

Antagonismus in pädagogischen Kooperationsbeziehungen oder Warum interprofessionelle Kooperation so schwierig sein kann

Birgit Szczyrba

Gemessen an heutigen Ansprüchen an die Pädagogik ist ein Aspekt pädagogischer Professionalität die Fähigkeit zum Verstehen von und zur Kooperation mit anders Spezialisierten. Pädagogik als Beziehungsarbeit von Mensch zu Mensch ist einer eigenwilligen zwischenmenschlichen Dynamik unterworfen und von ihr abhängig (vgl. Wedekind 1986). Die heutige Wissensgesellschaft wird von professionellen Wissensträgern gestaltet, die sich aufgrund ihrer Spezialisierungen tendenziell zu individualistischen, mit anders Spezialisierten eingeschränkt kommunikationsfähigen oder -bereiten Experten entwickeln (vgl. Girmes 1999). Demzufolge wird Kooperation mit anders Spezialisierten immer bedeutsamer, um pädagogischen Aufgaben verantwortungsvoll gerecht zu werden.

Hierbei geht es jedoch nicht nur um erlernbare Techniken wie Gesprächsführung u.a. sondern auch um innere Haltungen. Insbesondere Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft werden zum Motto der Bewegung gegen eine den Einzelnen betonende rationalistische Gesellschaft. Als in der Pädagogik fast schon klassisches Beispiel für Schwierigkeiten in Zusammenarbeit und Abstimmung professionellen Handelns gelten die widersprüchlichen und daher unvereinbar scheinenden Aufgaben von LehrerInnen und SozialpädagogInnen (vgl. zur Arbeitsteilung zwischen Professionen Schütze 1997, 195). Die zunehmende Spezialisierung pädagogischer Professionen konnte und kann sich hier kontraproduktiv auswirken: LehrerInnen und SozialpädagogInnen scheitern trotz mehrere Jahrzehnte andauernder Kooperationspolitik und -maßnahmen an den Bemühungen um eine gemeinsame Praxis. Sie agieren oft aneinander vorbei oder gegeneinander (vgl. Solzbacher 1997; Olk u.a. 2000), obwohl die fachliche und politische Diskussion in regelmäßiger Wiederkehr eine engere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule fordert (vgl. beispielsweise Liebau 1995; Warzecha 2000). Individualistische Spezialisten beantworten das Kooperationsgebot mit Vorurteilen und Abgrenzungstendenzen. Negative Folgen solcher Kooperationsmängel sind nicht selten verschwendete Ressourcen sowie vertane Hilfsmöglichkeiten und Lebenschancen für Menschen (vgl. Langnickel 1997, 8). Der Katalog der Anforderungen an professionelle pädagogische BeziehungsarbeiterInnen ist stattdessen, die drohenden Folgen bei Nichterfüllung sind fatal. Doch wie kann in Interaktionen, die über prinzipiell unsichere Perspektivverschränkung erfolgen, die Umsetzung dieser Anforderungen geschehen? Was befähigt Menschen zur Erfüllung der genannten Ansprüche?

Kooperationshemmnisse als Ergebnis empathisch-kognitiver Vorgänge

Kooperationshaltungen und -konzepte sind sozial determiniert, entwickeln sich aber über eine anthropologisch angelegte Fähigkeit des Menschen zur Perspektivenübernahme (vgl. Mead 1975, Geulen 1982). Sie gilt als eine alles soziale Handeln konstituierende empathisch-kognitive Operation, die in aufeinander aufbauenden Qualitätsstufen (vgl. Selman 1984) vollzogen wird.

Betrachtet man Kooperation als eine Grundlage professioneller Beziehungsarbeit und damit als Basis für jedwede pädagogische Tätigkeit, so bietet sich ein interaktions- bzw. rollentheoretischer Zugang an. Der interaktionistische Rollenbegriff richtet sein Augenmerk auf das Subjekt als Gestalter seiner Rollen in einem kulturell geprägten und vorgegebenen Rollenkontext. Eine ergiebige Erklärungsfolie für professionelles Handeln in Rollen bietet Morenos Rollentheorie (Petzold 1982). Moreno erklärt, inwieweit ein Mensch auf sozial und kulturell vorgegebene Rollenskripts mit Rollenreaktion, also dem Entwickeln einer völlig neuen Rolle, reagiert und so Vorgegebenes kreativ und der jeweiligen Situation angemessen verändert. Rollen fassen hiernach Verhalten und Handeln als vom Individuum selbst entwickelt, verändert, interpretiert und vor allem: in Interaktion definiert. Demnach ist professionelles Handeln soziales Handeln in Rollen und somit einem stetigen Aushandlungsprozess unterworfen.

Unterschiedlich Spezialisierte üben vor dem Hintergrund ihres Auftrages und der ihrem Arbeitsfeld immanenten Handlungs- und Strukturlogik jeweils andere Rollen aus. Hieraus lässt sich folgende These ableiten: Innerhalb einer Professionsgruppe wie SozialpädagogInnen können sich Akteure einiger Routinen bedienen, weil sie sich teilweise auf dieselbe höhersymbolische Sinnwelt (vgl. Schütze 1992) ausrichten und durch interne organisationstypische Merkmale der Arbeit entlastet werden. Treffen sie jedoch auf Professionelle, die ihre Routinen aus anderen höhersymbolischen Sinnwelten und Organisationskontexten beziehen wie beispielsweise LehrerInnen, werden Aushandlungsprozesse diffiziler, aufwändiger, unsicherer. Der Interpretationsaufwand wächst, der virtuelle Rollentausch (Perspektivenübernahme) wird zum wichtigsten Agens einer eventuellen Verständigung über die nun zu planende Aufgaben- und Rollenverteilung.

Die Theorie der Perspektivenübernahme ermöglicht es sozialkognitive Prozesse im Rollenhandeln zu identifizieren. Perspektivenübernahme wird erklärt als der



jedweder Interaktion zugrunde liegende virtuelle Vorgang des inneren Rollentauschs. Mit Moreno ausgedrückt ist der innere Rollentausch der Vorgang, der Qualität und Beschaffenheit einer Beziehung zentral bestimmt (vgl. Hutter 2000, 216). Daher passt er in die Reihe der theoretischen und methodischen Überlegungen zur Erfassung der über Perspektivenübernahme erfolgenden Kooperationshaltungen und -konzepte in auszuhandelnden professionellen Rollen von LehrerInnen und SozialpädagogInnen in Kooperationszusammenhängen, die in der Dissertation „Professionelle pädagogische Beziehungsarbeit und Kooperation mit dem ‘spezialisierten Anderen’“ (vgl. Szczyrba 2003a) untersucht wurden. Die Bestimmung der Qualität der Perspektivenübernahme als Bestandteil von Rollenhandeln lässt sich mit Selmans Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens leisten (vgl. Selman 1984). Selman entwickelt einerseits ein relativ abstraktes entwicklungspsychologisches Strukturmodell der Entwicklung des sozialen Verstehens auf den Niveaus 0-4 und entwirft andererseits ein konkret-empirisches Bild, wie Menschen soziale Beziehungen und sich selbst in diesen Beziehungen reflektieren.

Niveau 0	keine Perspektivenübernahme, egozentrische Sicht
Niveau 1	Sicht das Andern wird subjektiv und einseitig interpretiert
Niveau 2	Sicht auf sich selbst aus den Augen des Gegenübers, nicht auf die Beziehung
Niveau 3	Beobachterposition mit Sicht auf sich, den Andern und die Beziehung
Niveau 4	wie 3, zusätzlich Sicht des „generalisierten Andern“ (Gesellschaft)

Durch inneren Rollentausch kontraproduktive Rollenkonfigurationen erkennen

Das Psychodrama hat neben dem rollentheoretischen Ansatz nach Moreno eine Praxeologie vorzuweisen, die geeignet ist, methodische Entwürfe für die Untersuchung von Kooperationshemmnissen zu entwickeln. Eine Verknüpfung des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) mit psychodramatischen Techniken (Szczyrba 2003a, 2003b) kann die Nutzung der anthropologisch verankerten Kompetenz zur sozialen Perspektivenübernahme anregen und sie damit aus den Aussagen der Befragten ableitbar und interpretierbar machen. Zur Erläuterung der spezifischen Form der Interviewdurchführung sollen im Folgenden die psychodramatischen Techniken vorgestellt werden:

a) Der Rollenwechsel bedeutet bei Buer (1996, 31) in Unterscheidung zum Rollentausch die Erprobung von Gegenrollen zur Erweiterung des Rollenrepertoires sowie die Übernahme der Perspektiven Anderer. Eine Person A sieht mit den Augen eines Anderen B auf ein gemeinsames Thema wie hier auf die Kooperation oder auf Facetten dieses Themas. (Beispiel: Frage an einen Sozialarbeiter „Warum ergreift jemand den Beruf des Lehrers?“ oder „Sie sind jetzt mal ein Lehrer. Was haben Sie in ihrem Studium gelernt?“) Bezogen auf die Niveaus der Perspektivenübernahme aus

der Selmanschen Theorie wird hier eine Antwort auf Niveau 1 angeregt: Das subjektive Innenleben jedes Einzelnen wird erkannt, die Beziehungen zwischen Perspektiven werden jedoch nur aus einer Richtung wahrgenommen. Die Folgen einer Handlung werden ebenfalls ausschließlich einseitig berücksichtigt. Zentral ist hier, dass im Rollenwechsel mit nicht anwesenden Personen innere Repräsentanzen ausgedrückt werden, die unbewusst aktiv sind.

b) Der Rollentausch bedeutet das Tauschen der Rolle einer Person A mit der eines imaginierten (zur Validität von Daten, die aus der Imagination eines Befragten gewonnen werden vgl. Sader 1986, 21) oder echten Gegenübers B zur Erfahrung der Lage von Person B, ihres Anspruches an Person A sowie ihrer Möglichkeiten, den Ansprüchen von Person A gerecht zu werden. Hier konstituiert sich ein interpersonales Bewusstsein zur Wahrnehmung verschiedener, u.U. gleichzeitig vorhandener Ansprüche und eine Beziehungserkenntnis. Hervorzuheben ist für den Rollentausch die Sicht von Person A mit den Augen eines Andern B auf sich selbst (Beispiel: Aufforderung an eine Lehrerin „Was denkt eine Sozialarbeiterin über Sie als Lehrerin?“ oder „Sie sind jetzt eine Sozialarbeiterin. Was denken Sie über Lehrer?“) Hier kommt Niveau 2 zum Tragen: Der Mensch verfügt nun über die Fähigkeit, aus sich selbst herauszutreten und eine Zweite-Person-Perspektive auf die eigenen Handlungen und Gefühle einzunehmen. Des Weiteren ist er zu der Erkenntnis gelangt, dass andere Personen dieselbe Fähigkeit besitzen. Gefühle, Gedanken und Handlungen werden als potentiell verschieden und gültig erkannt. Die Parteien bleiben aber bei der Erkenntnis des Verschiedenseins. Sie suchen daher Freundschaften auf der Basis ähnlicher psychologischer Merkmale. Gemeinsamkeiten in der Meinung, der Einstellung und Haltung sowie gefühlsmäßige Verwandtschaften werden gesucht.

c) Das Spiegeln gibt dem Befragten die Chance, das von ihm Erzählte von außen zu betrachten und Überblick zu gewinnen oder seine eigene Rolle einzuschätzen (vgl. dazu Hutter 2000, 221 zur Objektivierung des Ich). Person A schaut nun aus einer Beobachterposition auf sich, den Andern B und die Beziehung zwischen sich und B und kann diese beschreiben und beurteilen. Mit Selman spricht man hier vom Niveau 3: Das „beobachtende Ich“ nimmt sich selbst als Handelnden und gleichzeitig als Objekt wahr. Das eigene Handeln und seine Auswirkungen werden reflektiert. Auf Niveau 3 denkende Personen sehen die Notwendigkeit, Perspektiven zu koordinieren. Soziale Befriedigung, Verständnis und miteinander Auskommen müssen hiernach gegenseitig sein, um realisiert zu werden.

Ebenfalls durch die Technik des Spiegeln angeregt kann Niveau 4 erreicht werden (s.o.). Hierbei handelt es sich um die von Selman als höchstmöglich angenommene Stufe der Perspektivenübernahme. Dieses Niveau ermöglicht eine von konkreten Anderen abstrahierte Beziehungskompetenz aus dem Blickwinkel des generalisierten Anderen.

Kooperation als falsches Etikett?

Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie ist festzuhalten, dass SozialpädagogInnen vor dem Hintergrund ihrer Strukturlogik 'Inklusion' Kooperation als professionelles Abkürzungs- und Routineverfahren internalisiert haben. LehrerInnen folgen hingegen der Strukturlogik 'Selektion', in der Teamarbeit als Voraussetzung von Kooperation nicht habituell verankert ist. Dies zeigt sich insbesondere in der Selbstzuschreibung 'Einzelkämpferin' der befragten LehrerInnen. Daher kann man von einer internalisierten Haltung zu Kooperation als selbstverständliche professionelle Routinehandlung bei LehrerInnen nicht generell ausgehen. Hier treffen zwei entgegengesetzte Strukturlogiken aufeinander, deren Widersprüche die 'KooperationspartnerInnen' auf der direkten Interaktionsebene ausbalancieren müssen. Nur bei einzelnen sogenannten 'Engagierten' kommt ein Kooperationsverhältnis zustande, das jedoch einer langwierigen Orientierungsphase mit Rollenaushandlungsprozessen bedarf, weil Engagement als Handlungsmuster und als Basis für Kooperation auf Spontaneität fußt und Kooperation damit fragmentarischen und wenig systematischen Charakter besitzt (vgl. zu typischen Handlungsmustern in Arbeitsorganisationen Buer 2001, 177ff). Dementsprechend erkannten die Befragten in der Beobachterposition mit Blick auf ihre Beziehung, dass es sich bei der Interaktion mit dem jeweils anders Spezialisierten nicht um Kooperation handelt.

Eine 'Lösung' könnte darin bestehen, die Beziehung zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen mit einem anderen Etikett zu versehen. LehrerInnen haben, wie in dieser Studie deutlich wurde, einen hohen Bedarf an professionellen Dienstleistungen wie Fortbildung und Supervision. Aufgrund restriktiver Zeitstrukturen nutzen sie die sogenannte 'Kooperation' in hohem Maße zur Kompensation ihrer selbst empfundenen Defizite im Bereich der fachlich gesteuerten Beziehungsarbeit. Es verwundert dann nicht, dass aus der Beobachterposition Merkmale einer Kooperation von den Beteiligten selbst nicht festgestellt werden können. Nennt man die Zusammenarbeit nicht Kooperation, sondern professionelle Dienstleistung im Sinne von Beratung, Supervision o.ä., kann sie in den Interaktionen der Beteiligten als solche bewusst wahrgenommen und gesteuert werden, und Enttäuschungen oder Unzufriedenheit des einen Partners über Diffusität oder Mangel an Mitteleinsatz auf Seiten des anderen Partners können vermieden werden. Bei einer Umbenennung der zwischenberuflichen Interaktion von 'Kooperation' in 'Dienstleistung' kann es jedoch bei Betrachtung der Anforderungen an professionelle pädagogische Beziehungsarbeiterinnen und -arbeiter nicht bleiben. Um Spezialisierungen wie im besonders markanten Fall von LehrerInnen und SozialpädagogInnen zu überwinden und ein Verständnis für den spezialisierten Anderen herzustellen, bedarf es institutionalisierter Formen der Förderung des sozialen Verstehens als Grundlage der Verständigung. Die Förderung des sozialen Verstehens kann jedoch nur durch Veränderungen von Rollen und Komplementärrollen der Individuen einsetzen, mit denen sie in Interaktion treten.

Birgit Szczyrba ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin, promovierte Erziehungswissenschaftlerin, Psychodramatikerin (DFP/DAGG), wiss. Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund, Schwerpunkte: Interaktionskompetenz, Perspektivenübernahme, Hochschuldidaktische Beratungsformate, Coaching, Supervision

Literatur

Buer, Ferdinand (1996): Methoden in der Supervision – psychodramatisch angereichert. In: Organisationsberatung-Supervision-Clinical Management 1/1996, S. 21-44

ders. (2001): Typische Handlungsmuster in Arbeitsorganisationen. In: ders. (Hg.): Praxis der Psychodramatischen Supervision, Opladen, S. 165-192

Geulen, Dieter (1982): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: ders. (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a.M., S. 24-72

Girmes, Renate (1999): Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. Bildungsaufgaben in der posttraditionellen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 5/1999, S. 67-82

Hutter, Christoph (2000): Psychodrama als experimentelle Theologie. Rekonstruktion der therapeutischen Philosophie Morenos aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster

Langnickel, Hans (1997): Patentrezept Vernetzung? Zwischen Sparrwängen und Qualitätsansprüchen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Qualitätssicherung durch Zusammenarbeit. Bonn, S. 7 - 20

Liebau, Eckart (1995): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule 2/95, S. 207-227

Mead, George Herbert (1934): Mind, Self and Society, Chicago; deutsch: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1975

Olk, Thomas u.a. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München

Petzold, Hilarion/Mathias, Ulrike (1982): Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos, Paderborn

Sader, Manfred (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode. Opladen

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd u.a. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 132-170

Schütze, Fritz (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 2. Auflage, S. 183-275

Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a.M.

Solzbacher, Claudia (1997): Schulsozialpädagogik in der Lehrerbildung als erweiterte berufliche Handlungskompetenz. In: Bayer u.a. (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext, Opladen, S. 363-380

Szczyrba, Birgit (2003a): Professionelle pädagogische Beziehungsarbeit und Kooperation mit dem „spezialisierten Anderen“. Eine qualitative Studie über Rollenkonfigurationen in der Zusammenarbeit von LehrerInnen und SozialpädagogInnen. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Dortmund (in Druck)

dies. (2003b): Perspektivenübernahme als Forschungsgegenstand und qualitatives methodisches Werkzeug - Typische Rollenmuster in interprofessionellen pädagogischen Kooperationsbeziehungen. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim (in Druck)

Warzecha, Birgit (Hg.)(2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation, Münster

Wedekind, Erhard (1986): Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen, Frankfurt a.M.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal], 1 (1). Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [Zugriff: 15.06.00]



Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie: Abgeschlossen ist nicht vorbei!

Christine Roloff

Das Rektoratsprojekt „Qualität und Innovation – Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie (QueR)“ wurde im Januar 2003 mit einer internationalen Tagung offiziell abgeschlossen. Das von der VolkswagenStiftung und vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW seit November 1998 geförderte Projekt hat die Gleichstellungsarbeit an der Universität Dortmund nachhaltig verändert, indem sie sie mit Reformprozessen in Verbindung gebracht hat. Die Projektarbeit geht zu Ende. Das Projektergebnis jedoch soll in der Universität Dortmund aufgehoben bleiben und weiter wirken. Weniger wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung als vielmehr konkrete Gestaltung von bleibenden Reformen war die angesteuerte – auch von der VolkswagenStiftung verlangte – Zielsetzung.

Geschlechtergerechtigkeit als aktiv zu bestellendes Reformfeld

Geschlechtergerechtigkeit ist ein aktiv zu bestellendes Reformfeld, weil Frauen – genauso wie Männer – ihre Potenziale und Kompetenzen in die Gesamtverantwortlichkeit (nicht etwa nur in ihrem eigenen Interesse) einbringen und dadurch zum wissenschaftlichen Fortschritt und zur Qualitätsverbesserung beitragen. Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie bedeutet Aufnahme einer Perspektive der Personalentwicklung. Es ist die Erkenntnis, dass Frauenförderung eben nicht nur Frauen, sondern je persönliche Leistungsfähigkeit und Motivationen von Studierenden und Beschäftigten fördert, die wiederum die institutionellen Ziele produktiv verstärkt. Gleichstellung hat somit der Qualitätsverbesserung etwas zu bieten und tangiert Hochschulentwicklung insgesamt, zeigen sich doch an der ungleichen Situation von Frauen in Studium, Lehre, Forschung und Organisation

die generellen Strukturdefizite und aktuellen Herausforderungen der Hochschulen in Deutschland:

- mangelnde Attraktivität naturwissenschaftlich-technischer Studienfächer für neue Zielgruppen,
- unklare Studienpläne und mangelnde Betreuung von Studierenden,
- Nicht-Übereinstimmung von Hochschulqualifikationen und Nachfrage des Arbeitsmarkts,
- mangelnde Polyvalenz traditioneller Ausbildungsgänge,
- überlange Studiendauer und zu viele Studienabbrüche,
- mangelnde Stringenz und Transparenz der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung,
- mangelnde Motivierung zu und Anerkennung von Leistung und Qualität in der Lehre.

Es sind diese Defizite, die ein Nicht-Eintreten in bzw. vorzeitiges Ausscheiden aus Studien- und Hochschulkarrieren mit verursachen, von denen Frauen überproportional betroffen sind. Zielsetzung des Projekts QueR war also gleichermaßen die Förderung von Motivation, Beteiligung und Entfaltungschancen von Frauen an der Universität Dortmund wie die Steigerung von Leistung und Qualität im Hochschulreformprozess.

Mit der Aufnahme des Projekts QueR in ihr Hochschulreformprogramm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ hat die VolkswagenStiftung die geschlechtergerechte Entwicklung ins Spektrum der Reformziele der bundesweit insgesamt zehn geförderten Universitäten integriert. Da die Projekte nicht an einzelne Projektgruppen sondern an die Rektoren/Präsidenten vergeben wurden, ist diese Zielsetzung Reformaufgabe der gesamten Universität Dortmund geworden – und insofern auch deren Erfolg. In diese Reformaufgaben hat sich QueR eingemischt, hat Anstöße in Richtung Gleichstellung gegeben, hat an der Situation von Studentinnen oder Wis-