

David Labhart

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Multiprofessionelle Teams führen

Die Wichtigkeit von Setting und Aufgabe

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a636>

Multiprofessionelle Kooperation ist für Schulen herausfordernd. Weit verbreitet ist es, bei Kooperationsproblemen eine stärkere Rollen- und Zuständigkeitsklärung zu etablieren. Der vorliegende Beitrag führt aus, dass mit einem solchen Fokus auf Arbeitsteilung keine ko-konstruktive Kooperation möglich ist. Es wird vorgeschlagen, von Situationen aus zu kooperieren und dabei als Schulleitung das Setting der Gruppen zu fokussieren. Gibt das Setting genügend Halt, um sich auf Lernprozesse einzulassen? Welche Aufgabe verbindet die Teammitglieder und bringt allen emotionale Entlastung? Schulleitungen werden angehalten, Konflikte als Qualitätsaspekte von Lernprozessen konstruktiv zu thematisieren, als vorgängig alles so zu organisieren, dass keine Konflikte entstehen können – und damit auch kein multiprofessionelles Lernen möglich ist.

Multiprofessionelle Kooperation, Rollenklärung, Setting, Aufgabe, Konflikt

Die Schule als Organisation, in der ganz unterschiedliche Professionelle beschäftigt sind, ist auf multiprofessionelle Kooperation angewiesen. Wie die Praxis zeigt, ist diese Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Fachpersonen herausfordernd. Multiprofessionelle Kooperation bedarf der Entwicklungsarbeit und ununterbrochenen Unterstützung durch die Schulführung. Auch wenn es dazu schon einige Zeit ausführliche Literatur und Ratgeber gibt, sind in letzter Zeit wiederum mehrere Publikationen erschienen, die Schulleitungen und Teacher Leader helfen können, die Zusammenarbeit in ihrer Schule zu stärken und zum Thema zu machen (Labhart & Hirtz, 2025; Lütje-Klose et al., 2024; Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025; Stöckli, Spirig, Zopfi Bernasconi, Portmann, & Zollinger, 2024).

Gibt es Probleme in der Kooperation von Fachpersonen, wird vielfach eine Klärung von Rollen- und Aufgabenverteilung angestrebt. Man könnte diese Tendenz als organisationale Bearbeitung von Kooperationsproblemen oder -konflikten bezeichnen. Sie fusst auf einer der „modernen Gesellschaft“ inhärenten funktionalistischen Arbeitsteilung, die der französische Soziologe Durkheim (2012) als „organische Solidarität“ bezeichnet hat: Jedes Organ hat – im etymologischen Sinne als „Werkzeug“ – eine Aufgabe und ergibt zusammen mit den anderen

Organen ein grösseres Ganzes – zum Schluss die Gesellschaft. Mit der Lösung von Kooperationskonflikten durch Rollen- und Zuständigkeitsklärungen ist die Hoffnung verbunden, dass einerseits „Belastung“ abgebaut wird, indem die Zeit effizient genutzt wird. Andererseits soll damit über längere Zeit geklärt sein, wer was machen soll. So sollen weniger Konflikte entstehen.

Der Wunsch nach Rollenklärung ist verständlich, wenn man sich die dahinterstehende Logik vor Augen führt: In der Überforderung möchte die Komplexität verringert werden. Sie geht jedoch von einigen Vorannahmen aus, die in Frage stehen. So ist erstens Kooperation nicht besonders gut, wenn keine Konflikte entstehen: Konflikte sind Ausdruck unterschiedlicher Positionen, die ausgehandelt werden müssen (Kriwet, 2003; Mouffe, 2007) und zeugen primär davon, dass unterschiedliche Positionen thematisiert werden und damit der erste Schritt zum gemeinsamen Lernen in der Gruppe getan wird (Graf & Salis, 2003). Zweitens wird nicht zwischen emotionaler und zeitlicher Belastung unterschieden. Dies scheint jedoch notwendig zu sein, denn Forschungen zeigen, dass eine ko-konstruktive Kooperation im Sinne davon, dass Herausforderungen gemeinsam als Gruppe gelöst werden, mehr Zeit brauchen – also zeitlich mehr belasten – jedoch emotional entlastender sind als die ökonomische Arbeitsteilung (Böhm-Kasper, 2018; Luder, 2021; Widmer-Wolf, 2014). Kooperiert wird an gefühlt belastenderen Tagen, wobei Organisation und Administration mehr als vier Fünftel der Zusammenarbeit ausmacht, dem gegenüber bei Kooperation in Bezug auf das Lernen der Schüler*innen aus Sicht von Lehrpersonen ein persönlicher Benefit gezogen werden kann (Reichsteiner et al., 2025).

Drittens wird davon ausgegangen, dass eine klare Zuständigkeitsklärung die Arbeit besser macht. Dazu muss kritisch angemerkt werden, dass von einer „prekären institutionellen Situiertheit der pädagogischen Berufe“ (Kunze & Silkenbeumer, 2018, S. 134) ausgegangen werden muss, was übersetzt heisst, dass die Abgrenzungen zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Bindestrich-Professionen nicht gegeben ist. Steht eine Zuordnung einer Problemlage zu bestimmten Professionen im Vordergrund, so wird einer Organisationslogik gedient, jedoch werden die Situationen und Schüler*innen so kategorial verortet, dass sie ihre Besonderheiten verlieren und somit kaum mehr adäquate Massnahmen erhalten (Labhart, 2019).

So stehen Schulleitungen vor der Herausforderung, dass die Organisation Schule gerne hätte, dass alles in schön abgetrennte Zuständigkeiten befördert wird, während dies jedoch den Fachpersonen längerfristig nicht hilft und die Schule zur segregativen, essentialistischen Bearbeitung von Problemlagen führt. Damit stellt sich die Frage, wie Schulleitende die Teams an ihrer Schule bei der Entwicklung und Umsetzung einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit unterstützen können, damit alles vorhandene fachliche Wissen in Problemlöseprozesse einfließen kann, und dem naheliegenden Ruf nach Separierung von Domänen zugunsten der Ko-Konstruktion entgegen stehen können.

Situationen als Ausgangspunkt von Kooperation

Kooperative Prozesse entstehen ausgehend von einer sich stellenden Problematik, in der eine einzelne Person an ihre Grenzen stösst. Aufgaben stehen im Raum, die von einer Gruppe gemeinsam analysiert und verstanden werden und dann in gemeinsamer Verantwortung mit Hilfe der unterschiedlichen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder gelöst werden können. Ein Problem ist im Sinne der griechischen Wortherkunft eine vorgelegte Aufgabe, die nach einer Lösung ruft. Probleme stellen den beteiligten Personen somit konkrete Aufgaben, die jedoch nicht vor einem Durchdringen und Verstehen des Problems formuliert werden können. Kooperation ist somit ein Prozess, der von einer Problemstellung ausgeht. Erst eine Situation, die in Kooperation bearbeitet wird, führt dazu, dass verschiedenes organisiert werden muss.

Der Prozess der Kooperation ist einer, der laufend von neuem durchgemacht wird: Eine bestimmte Problemstellung, die gemeinsam als Problemlage akzeptiert und interpretiert wird, stellt den unterschiedlichen Personen unterschiedliche Aufgaben, die in gemeinsamer Verantwortung mit dem vielleicht sehr spezifischen und unterschiedlichem Wissen und Fähigkeiten der Beteiligten bearbeitet werden. In diesem Verständnis von Kooperation folgt primär nicht eine Orientierung an Professionen, sondern an Situationen. Situationen, Problemlagen sind der Ausgangspunkt von Kooperation.

Eine Schulleitung muss somit Teams dazu bringen, Situationen gemeinsam zu bearbeiten. Die gemeinsame Bearbeitung kann die Schulleitung mit dem Einrichten eines guten Settings unterstützen. In Bezug auf die Thematik, was *a priori* für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation geklärt werden muss, geht es also darum, nicht zu helfen, Arbeitsteilung zu organisieren, sondern über das Stärken von Strukturen zu helfen, dass kooperative Prozesse stattfinden können.

Als eine gemeinsame Orientierung im ganzen Schulhausteam kann dabei die Beschreibung des „Situationsteams“ helfen: Ein Situationsteam entwickelt seine Aufgabe aufgrund einer gemeinsamen Deutung von Problemlagen und etabliert Arbeitsdomänen in Bezug auf diese gemeinsamen Deutungen, wobei spezifisches Fachwissen ganz konkret in Bezug auf eine Situation einfließt (Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025, S. 93f; als Baustein zur Thematisierung mit dem Schulhausteam siehe Stöckli et al., 2024).

Strukturen geben Sicherheit

Um solche Kooperationsprozesse den Situationsteams zu ermöglichen, muss ein haltgebendes multiprofessionelles „Setting“ eingerichtet werden (Bauleo, 2013). Mit Setting ist etwas „Eingerichtetes“ gemeint, das in dem Sinne eine Struktur gibt, als dass man sich auf das gemeinsame Arbeiten von immer neuen Aufgaben konzentrieren kann. Ein Setting beinhaltet nicht ein Durchorganisieren aller Details, sondern bezieht sich auf Beteiligte, Zeit, Ort und Aufgabe der Kooperation.

Es hilft der Kooperation in Bezug auf die *Beteiligten*, feste multiprofessionelle Kooperationsgruppen zu bilden, die sich – wenn möglich – über mehrere Jahre konstant halten (Stähling, Wenders, & Wenders, 2015). Diese Teams gehen wenn möglich über einzelne Klassenteams hinaus und sind transdisziplinär zusammengesetzt: Neben den Regellehrpersonen gehört mindestens ein*e Schulische Heilpädagog*in dazu sowie auch Assistenzen oder Zivildienstleistende werden fest eingebunden. Auch wenn Assistent*innen zusätzliche Stunden für die Sitzungen im Team bezahlt werden müssen, ist dies sehr wichtig, um Kompetenztransfer von den fachlich versierteren Personen zu den unausgebildeten Hilfspersonen zu ermöglichen. Diesen festen Gruppen sind heterogene Schüler*innengruppen (eine/mehrere Klassen) zugeteilt, die sie gemeinsam verantworten.

Damit diese beteiligten Personen gemeinsam als heterogene Gruppe arbeiten können, ist es notwendig, dass ein regelmässiger gemeinsamer Gedankenaustausch stattfindet. Damit werden sie zu einem auf ihre Aufgabe fokussierten „Denkkollektiv“ (Fleck, 1980). Über Tür- und Angelgespräche können in etablierten Teams viele Lösungen gesucht und rasch umgesetzt werden. Für den Aufbau des Austauschs und des Vertrauens sowie grundlegende Fragen eignen sich jedoch regelmässige Sitzungen, die die Gruppe vereinbart. Diese Sitzungen finden jeweils *am gleichen Ort und am gleichen Wochentag zur gleichen Zeit* statt, wobei dies die Gruppe selber definieren kann. Dies klingt sehr rigide, doch wenn die Zeit für die Sitzung klar reserviert ist, müssen sich Beteiligte nicht mehr überlegen, ob sie nun in den Austausch gehen sollen oder nicht – sie gehen einfach, weil die Zeit dafür reserviert ist. Die Sitzungen müssen eine hohe Priorität für den inhaltlichen Austausch erhalten, damit nicht nur gemeinsam organisiert und Aufgaben aufgeteilt werden. Dazu ist es wichtig, die Sitzungen pünktlich zu starten und zu beenden und damit klar unter die Leitung einer der Teilnehmenden zu stellen. Um die Wichtigkeit der regelmässigen Zeitgefässe zu steigern, können andere Sitzungen (z.B. Gesamtteamsitzungen) auf ein Minimum reduziert werden.

Kooperation braucht eine gemeinsame Aufgabe

Man kann jedoch noch so gut die Gruppen unterstützen, ein Halt gebendes Setting einzurichten – wenn sich nicht eine von allen akzeptierte *gemeinsame Aufgabe* etablieren lässt, werden die Sitzungen schnell als Leerlauf wahrgenommen. Genau gleich wichtig – oder vielleicht noch um einiges wichtiger – ist deshalb, mit dem Sitzungsgefäss auch die Aufgabe zu klären. Die Aufgabe darf sich nun nicht auf Organisatorisches beschränken. Es muss eine Aufgabe sein, die eine Kooperation nötig hat, damit Kooperation entstehen kann.

Eine Gruppe kann sich erst etablieren, wenn die Beteiligten sich über eine gemeinsame Aufgabe soweit geeinigt haben, als dass sie es für sich als vorteilhaft empfinden, in eine Kooperation einzusteigen (Bauleo, 2013; Callon, 2006; Kriwet, 2003). Der Vorteil darf nun nicht daran liegen, früher nach Hause zu gehen, sondern er muss sich auf die emotionale Entlastung und das persönliche Lernen beziehen und längerfristig ausgerichtet sein. Wie oben erwähnt ist die wohl allgemeinste Aufgabe, gemeinsam für das Lernen und Leben einer Schüler*in-

nengruppe verantwortlich zu sein, das Lernen und Leben einer heterogenen Schüler*innen-gruppe zu orchestrieren.

Am effektivsten ist es, diejenigen Situationen zu fokussieren, die ganz konkret verändert oder verbessert werden sollen. Wenn also ein Team möchte, dass ihr Unterricht als Angebot sich den Lernbedürfnissen der Schüler*innen anpasst, so muss das Team gemeinsam Unterricht planen, durchführen und evaluieren (z.B. Lesson Study siehe Kullmann, 2012; oder Baustein 5 aus Stöckli et al., 2024). Damit werden die Teams professionelle Lerngemeinschaften (PLG), die in einer forschenden Haltung in gemeinsamer Verantwortung lernend alltägliche Problemlagen angehen.

Hinweise zur Begleitung der Teams

Als Schulleitung ist man kaum in jeder gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung dabei, um diesen Prozess der forschenden Weiterentwicklung zu begleiten. Es stellt sich die Frage, wie aus der Ferne eingeschätzt werden kann, ob ein Team gemeinsam Problemlagen löst, also kooperativ unterwegs ist.

Wenn man nichts von den Teams hört und sie konfliktlos arbeiten, ist das grundsätzlich ein gutes Zeichen. Es kann jedoch auch ein Hinweis auf schlechte Kooperationsqualität sein: Zu rigide in der Organisationslogik eingerichtet – „ich mach das, du machst das, so wie das die Institution Schule vorgesehen hat“ – ist ein solches Team, wenn es die Probleme, die sich in Bezug auf die Bildung aller ihnen anvertrauten Schüler*innen stellen, oft nicht selber lösen kann. Dies zeigt sich vielfach im Ruf nach mehr Ressourcen oder einem Sonderschulplatz, während die eigene Zusammenarbeit als sehr angenehm und gut funktionierend eingeschätzt wird. Wenn nur andere die Probleme lösen können, bedeutet dies, dass die eigene Beteiligung an der Lösung nicht mehr berücksichtigt wird. Die Gruppe funktioniert oberflächlich gut, aber kooperiert nicht. In solchen Teamsituationen ist es die Aufgabe der Schulleitung, ein Setting so einzurichten, dass das Team sich auf Lernprozesse einlassen kann. Es braucht dazu auch Gespräche, um herauszufinden, aus welchen Gründen eine Pädagog*in die Verantwortung nicht mehr mittragen möchte – sie anders formuliert nicht mehr mag, pädagogisch zu arbeiten.

Konfrontiert wird eine Schulleitung jeweils rasch mit Settingproblemen. Beispielsweise hält eine Person das vereinbarte Zeitgefäss nicht ein oder fokussiert andere Aufgaben. Oder man wird von einer Lehrperson angegangen, welche findet, die Zusammenarbeitspartner*in mache ihre Aufgaben nicht. Soll längerfristig eine ko-konstruktive multiprofessionelle Kooperation angestrebt werden, so ist es in solchen Situationen wichtig, die Settingprobleme als Symptome tieferliegender Aspekte zu deuten. Settingprobleme verweisen auf Probleme der Aufgabe, auf Spannungen und auf Lernwiderstände, die die Kooperation nicht ermöglichen. So sollte bei Settingproblemen nicht das Setting verändert werden, sondern gemeinsam an der Definition der gemeinsamen Aufgabe gearbeitet werden. Wenn die Aufgabe für alle wichtig

ist und die Beteiligten von der Kooperation längerfristig einen emotional entlastenden Benefit davontragen, dann nehmen sie sich Zeit dafür.

Ein fortwährender Prozess

Kooperation ist ein Prozess, der ermöglicht, über einzelne Personen hinaus unterschiedliche Fähigkeiten zur Lösung einer Problemlage einzubeziehen. Die Schulleitung kann Kooperation durch die Orientierung am Situationsteam, dem Einrichten ermöglichender Settings sowie umsichtiger (Nicht-)Konfliktbegleitung unterstützen. Die Schulleitung kann Kooperation jedoch nicht ein für allemal organisieren. Unterschiedliche Gruppen müssen je unterschiedlich koordiniert und begleitet werden, weil sie nicht Maschinen sind, die aus sich ergänzenden Organen bestehen, sondern eher Spielsituationen gleichen. Multiprofessionelle Gruppen im Schulfeld sind gesellschaftlich geprägte interdependente Figurationen (Elias, 2009), die von der Schulleitung ganz unterschiedlich unterstützt werden müssen, damit sie ein Spiel für die Kinder und nicht ein Spiel für die Organisation (Labhart, 2019) spielen können.

Literaturverzeichnis

- Bauleo, A. (2013). *Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppentechnik*. Zürich: Lit.
- Böhm-Kasper, O. (2018). Auf mehrere Schultern verteilen. *Friedrich Jahresheft zum Thema „Kooperation“*, 30–31.
- Callon, M. (2006). Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung: Die Domestikation der Kammuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 135–174). Bielefeld: transcript.
- Durkheim, É. (2012). *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (2009). *Was ist Soziologie?* (11.). München: Juventa.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graf, E. O., & Salis, E. von (Hrsg.). (2003). *Erfahrungen mit Gruppen: Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe*. Zürich: Seismo.
- Kriwet, I. (2003). Normative Implikationen der Kooperationsdiskussion in der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogik*, (3), 174–185.
- Kullmann, H. (2012). Lesson Study—Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerkooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 69–88). Münster: Waxmann.

- Kunze, K., & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.
- Labhart, D., & Hirtz, M. (2025). *Tragfähige Integration. Eine Sammlung von Informationen und Hinweisen für Schulleitungen*. Zürich: HfH. Abgerufen von <https://digital.hfh.ch/tragfaehige-integration/>
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Fribourg: Habilitationsschrift.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Mouffe, C. (2007). Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In M. Nonhoff (Hrsg.), *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie: Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe* (S. 41–54). Bielefeld: transcript.
- Pool Maag, S., & Widmer-Wolf, P. (2025). *Multiprofessionelle Teams stärken. Impulse für Schulleitungen inklusiver Schulen*. Bern: hep. <https://doi.org/10.36933/9783035527346>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Grob, U., Gotsch, F., & Maag Merki, K. (2025). Teachers as team players? Exploring the relationship between collaborative practice, professional development, and work-related stress using diary data. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/jpcc-05-2024-0062>
- Stähling, R., Wenders, B., & Wenders, D. (2015). *Teambuch Inklusion: Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stöckli, M., Spirig, R., Zopfi Bernasconi, K., Portmann, B., & Zollinger, G. (2024). *Bausteine für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit an Schulen—Inklusionsorientiert und multiprofessionell*. Zürich: HfH, PHZH, VSA.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich UniPress.

Autor

David Labhart, Prof. Dr.

Professor für „Systementwicklung und Inklusion“ an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Ausgebildeter Schreiner und Primarlehrer, Studium der Inklusions-, Sonder- und Sozialpädagogik. Doktorarbeit zu Wissensbildungsprozessen in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen in der Institution Schule. Lehrt und forscht zu den Themen Zusammenarbeit und Funktionsdifferenzierung, In- und Exklusionsprozesse und deren gesellschaftspolitischen Bezüge sowie zum Thema Inklusive Hochschule.

Kontakt: david.labhart@hfh.ch