt zu untersuchen, welche Möglichkeiten und Verfahren an Schule etabliert werden können, um Kinder und Jugendliche an der Weiterentwicklung MT zu beteiligen. Es geht um Formen, Grade als auch Modalitäten von Partizipation der Lernenden, um durch MT nachhaltige Lernprozesse zu begünstigen.

5.2 Konsequenzen auf dem Gebiet der Fortbildung und Qualifizierung

Die erhobenen Daten der IQES-online-Befragung: MT 2016 bestätigen die Hypothesen der Autorin vorliegender Dissertation. Das Gelingen multiprofessioneller Zusammenarbeit bedingt Teamkompetenz seiner Mitglieder. Indem pädagogische Herausforderungen zum Lernanlass werden, können sie die eigene Professionalisierung der Akteure initiieren und zu einem „wichtigen Antreiber für organisationales Lernen und somit den Wandel in Schule und Unterricht“ (Widmer-Wolf 2014, S. 31) werden.

Die unter 3.2.4 dargestellten Ergebnisse zu Fortbildungs- und Qualifizierungsformaten für MT verdeutlichen sowohl die Erfahrungen der Akteure aus bisher wahrgenommenen Angeboten als auch Wünsche, Bedarfe und Erkenntnisse, die aus der alltäglichen Praxis erwachsen. Für den Erwerb multiprofessioneller Teamkompetenz sowohl in der lernenden Gemeinschaft der Profession als auch in multiprofessionellen Qualifizierungsmaßnahmen braucht es Formate, die eine konkret-inhaltliche Arbeit mit prozessbezogener Begleitung und

Auseinandersetzung verbinden. Die Akteure Bremerhavener Schulen favorisieren flankierende Maßnahmen mit supervisorischem Fokus an der Einzelschule. Passgenaue Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zeichnen sich durch ein geeignetes Format sowie einen passenden multiprofessionellen Teilnehmerkreis aus. Insgesamt zeigt sich, dass ein schulübergreifender Austausch und die Teilnahme von SL-Mitgliedern an Qualifizierungsmaßnahmen durchaus gewünscht werden. Traditionelle Formate und Zuschnitte des Teilnehmerkreises, beispielsweise punktuelle Angebote zu vorgegebenen Themen des LFI, zu der jede Schule einen Vertreter schickt und diesem die Funktion des Multiplikatoren überträgt, entsprechen den Erfordernissen MTs wenig bzw. gar nicht. Leitend für die Konzeption und Gestaltung passender Fortbildungs- und Qualifizierungsformate sollte sein, dass „über die neuen Zusammenarbeitskontexte verschiedener Berufsgruppen andere Herausforderungen entstehen, die professionalisierungsbedürftig sind“ (Widmer-Wolf 2014, S. 31). Dabei ist die Unterstützung durch externe Begleitung „im Grunde unverzichtbar“ (Kruschel/Hinz 2015, S. 219). Prozessbegleitung – punktuell und insbesondere längerfristig – ermöglicht es den Schulen, an dem eigenen Stand der SE bezogen auf multiprofessionelle Teamarbeit anzuknüpfen und

- das Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und dem Druck der Standardisierung einer inklusiv ausgerichteten Schule zu meistern,
- die individuelle Unterschiedlichkeit und professionellen Stärken des Einzelnen zu nutzen ohne in eine übermäßige Rollenzuschreibung zu verfallen,
- die SL als zentrales Bindeglied zwischen staatlichen Reformmaßnahmen laut Bremer Schulentwicklungsplan und schuleigener Ausrichtung zu stärken und
- Entwicklungsprozesse der Einzelschule nachhaltig und wirksam zu gestalten.

Wie in Kapitel 2.2.4 erörtert, kommt der Schulleitung eine förderliche und ermöglichende Grundbedingung für MT zu. Indem sie es vermag „eine Balance“ [...] „aus klarer Führung und Gewährung von Selbstbestimmung, aus Durchsetzen und demokratischer Aushandlung“ (Widmer-Wolf 2014, S. 36) herzustellen, begünstigt sie das Gelingen MT. Qualifizierungen der SL auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung erscheinen unentbehrlich, damit SL den Veränderungsprozess multiprofessioneller Teamentwicklung an der jeweiligen Einzelschule in dem Zusammenspiel von OE, PE und UE professionell leiten können. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Akteure Supervision und Team-Coaching einfordern, u.a. um ihre Teamrollen in MT zu erkennen, anzunehmen und auszudifferenzieren. Es bleibt zu untersuchen, welche Effekte neue Qualifizierungsformate zum Erwerb multiprofessioneller Teamarbeit auf das Gelingen multiprofessioneller Zusammenarbeit haben und wie diese die Qualitätsentwicklung des Unterrichts beeinflussen. Den Erfahrungen der Akteure in der multiprofessionellen Teamarbeit, konkret der Art und Weise wie schulische, multiprofessionell zusammengesetzte Kollegien als Teams

zusammenarbeiten, muss eine große Bedeutung beigemessen werden. Diese beeinflussen maßgeblich die Schulentwicklung der inklusiv ausgerichteten Schulen (Bremerhavens). Die Erfahrungen zur multiprofessionellen Teamarbeit scheinen das entscheidende Potential für die erfolgreiche Gestaltung inklusiver Lernsettings zu verkörpern und gleichzeitig die Erklärung von Arbeitszufriedenheit sowie Bewältigung pädagogischer und beruflicher Herausforderungen zu haben.

Literaturverzeichnis

ADM - Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (Hrsg.) (2001). *Standards zur Qualitätssicherung für Online-Befragungen*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschung. https://www.adm-ev.de/qualisicherung_onlinebefragung/ [1.11.2016]

Allan, J. und Slee, R. (2008). Doing Inclusive Education Research. In R. Slee (Hrsg.), *Studies in Inclusive Education* (Book 1) (S. 141 – 164). Rotterdam [u.a.]: Sense Publishers.

Altrichter, H., Schley, W. und Schratz, M. (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag.

Antoni, C. H. (1994). *Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Antoni, C. H. (2000). *Teamarbeit gestalten. Grundlagen, Analysen, Lösungen*. Weinheim: Beltz.

Applebaum, E. und Batt, R. (1994). *The new American workplace*. Ithaca: ILR Press.

Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 312 – 329). Weinheim: Beltz.

Arnold, K.-H. und Richert, P. (2008). Unterricht und Förderung. Die Perspektive der Didaktik. In K.-H. Arnold, O. Graumann, A. und Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 26 – 35). Weinheim: Beltz.

Arnold, R. (2000). *Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Arnold, R. (2008). *Leadership und Lernkulturwandel I. Studienbrief SM 0110 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Arnold, R. und Pätzhold, H. (2006). *Individuen und Organisationen als Lernende. Studienbrief SM 0130 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Arnold, R. und Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/bildung-in-deutschland-2012> [1.03.2017].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014> [20.03.2017].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/bildung-in-deutschland-2016> [20.03.2017].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bastian, J., Combe, A. und Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2002 (5), 417 – 435.

Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. und Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.

Bastian, J. (2006). *Unterrichtsentwicklung. Studienbrief SM 0420 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Bastian, J. und Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“*. Gütersloh: Bertelsmann.

Bastian, J. und Seydel, O. (2010). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 2010 (1), 6 – 9.

Baumert, J. und Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss und M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. (S. 29 – 55). Münster [u.a.]: Waxmann.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2015). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a729-un-konvention.html> [11.03.2017].

Belbin, R. M. (1981). *Management Teams. Why they succeed or fail*. London: Routledge.

Bellin, N. und Tamke, F. (2009). Ganztagschule in Berlin. In H. Merkens, A. Schründer-Lenzen und H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 101 – 120). Münster: Waxmann.

Bergmann, K. und Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien an GTS. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 292 – 302). Münster: Waxmann.

Bildungskommission NRW (Hrsg.) (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied (u.a.): Luchterhand.

Binsteiner, G., Braun, J., Henkel, H. G., Kohrs, W., Kretschmer, W., Reichardt, V., Rosahl, H., Sümenicht, K. und Worms, B. (2009). *Teamarbeit macht Schule. Bausteine der Entwicklung. Die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim*. Seelze: Kallmeyer.

Birker, G. und Birker, K. (2007). *Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Effizienzsteigerung durch Kooperation*. Berlin: Cornelsen.

Blakar, R. M. (1985). Towards a theory of communication in terms of preconditions. A conceptual framework and some empirical explorations. In H. Giles & R. N. S. Clair (Eds.) *Recent advances in language, communication, and social psychology* (pp. 10 – 40). London: Lawrence Erlbaum.

Bolay, E., Gutbrod, H. und Flad, C. (2005). Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagschule. In A. Spies und G. Stecklina (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen*, 2. Band (S. 22 – 42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonsen, M. und Büchter, A. (2005). *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schulevaluation. Studienbrief SM 0810 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Booth, T. und Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt entwickeln* (Übers. u. adaptierte Fassung.). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Bošnjak, M. (2001). *(Non)Response bei Web-Befragungen*. Bonn: Shaker.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brägger, G. und Posse, N. (2011). *Tipps für die Interpretation und Verarbeitung von Evaluationsergebnissen*. <https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=7e68a6b5-1517-6208-bed1-f0af1f90c34a> [11.11.2016]

Brake, A. (2009). Schriftliche Befragung. In S. Kühl, P. Strodtholz und A. Teffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 392 – 412). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brake, A. und Weber, S. M. (2009). Internetbasierte Befragung. In S. Kühl, P. Strodtholz und A. Teffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 413 – 434). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. In K. Speck, T. Olk und O. Böhm-Kasper (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 85 – 101). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brokamp, B. (2012). Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 62 – 70). Stuttgart: Kohlhammer.

Buchen, H. und Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2009). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim [u.a.]: Beltz .

Buchinger, K. und Schober, H. (2006). *Das Odysseusprinzip. Leadership revisited*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Bucher, H.-J. und Barth, C. (1998). Rezeptionsmuster der Online-Kommunikation. *Media Perspektiven* 10, 517 – 523.

Buono, A. und Bowditch, J. (2003). *The human side of mergers and acquisitions: Managing collisions between people, cultures and organizations* (2nd. ed.). Hopkins (MN): Beard Books.

Burow, O.-A. (2000). *Ich bin gut – wir sind besser: Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burow, O.-A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Burow, O. A. und Pauli, B. (2006). *Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Arbeitsfeld*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Cameron, H. (2014). Multiprofessionelle Teams in Kanada. Das Community School Team – Programm. In U. Erdsiek-Rave und M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 49 – 55). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Carle, U. (2014). Gelingende Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams. In U. Erdsiek-Rave und M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 66 - 73). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Caruso, M. (2010). Technologiewandel auf dem Weg zur "grammar of schooling". Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804). *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 648 – 665.

Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 29. Münster: Waxmann.

Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Combe, A. und Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage, S. 857 – 877). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Comelli, G. (2003). Anlässe und Ziele von Teamentwicklungsprozessen. In S. Stumpf und A. Thomas (Hrsg.), *Teamarbeit und Teamentwicklung* (S. 169 – 189). Göttingen: Hogrefe.

Covey, S. R., Merrill, A. R. und Merrill, R. R. (2003). *Der Weg zum Wesentlichen: Zeitmanagement der vierten Generation* (5. Auflage). Frankfurt [u.a.]: Campus.

Dalin, P., Buchen, H. und Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.

Dieckmann, K. (2006). Personalkonflikte in Ganztagschulen. Neue Herausforderungen für die Schulleitung. *Lernende Schule*, 35 (9), 14 - 18.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). *Umsetzung des Entwicklungsplanes Inklusion in Bremerhaven - Barrierefreies Lernen.*

<http://www.barrieresfreieslernen.de/inklusion/images/stories/epeenklbhv.pdf> [17.02.2017].

Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016a). *Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) und Bremisches Schulverwaltungsgesetz vom 28. Juni 2005.*

<https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf> [15.01.2017].

Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016b). *Schülerzahlen der öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen des Landes Bremen 2015/2016.*

https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Schuelerzahlen15_16.pdf [11.03.2017].

Die Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport (2016). *Vorlage für die Sitzung des Senats am 1. November 2016 „Umsetzung der gemeinsamen Vorschläge der Fraktionen im Abschlussbericht des „Ausschusses zur Prävention und Bekämpfung von Armut und sozialer Spaltung“ im Bereich Kinderarmut“ (Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 06.09.2016).*

<https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=7e68a6b5-1517-6208-bed1-f0af1f90c34a>

[15.12.2016]

Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (Hrsg.) (2012). *Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen.*

<https://www.bildung.bremen.de/bildungsbericht-8764> [2.03.2017]

Dizinger, V., Fussangel, K. und Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114 – 127). Weinheim: Beltz.

Dizinger, V., Fussangel, K., Böhm-Kasper, O. und Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. In *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 51 – 67.

Dudenredaktion (o.J.) (2017). *Team.*

<https://www.duden.de/node/654343/revisions/1678748/view> [1.04.2017].

Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München [u.a.]: Ernst Reinhardt.

Fels, S. und Krieg, E. (1995). Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der ganztägigen Grundschule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S. 73 – 89). Köln: Luchterhand.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Fussangel, K. (2013). Kooperation in der Schule. Forschung zu einem zentralen Thema der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2 (2013).

Francis, D. und Young, D. (1996). *Mehr Erfolg im Team. Ein Teamprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen*. Hamburg: Windmühle.

Frey, D. und Jonas, E. (2002). Die Theorie der kognizierten Kontrolle. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Band III). Bern: Huber.

Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work. The Individual in the Organization*. London: Psychology Press.

Gebert, D. (2004). *Innovation durch Teamarbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Stuttgart: Kohlhammer.

Geiling, U., Geiling, T. und Schnitzler, A. (2008). Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In K. Liebers, A. Prengel und G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase* (S. 163 – 247). Weinheim: Beltz.

Gerkhardt, M. und Frey, D. (2014). Erfolgsfaktoren und psychologische Hintergründe in Veränderungsprozessen. Entwicklung eines integrativen psychologischen Modells. *Organisationsentwicklung*, 4 (2014), 48 - 58.

Gogolin, I. (2006). Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler und U.

Streckeisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 291 – 299). Zürich: Seismo.

Grabka, M. M. und Frick, J. R. (2010). Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland. Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. *Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Wochenbericht* 7 (2010), 2 - 11.

Gräf, L. (2002). Assessing Internet Questionnaires. The Online Pretest Lab. In U.-D. Reips und M. Bošnjak (Hrsg.), *Dimensions of Internet Science* (S. 49 – 68). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräsel, C., Fussnagel, K. und Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205 – 219.

Gräsel, C., Jäger, M. und Willke, H. (2005). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus, M. Abel und C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-556). Baltmannsweiler: Schneider.

Griese, C. und Marburger, H. (2015). Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31 (2015), 31 – 40.

Guzzo, R. A. und Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations. Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307 – 338.

Halfpap, K. (2005). Regionale Bildungslandschaften in der historischen Entwicklung zur "Regional Governance". *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 2005 (52), 463 – 486.

Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. und Moser Opitz, E. (1991). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erleben*. Bern: Haupt.

Hänsel, M. und Gotwald, V. W. (2014). Den Wald vor lauter Bäumen sehen. *Organisationsentwicklung*, 2014 (1), 58 – 64.

Handy, C. (1993). *Im Bauch der Organisation. 20 Einsichten für Manager und alle anderen, die etwas bewegen wollen*. Frankfurt [u.a.]: Campus.

Harazd, B., Gieske, M. und Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer*gesundheits als neue Aufgabe der Schulleitung*. München: Luchterhand.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London [u.a.]: Routledge.

Hattie, J., Zierer, K. und Beywl, W. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“). Baltmannsweiler: Schneider.

Heisig, D. (2009). *Kooperations- und Kommunikationstechniken. Studienbrief SM 0520 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Helmke, A. (2006). *Unterrichtsqualität. Konzepte, Messung, Veränderung. Studienbrief SM 0410 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturorientierten Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft*, 10 (4), 567 – 579.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Schnell, I. und Sander, A. (Hrsg.) (2004), *Inklusive Pädagogik*, S. 41 – 74.

Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2009 (Bd. 60, Heft 5), 171 – 179.

Hinzke, J.-H. (2014). Lehrerkooperation. *Pädagogik*, 2014 (1).

Holtappels, H. G. (2008). Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrat ganztägiger Schulen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (2., korrigierte Auflage, S. 186 – 206). Weinheim: Beltz.

Hron, J., Lässig, A. und Frey, D. (2005). Change Management – Gestaltung von Veränderungsprozessen. In D. Frey, L. Rosenstiel und C. Hoyos (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.

Huber, B. (2000). *Team-Teaching - Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/ Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam*. Bern: Lang.

Huber, S. G. (2011). *Kooperative Bildungslandschaften. Überlegungen zur Entwicklung der Bildungssysteme auf Basis von fünf Fallstudien in der Schweiz-Basel-Stadt, Bern, Waadt, Zug, Zürich-und eines internationalen Literaturreviews*. Vortrag beim Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) vom 20. - 22. Juni 2011, Basel, Schweiz.

Huber, S. G. (2012). Von Kollegen lernen. *Pädagogische Führung*, 2, 54 – 57.

Huber, S. G. (2013). Prozessoptimierung im Personalbereich. In S. G. Huber (Hrsg.), *Personalcontrolling für die Praxis* (S. 231 – 257). Bielefeld: Bertelsmann.

Huber, S. G. (2015). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.) (2015), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 122 – 137). Kronach: Carl Link.

Huber, S. und Lohmann, A. (2009). *Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. Studienbrief SM 0720 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Hurrelmann, K. und Andresen, S. (2007). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. https://www.worldvision.de/informieren/Institut/Kinderstudie_2007 [12.01.2017].

Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (10. vollst. überarb. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K. (2015). Schüler als Lehrkraft-Unternehmer?! Warum Schulen zu pädagogischen Dienstleistungseinrichtungen werden müssen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 69 – 78). Kronach: Carl Link.

Ingham, A. G., Levinger, G. Graves, J. und Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect. Studies of group size and group performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 371 – 384.

Janis, I. L. (1982). *Victims of groupthink* (2. Edition). Boston: Houghton Mifflin.

Kahl, R. (1999). *Lob des Fehlers*. Weinheim: Juventa.

Kamski, I. (2009). Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In I. Kamski, H. G. Holtappels und T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 110 - 122). Münster: Waxmann.

Kamski, I. (2011). Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. *Internationale Hochschulschriften*, Bd. 556. Münster: Waxmann.

Kantor, D. (1995). Four Player Model. In *Dialogos Inc. (2000)*. Manuskript, Cambridge.

Kansteiner-Schäzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Katzenbach, J. R. und Smith, D. K. (1993). *Teams. Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation*. Wien: Überreuter.

Kauffeld, S. (2001). *Teamdiagnose*. Göttingen [u.a.]: Verlag für Angewandte Psychologie.

Kerr, N. L. und Tindale, R. S. (2004). Group performance and decision making. In *Annual Review of Psychology*, 55, 623 – 655.

Kleickmann, T., Möller K. und Jonen, A. (2006). Die Wirksamkeit von Fortbildung und die Bedeutung von tutorieller Unterstützung. In R. Hinz und T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 121 – 128). Baltmannsweiler: Schneider.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.*

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [6.05.2017].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.*

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [11.03.2017].

Köbberling, A. und Schley, W. (2000): *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe.* Weinheim [u.a.]: Beltz.

Körner, S. C.(2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule.* Berlin: Verlag.

Kolbe, F.-U. und Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen und H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 815 – 824). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kollar, I. und Fischer, F. (2008). Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 2008 (54/1) , 49 - 62.

Krainz, E. E. (1994). Steuern von Gruppen. In B. Voss (Hrsg.), *Kommunikation- und Verhaltenstraining* (S. 206 – 220). Göttingen: Pfeiffer.

Kritz, W. C. und Nöbauer, B. (2006). *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethode, Praxis* (3. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kruschel, R. und Hinz, A. (2015). Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse durch externe Moderation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 211 – 223). Kronach: Carl Link.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. und Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. und Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss und M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräfte. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 55 – 69). Münster [u.a.]: Waxmann.

Langmaack, B. und Braune-Krickau, M. (2000): *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch* (7. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven (Ifi) (2010). *Schulentwicklungsplan Bremerhaven*. http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Materialien_SE-Planung/10-01-19_Endfassung.pdf [2. Mai 2017].

Lenz, K. (2011). „Hausmeister“ als Einflussfaktor für Schulentwicklung – Untersuchung mittels einer Fallstudie zur Zusammenarbeit SL – Hausmeister am Beispiel des Aufbaus einer Ganztagschule [Masterarbeit]. Kaiserslautern.

Lenz, K. und Polzer-Pupel, S. (2012). Teamarbeit an Grundschulen – Spezifische Gelingensbedingungen. In H. Habeck (Hrsg.), *Attraktive Grundschule. Jedes Kind fordern und fördern* (G 6.10, S. 1 – 14). Stuttgart: Raabe.

Lenz, K. und Polzer-Pupel, S. (2013). Einflussfaktoren für Teamarbeit an Grundschulen gezielt nutzen. In H. Habeck (Hrsg.), *Attraktive Grundschule. Jedes Kind fordern und fördern* (G 6.11, S. 1 – 30). Stuttgart: Raabe.

Locke, E. A. und Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ. [u.a.]: Prentice Hall.

Lohmann, A. und Minderop, D. (2004). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. Köln: Luchterhand.

Lohmann, A. und Rolff, H.-G. (2007). Qualitätsentwicklung in Netzwerken. In C. Solzbacher und D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte. Aufgaben und Prozess* (S. 61 – 69). München: Link-Luchterhand.

Louis, K. S., Kruse, S. und Markus, H. M. (1996). *Schoolwide Professional Community*. In F. M. Newmann et al. (Hrsg.), *Authentic Achievement. Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maier, N. R.. F. und Solem, A. R. (1962). Improving salutations by turning choice situations into problems. In *Personnel Psychology*, 15, 151 – 157.

Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung* (6., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Maykus, S. (2009). Kooperation. Mythos und Mehrwert. Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas und M. Schöpa, (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 307 – 322). Weinheim: Beltz.

Minderop, D. und Solzbacher, C. (2007). Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In C. Solzbacher und D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 3–13). Köln: Luchterhand.

Muijs, D., West, M. und Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5 - 26.

Nentwig-Gesemann, I. (2001). Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 275 – 300). Opladen: Leske + Budrich.

Oelerich, G. (2007). Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland. Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß und A.

Richter (Hrsg.), *Ganztagsschule im Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 13 – 42). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevemann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70 – 182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Olk, T., Speck, K. und Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In L. Stecher, H.-H. Krüger und T. Rauschenbach (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 3/2011 (S. 63 – 80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfeifer, M. und Holtappels, H. G. (2008). Improving learning culture in all-day schools. Results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 7(2), 232 – 242.

Philipp, E. (2009). Teamentwicklung. In H. Buchen, H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 728 – 750). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Philipp, E. (2014a). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Philipp, E. (2014b): *Teamarbeit in der Schule – Konzepte und Methoden*. Weinheim: Beltz.

Rabenstein, K. und Rahm, S. (2009). Ganztagslehrer/innen - auf dem Weg zu einem neuen Professionsverständnis? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (1), 15 – 20.

Raes, A. (2016). Die Teamness von Top Management Teams. *Organisationsentwicklung*, 2016 (1), 36 - 58.

Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358 – 372.

Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich und R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163 – 183). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Reuß, W. und Thomè, K. (1992). Kooperation zweier Berufsgruppen in Sonderschulen. In *Pädagogische Führung*, 3 (3), 106 – 107.

Riemann, F. (2009): *Grundformen der Angst* (39. Auflage). München: Reinhardt.

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Rolff, H.-G. (2008). *Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. Studienbrief SM 0710 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (2. Auflage). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Rosenbusch, H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker und H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71–88). Baltmannsweiler: Schneider.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers' College Press.

Rothland, M. (2009). Lehrerberuf und Lehrerrolle. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik und W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation - Entwicklung* (S. 494 – 502). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Saldern, M. v. (2012). Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. In *Schule in Deutschland*, Bd. 6. Norderstedt: Books on Demand.

Scharmer, C. O. (2015). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik* (4., unveränderte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. In *Fundamentals of Educational Planning – No. 68*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Schley, V. und Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.

Schley, W. (1997). Teamarbeit und Teamentwicklung. *ZLV-Magazin*, 1997(9), 12 - 15.

Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley und M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111 – 159). Innsbruck [u.a.]: Studienverlag.

Schley, W. (2004). Teamarbeit und Teamentwicklung. *SchulVerwaltung spezial*, 2004 (4), 4 – 7.

Schley, W. (2011). *Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. Studienbrief SM 0510 des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Schüßler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schütt, S. (2012). *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern*. Frankfurt am Main: Lang.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 183 – 275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schulz-Hardt, S. und Frey, D. (1997). Das Sinnprinzip. Ein Standbein des homo psychologicus. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* (S. 870 – 876). Göttingen: Hogrefe.

Schulz-Hardt, S., Greitemeyer, T., Brodbeck, F. C. und Frey, D. (2002). Sozialpsychologische Theorien zu Urteilen, Entscheidungen, Leistungen und Lernen in Gruppen. In D. Frey und M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Band II, S. 13 – 46). Bern: Huber.

Schulz von Thun, F. (2007). *Das Kommunikationsquadrat*. http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 [1. März 2017].

Schulz von Thun, F. (2010a). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen* (48. Auflage). Reinbek: Rowohlt.

Schulz von Thun, F. (2010b). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung* (31. Auflage). Reinbek: Rowohlt.

Schulz von Thun, F. (2010c). *Miteinander reden 3. Das "Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation* (19. Auflage). Reinbek: Rowohlt.

Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

Schwager, M. (2006). *Anerkennung von Heterogenität als Bedingung der inklusiven Schule. Behindertenpädagogik*, 45. Jg. (4/2006), 400 – 413.

Senge, P. M. (2011). Die fünfte Disziplin. In P. M. Senge und M. Klostermann (Hrsg.), *Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Sennett, R. (2002). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin-Verlag.

Seydel, O. (2007). *Standards der Teamentwicklung*. <http://www.lis.bremen.de> [11.01.2017].

Seydel, O. (2009). Sechs Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen. Erfahrungen aus dem Deutschen Schulpreis. *Lernende Schule*, 2009 (12), Heft 46 - 47, 27 - 31.

Seydel, O. (2010). „Jahrgangsteams“ – Vier notwendige Gelingensbedingungen. *Pädagogik*, 2010 (1).

Sigel, R. (2001). *Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Speck, K., Olk, T. und Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop). In W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184 – 201). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Speck, K., Olk, T. und Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung, Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69 – 84). Weinheim: Beltz.

Spieß, E. (2004). *Kooperation und Konflikt*. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie* (S. 193 – 250). Göttingen: Hogrefe.

Stangor, C. (2004). *Social groups in action and interaction*. New York: Psychology Press.

Stecher, L., Krüger, H.-H. und Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2011). Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2011* (Sonderheft, 15).

Steiner, C. und Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagssteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung, Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48 – 68). Weinheim: Beltz.

Sturm, T., Köpfer, A. und Huber, S. (2015). SL als Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffsklärung und Stand der Forschung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch SL 2015* (S. 193 – 210). Kronach: Carl Link.

Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff und F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103 – 131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalitäten* (S. 448 – 471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Terhart, E. und Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 163 – 166.

Thole, W. und Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Thompson, L. L. (2004). *Making the team. A guide for managers*. (2. edition). Upper Saddle River: Pearson Education.

Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm – Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Studien zur ganztägigen Bildung* (S. 139 – 161). Weinheim: Beltz.

Tillmann, K. und Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagsschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung, Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 29 - 47). Weinheim: Beltz.

Tippe, A. (2008). Veränderung stabilisieren. Strategische Teamentwicklung als Führungsaufgabe zur Stabilisierung von Organisationsentwicklungsprozessen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 2008 (3), 268 – 291.

Tittle, C. K. (2006). Assessment of teacher learning and development. In P. A. Alexander und P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology, 2nd ed., Vol. 41* (S. 953 – 980). London: Taylor & Francis.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*.

http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [11.03.2017].

Van Dick, R. und West, M. (2013). *Praxis der Personalpsychologie, Band 8* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Varela, F. J., Thompsen, E. und Rosch, E. (1992). *Der mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. München: Goldmann.

Wagner-Willi, M. und Sturm, T. (2012). *Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> [11.04.2017].

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Walzik, S. (2004). Teamsituationen gestalten. In D. Euler und C. Metzger (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis*, Band 4. St. Gallen: Universität St. Gallen Institut für Wirtschaftspädagogik.

Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann und M. Zuber (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (S. 11 – 29). St. Gallen: Universität St. Gallen Institut für Wirtschaftspädagogik.

Weiß, W. (2009). Kommunale Bildungspolitik – Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven, *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, Jg. 48, 11 – 36.

Wegge, I. und Haslam, S. A. (2003). Group goal setting, social identity and self-categorization. Engaging the collective self to enhance group performance and organizational outcomes. In S. A. Haslam, D. van Knippenberg, M. J. Platow & N. Ellemers (Hrsg.), *Social identity at work. Developing theory for organizational practice* (S. 43 – 60). New York: Taylor & Francis.

Werning, R. und Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.

West, M. A. (2004). *Effective teamwork. Practical lessons from organizational research*. (2nd ed.). Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell.

Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen [u.a.]: Budrich UniPress.

Winkelmann, B. (2015). *Die Armut reicht nur für eine Schlagzeile. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Stadtverband Bremerhaven* (03.03.2015). <https://www.gew-hb.de/presse/detailseite/neuigkeiten/die-armut-reicht-nur-fuer-eine-schlagzeile/> [11.01.2017].

Winkler, B. und Kortmann, O. (2016). Kommunikation ist das Schmiermittel. Ein Gespräch mit Olaf Kortmann zu High Performance Teams im Profisport. *Organisationsentwicklung*, 2016(1), 19 - 32.

Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor und A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199 – 274).

<http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-kooperation.html#idp657872> [05.05.2017].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der SE nach Rolff (Quelle: Rolff 2014, S. 20)	21
Abbildung 2: Team-Spielfeld und Persönliche Ausrichtung nach Schley/IOS (Quelle: Schley 2011, S. 42)	24
Abbildung 3: Team-Entwicklungs-Uhr (Quelle: Schley 2004, S.7)	26
Abbildung 4: Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun: Das Kommunikationsquadrat (Quelle: Schulz von Thun 1981, S. 62).....	38
Abbildung 5: Integratives psychologisches Modell (Quelle: Gerhardt/Frey 2014, S. 55).....	43
Abbildung 6: Salutogenes Leitungshandeln (Quelle: Harazd/Gieske/Rolff 2009, S.42)	48
Abbildung 7: Koordinatensystem zur Aufgaben- und Beziehungsorientierung (Quelle: Philipp 2014, S. 78)	52
Abbildung 8: Verteilung von 12 Erfolgsfaktoren über den Phasenverlauf von Veränderungsprozessen (Quelle: in Anlehnung an Gerhardt/Frey 2014, S. 52).....	53
Abbildung 9: Schüler/innen aller Schulstufen in Vorkursen in Bildungseinrichtungen Bremens (Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung 2016b).....	56
Abbildung 10: Bildungsbiographien nach Vorndran 2008 (Quelle: Huber 2015, S. 126).....	
Abbildung 11: Aspekte der Machbarkeit (Quelle: Huber 2015, S. 129)	68
Abbildung 12: Beteiligung der Berufsgruppen	84
Abbildung 13: Beteiligungsquote der Schul-stufen bzw. Tätigkeitsbereiche. (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14).....	84
Abbildung 14: Items mit den höchsten und tiefsten Durchschnittswerten in der Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 2).....	85
Abbildung 15: Stärken bzw. Kompetenzen, die in MT tatsächlich zum Einsatz kommen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 2 - 4).....	92
Abbildung 16: Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14).....	92
Abbildung 17: Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten, Schulstufe Oberschule (links) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)	93
Abbildung 18: Wunsch, stärker mit Akteuren aus anderen Berufsfeldern zusammen zu arbeiten am ReBUZ bzw. der Tagesschule (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14).....	93
Abbildung 19: Merkmale des Begriffs MT in der Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16).....	97

Abbildung 20: Merkmale des Begriffs MT: Berufsgruppe Lehrer/innen (links) Berufsgruppe Erzieher/innen (rechts) (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 und 16).....	98
Abbildung 21: Merkmale des Begriffs MT: Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (links), Berufsgruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen (rechts) (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16) (Quelle: Teilberichte der Sonderpädagogen/innen (links)	99
Abbildung 22: Berufsgruppen Arbeitsschwerpunkte der Lehrer/innen (links) und der Erzieher/innen (rechts) (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 und 16).....	100
Abbildung 23: Berufsgruppenbezogene Arbeitsschwerpunkte der Sonderpädagogen/innen (links) und der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilberichte der Berufsgruppen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16)	101
Abbildung 24: Schulstufenbezogene Charakterisierung des Begriffs MT, Grundschule (links) und Oberschule (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16).....	102
Abbildung 25: Schulstufenbezogene Charakterisierung des Begriffs MT, Gymnasium (links) und Einrichtungsbezogene Charakterisierung des Begriffs MT, ReBUZ bzw. Tagesschule (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 und 16).....	103
Abbildung 26: Bewertungen und Einstellungen der Akteure zu MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 5).....	106
Abbildung 27: Bewertung MT durch Lehrkräfte (Quelle: Teilberichte der Lehrkräfte IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 6).....	106
Abbildung 28: Bewertung MT durch Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilberichte der Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 6)	106
Abbildung 29: Häufigkeit der Arbeit MTs an Grundschulen (links) und Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm der GS (rechts) (Quelle: Teilbericht der Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)	109
Abbildung 30: Häufigkeit der Arbeit MTs an Oberschulen (links) und Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm der OS (rechts) (Quelle: Teilbericht der Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)	109
Abbildung 31: Häufigkeit der Arbeit MTs am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (links) und Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im (Schul-)Programm des ReBUZ bzw. der Tagesschule (rechts) (Quelle: Teilbericht des ReBUZ bzw. der Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)	110

Abbildung 32: Häufigkeit von MT als Entwicklungsschwerpunkt im SP und multiprofessionelle Besetzung der Steuergruppe, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14)	111
Abbildung 33: Häufigkeit eines (schulischen) Teamkonzeptes, das MT beschreibt, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14).....	111
Abbildung 34: Häufigkeit eines (schulischen) Teamkonzeptes an GS, das MT beschreibt (links) und Häufigkeit eines (schulischen) Teamkonzeptes an OS, das MT beschreibt (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14).....	112
Abbildung 35: Ressourcen, die für die Umsetzung der MT zur Verfügung stehen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11).....	114
Abbildung 36: Räumliche Ressourcen für MT an GS (Quelle: Teilbericht der Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11).....	115
Abbildung 37: Räumliche Ressourcen für MT an OS (Quelle: Teilbericht der Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11).....	115
Abbildung 38: Räumliche Ressourcen für MT am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (Quelle: Teilbericht des ReBUZ bzw. der Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)...	115
Abbildung 39: Externe Begleitung für die Umsetzung MT an GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)	116
Abbildung 40: Externe Begleitung für die Umsetzung der MT an OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11)	117
Abbildung 41: Weitere Ressourcen für die Umsetzung der MT am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 11).....	118
Abbildung 42: Kooperationszeiten und Unterstützung der MT durch die SL, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13).....	118
Abbildung 43: Kooperationszeiten und Unterstützung der MT durch die SL, Schulstufe OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)	119
Abbildung 44: Kooperationszeiten und Unterstützung MT durch die SL, Schulstufe GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13)	120
Abbildung 45: Verankerte Kooperationszeiten in Stundenplänen des ReBUZ bzw. der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13).....	120
Abbildung 46: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15 -16)	121
Abbildung 47: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15)	122

Abbildung 48: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15)	122
Abbildung 49: Häufigkeit passender Unterstützung für MT in konflikträchtigen Situationen, ReBUZ bzw. Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 15)	123
Abbildung 50: Nutzung bereitgestellter Ressourcen für die Umsetzung des Arbeitsauftrages, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7).....	124
Abbildung 51: Teilnahmequote des eigenen Teams an Fortbildungen zur Teamarbeit, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 14 - 15)	125
Abbildung 52: Teilergebnisse der Items 17 und 19 – Aussagen zur Planung, Umsetzung und Reflexion MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 und 9)	126
Abbildung 53: Teilergebnisse Item 17, 18 und 19 - Bereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 - 9)	127
Abbildung 54: Umsetzung und Reflexion MT an GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.7 und 9).....	129
Abbildung 55: Teilergebnis Item 19.3 – Auswertung und Reflexion MT, GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.7 und 9).....	130
Abbildung 56: Teilergebnis Item 17.5 - Umsetzung MT am ReBUZ bzw. der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7)	130
Abbildung 57: Teilergebnisse zur Umsetzung und Reflexion MT an OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.7 und 9)	131
Abbildung 58: Teilbereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen, Berufsgruppe Lehrkräfte (Quelle: Teilbericht Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 7 - 9).....	133
Abbildung 59: Bereich der Umsetzung MT, der Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigt, Berufsgruppe Erzieher/innen (Quelle: Teilbericht der Erzieher/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 4)	133
Abbildung 60: Teilbereiche aus Planung, Umsetzung und Reflexion MT, die Kapazitäten der Weiterentwicklung aufzeigen, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht der Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 9).....	134
Abbildung 61: Sicherung (schneller) Erfolge, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10).....	136
Abbildung 62: Sicherung (schneller) Erfolge an GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.10).....	137

Abbildung 63: Sicherung (schneller) Erfolge an OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.10).....	138
Abbildung 64: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge am ReBUZ bzw. der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10).....	139
Abbildung 65: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Berufsgruppe Lehrkräfte (Quelle: Teilbericht der Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)	140
Abbildung 66: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Berufsgruppe Erzieher/innen (Quelle: Teilbericht der Erzieher/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 8)	140
Abbildung 67: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10)	141
Abbildung 68: Teilbereiche zur Sicherung (schneller) Erfolge, Gruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 10).....	142
Abbildung 69: Qualitätsaspekte MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12).....	144
Abbildung 70: Teilaspekte MT an der GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)	145
Abbildung 71: Teilaspekte MT an der OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)	146
Abbildung 72: Teilaspekte MT am ReBUZ bzw. an der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12)	147
Abbildung 73: Qualitätsaspekte MT, Berufsgruppe Lehrer/innen (Quelle: Teilbericht Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12).....	148
Abbildung 74: Qualitätsaspekte MT, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12).....	149
Abbildung 75: Qualitätsaspekte MT, Gruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen und Sozialpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 12)	150
Abbildung 76: Akzeptanz MT im Kollegium, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 13).....	150
Abbildung 77: Ergebnisse Frage 23.1 - Akzeptanz MT im Kollegium in der GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.13).....	151
Abbildung 78: Teilbereiche der Akzeptanz MT im Kollegium in der OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.13)	151

Abbildung 79: Teilbereiche der Akzeptanz MT im Kollegium im ReBUZ bzw. in der Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.12).....	152
Abbildung 80: Teilnahmequote an Team-Fortbildungen, Schulstufe GS (links) und OS (rechts) (Quelle: Teilberichte der Schulstufen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.15)	156
Abbildung 81: Teilnahmequote an Teamfortbildungen, ReBUZ (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.15)	156
Abbildung 82: Unerlässliche Fortbildungsinhalte für MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online- Befragung 2016: MT, S. 16)	158
Abbildung 83: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Schulstufe GS (Quelle: Teilbericht Grundschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)	159
Abbildung 84: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Schulstufe OS (Quelle: Teilbericht Oberschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)	160
Abbildung 85: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, ReBuZ bzw. Tagesschule (Quelle: Teilbericht ReBUZ bzw. Tagesschule IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16).....	160
Abbildung 86: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Berufsgruppe Lehrer/innen (Quelle: Teilbericht der Lehrer/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16).....	161
Abbildung 87: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Berufsgruppe der Erzieher/innen (Quelle: Teilbericht der Erzieher/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.14).....	162
Abbildung 88: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht der Sonderpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16).....	162
Abbildung 89: Unerlässliche Fortbildungsinhalte, Gruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen (Quelle: Teilbericht der Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen IQES-online-Befragung 2016: MT, S.16)	163
Abbildung 90: Geeignete Fortbildungsformate, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16).....	164
Abbildung 91: Passender Teilnehmerkreis für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 16 - 17)	165

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vor- und Nachteile von Teamarbeit	30
Tabelle 2: Ergebnisse Item 6 – Blick auf die eigene Profession, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 18 - 25)	86
Tabelle 3: Ergebnisse Item 9 - Gründe für die Entscheidung „JA“ (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 25 - 33).....	94
Tabelle 4: Ergebnisse Item 9 - Gründe für Entscheidung „NEIN“ (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 18 – 33).....	96
Tabelle 5: Ergebnisse Item 11 – Weitere Merkmale zum Begriff MT (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 33 - 34).....	107
Tabelle 6: Ergebnisse Item 30 - Weitere Anregungen für das Gelingen MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 37 – 40)	154
Tabelle 7: Ergebnisse Item 25 - Schwerpunkte und Themen der bisher besuchten Teamfortbildungen, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 34 – 47).....	157
Tabelle 8: Ergebnisse Item 27 – Weitere Fortbildungsinhalte für MT, Gesamtauswertung (Quelle: Gesamtbericht IQES-online-Befragung 2016: MT, S. 37).....	159

Anlagenverzeichnis

- 1 Fragebogen zum Thema „Multiprofessionelle Teamarbeit“
- 2 Einladungsbriefe zur Online-Befragung mit Zugangscode
- 3 Erinnerungsbrief an Schulen und ReBUZ
- 4 Gesamtbericht 2016: Multiprofessionelle Teamarbeit (MT)
- 5 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht der Berufsgruppe Lehrer/innen
- 6 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht der Berufsgruppe Erzieher/innen
- 7 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht der Berufsgruppe Sonderpädagogen/innen
- 8 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht der Berufsgruppe Sozialarbeiter/innen, Psychologen/innen sowie Sozialpädagogen/innen
- 9 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht der Grundschule
- 10 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht der Oberschule
- 11 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht des Gymnasiums
- 12 Multiprofessionelle Teamarbeit (MT) 2016 - Teilbericht des ReBUZ und der Tagesschule

Eidesstattliche Erklärungen

Hiermit versichere ich **schriftlich** und **eidesstattlich** gemäß § 11 Abs. 2 PromO v. 08.02.2011/08.05.2013:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.
2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift

3. Weiterhin erkläre ich **schriftlich** und **eidesstattlich**, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (die entsprechenden Texte sind am Ende dieser Datei nachzulesen).

Ort, Datum

Unterschrift