

ausgabe 2025_4



**Multiprofessionelles
Arbeiten
an Schulen**

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2025_4

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial	5
------------------------	---

Führungskultur

Stephan Gerhard Huber und Nadine Schneider

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen

Wie multiprofessionelle Teams in abgestimmten Prozessen koordiniert und vertrauensvoll zusammenwirken.....	6
--	---

Thomas Benesch und Sonja Gaider

Multiprofessionelle Schulteams in Österreich

Ein integriertes Konzept zur Förderung pädagogischer, sozialer und digitaler Bildung im heterogenen Klassenzimmer.....	16
--	----

David Labhart

Multiprofessionelle Teams führen

Die Wichtigkeit von Setting und Aufgabe	26
---	----

Jasmin Kolb und Christoph Till

Sprachförderung im Schulalltag

Perspektiven einer Schulleitung auf Chancen und Herausforderungen multiprofessioneller Kooperation.....	34
---	----

Juliane Gras und Annette Scheible

MuTes

Ein Seminar-Konzept zur Förderung multiprofessioneller Kompetenzen im Studium.....	42
--	----

<i>Verena Ziegler, Hannelore Zeilinger, Kathrin Schwab, Manuela Stieder und Johannes Dammerer</i>	
Multiprofessionelle Begleitung beim Berufseinstieg	
Die Induktionstage der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Spiegel der Evaluation.....	54
<i>Reto Wegmüller und Daniel Degen</i>	
Interdisziplinäre Teams als Folge von Berufsbildungsreformen?	
Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen an Schweizer Berufsfachschulen	70
<i>Hannelore Zeilinger und Petra Lichtenschopf</i>	
Data Literacy als Professionalisierungsaufgabe	
Rollenverständnis und Kompetenzerleben von Qualitäts-Schulkoordinator*innen im evidenzbasierten Qualitätskreislauf.....	79
<i>Tamara Rachbauer</i>	
Inklusion durch Teamarbeit	
Multiprofessionelle Praxis im Fokus.....	90
<i>Thomas Benesch</i>	
Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen im Lichte des Triarc-Modells	
Rollen, Strukturen und Effizienz	98
<i>Andreas Schreier</i>	
Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Grundschulmusikunterricht	
Das Modell der intervenierenden Musiker*innen	108
<i>Gertrud Weidinger und Astrid Wittmann</i>	
Professionelles Wahrnehmen und multiprofessionelles Handeln	
Eine mobile Eye-Tracking-Studie in der Lehrer*innenausbildung der Primarstufe	119
<i>Silvia Pool Maag</i>	
Multiprofessionelle Teamarbeit stärken	
Impulse für Schulleitungen an inklusiven Schulen	129
Aus der Praxis für die Praxis	
<i>Ursula Bots, Frank Brückel, Diana Bütkofer, Jacqueline Lanz und Reto Wegmüller</i>	
Kooperation bedeutet, dass wir ein WIR-Verständnis unserer Schule haben und voneinander erfahren, was Schüler*innen zum Lernen brauchen	
Befragungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit an verschiedenen Schulen in der Schweiz.....	137
<i>Dietmar Enne, Katharina Harrer und Michaela Rossmann</i>	
Multiprofessionelles Arbeiten am Beispiel des Erasmus+ Teams an der Praxismittel-Schule der PH OÖ	
.....	143

Catherine Lieger

Gemeinsam stark im Kindergarten

Wie die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung das Lernen und Wohlbefinden der Kinder fördert.....148

Regula Spirig Esseiva und Brigitte Portmann

Zusammenarbeit mit dem Baukasten ZaS entwickeln

Gemeinsam lernen auf allen Ebenen152

Im Gespräch mit

Sabine Zenz

Lehrkräftegewinnung im Wandel: strategische Positionen zum Quereinstieg

Im Gespräch mit Bundesminister Christoph Wiederkehr157

Ulrike Schleicher

Vertrauen, Beziehung, Verantwortung – Schulsozialarbeit als ein Baustein für gelingende Schulkultur

Im Gespräch mit Verena Prisching162

Sabine Höflich

Neugierig auf Menschen

Im Gespräch mit Alexandra Kunerth168

Edda Polz

Sketchopolis – Imagination, Self-Regulation and Symbolic Partnership in Early Childhood

Im Gespräch mit Robert-James Anderson.....172

Sabine Höflich

Gemeinsam und vernetzt Schule entwickeln

Im Gespräch mit Frederike Gillissen.....176

Lesen lohnt sich

Sabine Höflich

Alltagsorientierte Sprachförderung für Kinder im Autismus-Spektrum180

Begriffsbox

Sabine Höflich

Pädagogische Beratung182

Impressum

Impressum184

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a646>

Wo die Welt praktisch wird (wie an unseren Schulen), dort wird sie vieldeutig. „Einer hat immer Unrecht: aber mit zweien beginnt die Wahrheit. Einer kann sich nicht beweisen: aber zweie kann man bereits nicht widerlegen.“ Friedrich Nietzsches Erkenntnis in seiner *Fröhlichen Wissenschaft* widerspricht, pädagogisch fokussiert, dem Einzelkämpfertum von Lehrpersonen in unserer Zeit, sucht nach Wahrheit im Widerspruch und im Dialog der Perspektiven. So wissen wir heute davon (und glauben wir daran), dass neben „reinen“ Pädagog*innen Schulsozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Psycholog*innen, Erzieher*innen, Logopäd*innen oder Integrationshelfer*innen das vielfältig gewordene Spektrum an gesellschaftlichen Herausforderungen im Setting von Schule erweitern und bereichern können:

Kommunizieren – regelmäßiger Austausch und klare Zuständigkeiten sind heute essenziell.

Strukturieren – Ressourcen, Räume und Zeit werden eingefordert und freigemacht.

Wertschätzen – Fachkräfte werden mehr oder weniger gleichberechtigt für anstehende Problemlösungen eingebunden.

Konzertant in Unterricht und Erziehung zu agieren, hat deshalb den pädagogischen Code der „Multiprofessionalität“ erhalten:

Multi ... als Reaktion auf neue Komplexität: multikausal, multidisziplinär, multikulturell.

Multi ... als Pluralität des Zugangs: Vieldeutigkeit als Folge von Vielfalt.

Multi ... als poetischer Widerspruch zur Dogmatik: denn Sicherheit widerspricht der Freiheit, Unsicherheit zerstört Unfreiheit.

Professionell ... als Schutz vor faktenfeindlichem Boulevard und medialer Ungenauigkeit.

Professionell ... als Rechenschaft und Transparenz in Heterogenität als Normalität.

Professionell ... als Multivalenz für junge Menschen in den Rollen von Schüler*innen.

Multiprofessionalität sucht fachliche Kompetenz im tiefen Wissen über Lernen, Beziehungs-kompetenz als personale Empathie, Reflexionskompetenz als Fragen nach Begründungen, Ko-operationskompetenz als ziel- und lösungsorientierte Zusammenarbeit, ethische Kompetenz als verantwortungsbewusste, transparente Mitentscheidungsbereitschaft und -fähigkeit.

Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial-Board)

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Nadine Schneider

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen

Wie multiprofessionelle Teams in abgestimmten Prozessen koordiniert und vertrauensvoll zusammenwirken

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a641>

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen in kooperativen Settings ist inzwischen mehr und mehr als zentrales Prinzip etabliert, das nicht nur auf die effiziente Bewältigung von Aufgaben abzielt, sondern auf Teilhabe, Verantwortung und gegenseitiger Anerkennung basiert. Dabei sind die Aufgaben einer multiprofessionellen Zusammenarbeit ebenso vielfältig wie die beteiligten Akteur*innen. Multiprofessionelles Arbeiten kann sich auf mehreren Ebenen vollziehen, der individuellen, der Team- und Gruppenebene, der organisationalen und schließlich der systemischen Ebene. Ausgehend von einem (1) Kurzüberblick über Akteur*innen, Aufgaben und Ebenen multiprofessionellen Arbeitens werden zentrale (2) Gelingensbedingungen für Kooperation in multiprofessionellen Teams präsentiert und (3) die kollegiale Fallberatung als Instrument innerschulischer multiprofessioneller Zusammenarbeit vorgestellt. Zwei (4) Praxisbeispiele beleuchten abschließend, wie multiprofessionelle Kooperation mit Außenpartner*innen aus dem kulturellen Bereich erfolgreich gelingen kann.

Kooperation, Edukatop, Kollegiale Fallberatung, Professionelle Lerngemeinschaft, Multiprofessionelles Team

Akteur*innen, Aufgaben und Ebenen im Überblick

Die Schule ist heute mehr denn je ein Ort, an dem sich gesellschaftliche Herausforderungen bündeln und pädagogische Antworten gefunden werden müssen. Die Anforderungen an schulisches Handeln sind zudem komplexer geworden: Inklusion, Heterogenität, psychische Belastungen, soziale Ungleichheiten und die Notwendigkeit individueller Förderung verlangen nach einem erweiterten Verständnis von Schule als geschütztem Bildungs- und Lebensraum, wo Kinder und Jugendliche gerne sind. In diesem Kontext hat sich das multiprofessionelle Arbeiten als ein zentrales Prinzip etabliert, das nicht nur funktional, sondern auch nor-

mativ begründet ist. Es geht nicht allein um die effiziente Bewältigung von Aufgaben, sondern um die gemeinsame Realisierung eines Bildungsverständnisses, das auf Teilhabe, Verantwortung und gegenseitiger Anerkennung basiert (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

Multiprofessionelle Teams in Schulen bestehen aus Lehrkräften, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Erzieher*innen, Therapeut*innen sowie Vertreter*innen der Jugendhilfe und weiteren externen Partner*innen. Diese Vielfalt an Professionen bringt unterschiedliche Perspektiven, Kompetenzen und Handlungslogiken in die Schule ein. Die Herausforderung besteht darin, diese Vielfalt nicht als additive Ansammlung von Einzelkompetenzen zu begreifen, sondern als koordiniertes Zusammenwirken in professionellen Lerngemeinschaften im Sinne eines gemeinsamen Bildungsauftrags (Huber, 2018, Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

Die Aufgaben der multiprofessionellen Zusammenarbeit sind ebenso vielfältig wie die beteiligten Akteur*innen. Sie reichen von der individuellen Förderung einzelner Schüler*innen über die Gestaltung inklusiver Lernsettings bis hin zur Krisenintervention und Elternberatung. Dabei ist es zentral, dass die jeweiligen Professionen ihre spezifischen Beiträge nicht isoliert leisten, sondern in einem abgestimmten Prozess, der durch gemeinsame Zieldefinitionen, transparente Kommunikation und gegenseitige Wertschätzung geprägt ist.

Darüber hinaus ist es Aufgabe dieser Spezialist*innen mit ihrer jeweiligen Expertise in ihrer Profession, diese Expertise ständig zu aktualisieren und zu erweitern. In ihrer systematischen Kooperation wird so neues Wissen erzeugt, das geteilt und in die Ausübung der Profession eingebracht wird. Eine professionelle Lerngemeinschaft ist letztlich die Umsetzung der Idee des „Edukatops“ (der Schule als einer Lerngemeinschaft), der Idee der „lernenden Schule“ oder des „lernenden Systems“. Lerngemeinschaften sind eine Chance für kontinuierliche Entwicklung.

Multiprofessionelles Arbeiten entfaltet sich auf mehreren Ebenen innerhalb der Schule. Auf der individuellen Ebene steht die professionelle Haltung der einzelnen Teammitglieder im Vordergrund. Die Bereitschaft zur Kooperation, zur Reflexion der eigenen Rolle und zur Anerkennung der Expertise anderer ist grundlegend. Auf der Team- und Gruppenebene geht es um die konkrete Zusammenarbeit in Fallbesprechungen, Förderplanungen oder Projektgruppen. Hier sind klare Rollen- und Aufgabenverteilungen, gemeinsame Zieldefinitionen und eine konstruktive Kommunikationskultur erforderlich. Auf der organisationalen Ebene muss die Schule strukturelle Voraussetzungen schaffen, etwa durch Zeitfenster für Teamarbeit, geeignete Räume, gemeinsame Fortbildungen und eine unterstützende Führungskultur. Schließlich ist die systemische Ebene zu berücksichtigen, auf der Kooperation mit externen Partner*innen wie Jugendhilfe, Gesundheitswesen oder kulturellen Einrichtungen erfolgt (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

Gelingensbedingungen für Kooperation in multiprofessionellen Teams

Arbeiten multiprofessionelle Teams in lernenden Gemeinschaften systematisch zusammen, verändert sich dadurch auch die Schule: Sie besteht nicht mehr in erster Linie aus dem Nebeneinanderarbeiten isolierter Lehrpersönlichkeiten, sondern wird zu einer „Gemeinschaftsaufgabe, einer sozialen und pädagogischen Handlungseinheit, in der Aktivitäten, Zielvorstellungen, Kompetenzen und Planungen gebündelt und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind“ (Rosenbusch, 2005, S. 144). Die beteiligten Expert*innen stehen in einem reflexiven Dialog, der zu ihrer kontinuierlichen Professionalisierung beiträgt. Die Schulgemeinschaft entwickelt sich in der Tat in Richtung einer lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind.

Allerdings ist Kooperation kein Selbstläufer. Sie unterliegt spezifischen Gelingensbedingungen, die in der Forschung differenziert beschrieben wurden. Huber et al. (2020) ordnen diese Bedingungen drei zentralen Bereichen zu: dem institutionellen, dem personellen und dem organisationskulturellen Bereich (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020, S. 498 ff.).

Institutionelle Voraussetzungen

Kooperation benötigt strukturelle Verankerung. Dazu gehören Zeitressourcen, Räume, klare Zuständigkeiten und transparente Prozesse. Die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen ist ebenso wichtig wie ein Führungsstil der Schulleitung, der Kooperation aktiv anstrebt. Die Bildung von Teamstrukturen – etwa Klassenteams, Jahrgangsteams oder Arbeitskreise für Schulentwicklung – schafft organisatorische Rahmenbedingungen, die Kooperation ermöglichen und erleichtern.

Die Schulleitung hat dabei eine doppelte Funktion: Sie ist sowohl Initiatorin als auch Modell für kooperatives Handeln. Indem sie partizipativ plant, Entscheidungsspielräume eröffnet und eine Vertrauensatmosphäre schafft, legt sie die Grundlage für eine kooperationsfreundliche Schulkultur. Die Förderung einer Feedbackkultur, die von Respekt und Transparenz geprägt ist, gehört ebenso dazu wie die gezielte Nutzung vorhandener Gremien und Arbeitsgruppen (Huber, 2018).

Personelle Voraussetzungen

Nach Lieberman und McLaughlin (1992) bewahren kooperative Arbeitskontakte Individuen davor, sich isoliert zu fühlen. Sie bieten die Möglichkeit, einen professionellen Dialog zu führen, und die gemeinsame Basis geteilter Wertvorstellungen und Ziele gewährleistet eine Vertrauensgrundlage und eine psychologische Sicherheit, die Bedingungen für einen offenen Dialog sind.

Zunächst gilt es, vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Professionen, eine gemeinsame Sprache zu finden. Darüber hinaus sind insbesondere kommunikative und soziale Kompeten-

zen im professionellen Dialog entscheidend. Dazu zählen die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik zu formulieren und zu akzeptieren sowie über Kooperationstechniken und Moderationskompetenzen zu verfügen. Ebenso wichtig sind Einstellungen und Haltungen wie Offenheit, Empathie und die Bereitschaft zur Selbstreflexion.

Kooperationskompetenz ist nicht angeboren, sondern entwickelbar. Fortbildungen, Supervision und kollegiale Beratung sind zentrale Instrumente zur Förderung dieser Kompetenzen. Bemerkenswert sei, dass gut funktionierende Teamarbeit sich insbesondere auch dadurch auszeichnet, dass die Mitglieder ihre Ressourcen – Wissen, Erfahrungen, Perspektiven – einbringen und gemeinsam nutzen (Huber, 2018).

Organisationskulturelle Voraussetzungen

Die Kultur einer Schule beeinflusst Trägerschaft und Qualität von Kooperation maßgeblich. Ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium, ein Klima der Unterstützung statt Konkurrenz, eine solide Fehlerkultur und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sind zentrale Elemente einer kooperationsförderlichen Organisationskultur. Die Schulgemeinschaft besteht nicht mehr aus einer Gruppe Lernender, den Schüler*innen, einer Gruppe pädagogischer Expert*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen etc. und einer kleinen Gruppe, die die Schule als Ganzes im Blick behält, sie verwaltet und führt, also der Schulleitung. Sie entwickelt sich vielmehr in Richtung einer lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind, ganz gemäß dem Slogan „Von ‚Ich und meine Klasse‘ zu ‚Wir und unsere Schule‘“.

Kooperation darf nicht als zusätzliche Belastung erlebt werden, sondern muss integraler Bestandteil der „alltäglichen Arbeit“ sein. Nur wenn die beteiligten Personen einen persönlichen Nutzen – etwa in Form von Arbeitsentlastung, höherer Zufriedenheit oder besserem Lernerfolg der Schüler*innen – erkennen, wird Kooperation nachhaltig praktiziert (Huber, 2018).

Reflexion und Diagnostik: Ist- und Soll-Stand schulischer Kooperation

Selbstverständlich gibt es an allen Schulen Zusammenarbeit. Wenn es jedoch darum geht, noch einen Schritt weiter zu gehen und Formen der Zusammenarbeit breiter zu etablieren, ist allerdings aufgrund unserer Erfahrungen in der Unterstützung von Schulen ein gewisses Paradoxon zu beobachten: Lehrkräfte empfinden Kooperation als wichtig, arbeiten aber nach ihren eigenen Aussagen über die oben angedeuteten Kontexte hinaus nicht unbedingt mit Kollegen zusammen. Meist geben sie als Gründe dafür eigene „schlechte Erfahrungen“ an, die aber bei genauerem Blick darauf allesamt im Zusammenhang stehen mit der Nichteinhaltung von Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperation.

Zu beobachten ist allerdings, dass wirksamere Schulen ein höheres Maß an Kooperation aufweisen. So ist innerschulische Kooperation zwar sicher nicht die alleinige Voraussetzung, wohl aber eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung, die sich auch

auf die Arbeitsatmosphäre einer Schule und letztendlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt. Die Bemühung lohnt also, Kooperationen zu fördern (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012).

Eine an diesen Aufsatz anknüpfende Arbeitshilfe bietet ein Diagnoseinventar zur Ist-Standsanalyse kooperativer Arbeitskontakte wie auch Reflexionsanstöße für die Ableitung von Interventionsmöglichkeiten in der Schule unter Berücksichtigung von Fragen der Machbarkeit und Dringlichkeit.

Wissensmanagement und Schulentwicklung

Ein weiterer zentraler Aspekt ist das Wissensmanagement. Kooperation ermöglicht nicht nur den Austausch von Wissen, sondern auch dessen Transformation in organisationales Wissen. Die Schule als lernende Organisation entwickelt Strategien und Maßnahmen für den Umgang mit Wissen, etwa durch kollegiale Fallberatung, gemeinsame Evaluationen, interne Fortbildungen oder Datenbanken (Huber, 2018).

Professionelle Interaktion und Kooperation sind für die Schulentwicklung unverzichtbar – sei es im Sinne von Bottom-up-Prozessen, bei denen interne Impulse zu Entwicklungsmaßnahmen führen, oder im Sinne von Top-down-Prozessen, bei denen konzertierte Maßnahmen umgesetzt werden. Ohne Konsens und Kooperation bleiben Schulentwicklungsansätze fragmentarisch und ineffektiv (Huber, 2018).

Kollegiale Fallberatung als Instrument multiprofessioneller Zusammenarbeit

Die in Schule tätigen unterschiedlichen Professionen können und sollen auch voneinander lernen. Solches „Lernen von Kolleg*innen“ kann recht unterschiedlich gestaltet sein: Bei Verfahren wie Peer-Assisted Learning, Lernpartnerschaften wie Lerntandems oder kritischen Freundschaften, kollegialer Beratung, Intervision beraten sich die Teilnehmer*innen gegenseitig und in ihrem Dialog entsteht „Wissen“, das in dieser kontextreichen Form nirgendwo vorgegeben werden könnte. Dadurch wird das Selbstlernpotenzial der Beteiligten entfaltet. So entstehen kooperierende professionelle Lerngemeinschaften innerhalb der Schule.

Ein besonders wirksames Format zur Förderung multiprofessioneller Kooperation ist die kollegiale Fallberatung. Sie ermöglicht eine strukturierte Reflexion konkreter beruflicher Herausforderungen und fördert das gemeinsame Lernen im Team. Schneider und Huber haben dieses Format in mehreren Publikationen umfassend beschrieben und empirisch fundiert (Huber, 2018, Schneider & Huber, 2017b).

Konzept und Ziele

Die kollegiale Fallberatung ist eine selbstgesteuerte und strukturierte Beratungsform, bei der eine Lehrkraft ein konkretes Problem schildert und von Kolleg*innen im multiprofessionellen Team bei der Entwicklung von Lösungsideen unterstützt wird. Sie verfolgt drei zentrale Ziele:

- Die Lösung konkreter Praxisprobleme des beruflichen Alltags.
- Die Reflexion der beruflichen Praxis und der Berufsrolle.
- Die Erweiterung des individuellen und kollektiven Wissensspeichers sowie den Aufbau eines systematischen Wissensmanagements (Schneider & Huber, 2020).

Diese Ziele wirken sowohl auf der Ebene einzelner Gruppenmitglieder als auch auf der Ebene der gesamten Organisation. Die Methode eignet sich für alle Themen mit konkretem beruflichem Anlass – etwa dem Umgang mit herausforderndem Schüler*innenverhalten, Konflikten im Kollegium oder schwierigen Elterngesprächen.

Ablauf und Methodik

Die kollegiale Fallberatung folgt einem klar strukturierten Ablauf in drei Phasen:

1. Interview zwischen Moderator*in und Fallgeber*in: Der oder die Fallgeber*in schildert sein oder ihr Anliegen, der oder die Moderator*in stellt vertiefende Fragen zur Klärung der Ausgangslage. Ziel ist ein möglichst präzises Verständnis des Problems.
2. Konferenz der Beratenden: Die Kolleg*innen entwickeln – ohne direkte Interaktion mit dem oder der Fallgeber*in – Hypothesen und Lösungsideen. Der oder die Fallgeber*in hört zu, macht Notizen und reflektiert. Diese Phase ist besonders wertvoll, da sie gerade in multiprofessionellen Teams neue und ganz unterschiedliche Perspektiven eröffnet und den oder die Fallgeber*in zur Selbstreflexion anregt.
3. Rückmeldung und Reflexion: Der oder die Fallgeber*in gibt Rückmeldung zu den Impulsen, formuliert Erkenntnisse und nächste Schritte. Eine Metareflexion des Gruppenprozesses schließt die Beratung ab (Schneider & Huber, 2017a).

Relevanz für multiprofessionelle Teams

Die kollegiale Fallberatung bietet mehrere Vorteile für die Arbeit in multiprofessionellen Teams: Sie fördert den Erfahrungsaustausch zwischen unterschiedlichen Professionen und ermöglicht eine gemeinsame Reflexion komplexer pädagogischer Herausforderungen. Die Methode stärkt die Selbstwirksamkeit der Beteiligten und trägt zur Professionalisierung bei. Darüber hinaus entsteht durch die systematische Bearbeitung von Fällen ein kollektiver Wissensspeicher, der über die einzelne Beratung hinaus wirkt. Die offene, wertschätzende und gleichberechtigte Arbeitsatmosphäre, die durch die kollegiale Fallberatung gefördert wird, ist ein zentraler Baustein für eine kooperationsfreundliche Teamkultur (Schneider & Huber, 2020).

Besonders wirksam ist die kollegiale Fallberatung, wenn sie frühzeitig, z.B. bereits in der Lehrerbildung, verankert und regelmäßig praktiziert wird. Sie eignet sich für Studierende, Berufseinsteiger*innen und erfahrene Kolleg*innen gleichermaßen und kann auch besonders gut in heterogenen, multiprofessionellen Gruppen produktiv eingesetzt werden.

Beispiele aus der Praxis multiprofessioneller Arbeit

Multiprofessionelle Arbeit an Schulen findet – neben der innerschulischen Kooperation ihrer Expert*innen – auch mit Außenpartner*innen wie Institutionen, Behörden, Vereinen, Unternehmen, Kirchen, Stiftungen, kulturellen Einrichtungen und deren Personen statt. Gerade im sozialen und kulturellen Bereich gibt es vielfältige Beispiele von Kooperationen. Nachfolgend werden zwei Beispiele für multiprofessionelles Arbeiten von Schulen mit externen Partner*innen aus Österreich und Deutschland präsentiert.

Kinderaudioguide „DomQuartier“ Salzburg

In einer mehrmonatigen Kooperation im Frühjahr 2014 erarbeiteten Kinder des Gymnasiums der Herz Jesu Missionare Salzburg zusammen mit ihrer Lehrperson, der Medienkünstlerin Elisabeth Leberbauer, und dem Verein für Kulturvermittlung ARTgenossen die Inhalte des Kinderaudioguides für das DomQuartier. Mit diesem speziell von Kindern für Kinder entwickelten Audioguide können die jungen Museumsbesucher*innen auf eigene Faust das Domquartier und seine Architektur erkunden. Das bunt aufgebaute Programm präsentiert neben den architektonischen Besonderheiten der fürsterzbischöflichen Residenz und des Doms auch sehr unterhaltsam gestaltete Geschichten, Gedichte, Hörbilder und gerappte Texte rund um das Leben der Erzbischöfe. In mehreren Workshop-Einheiten sind Texte entstanden. Nach einem Sprechtraining sprachen die Kinder ihre Texte unter Anleitung von Elisabeth Leberbauer im Tonstudio ein. Abschließend wurden die Tonspuren von Elisabeth Leberbauer mit Tönen/Geräuschen etc. abgemischt.

Das Beispiel zeigt, dass im kulturellen Bereich häufig die Schüler*innen in die multiprofessionelle Arbeit und das Lernen an außerschulischen Lernorten einbezogen sind. Die Gymnasiallehrkraft, die Medienkünstlerin, der Verein für Kulturvermittlung und das Museum kooperierten mit Schüler*innen in der partizipativen Museumsvermittlung. Sie erarbeiteten unter Anleitung des multiprofessionellen Expert*innenteams Sachwissen über Architektur und Geschichte, eigneten sich mediale Ausdruckskompetenz an und erfuhren Selbstwirksamkeit.¹

Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Das Programm „Kulturagent*innen für kreative Schulen“, gefördert durch die Kulturstiftung der Bundesrepublik Deutschland und die Stiftung Mercator, fand in den Jahren 2011 bis 2019 an rund 250 deutschen Schulen in fünf Bundesländern statt. Über 50 Kulturagent*innen vernetzten in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen Schu-

len mit Partner*innen aus Kunst und Kultur, und entwickelten modellhafte künstlerische Angebote für mehr als 100.000 Schüler*innen. Neben dem Ziel, bei Kindern und Jugendlichen Neugier für künstlerische Aktivitäten zu wecken und mehr Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln, war ein weiteres wichtiges Programmziel das der Kooperation: „Gemeinsam sollen Wege und Möglichkeiten gesucht werden, wie sich Schulen und ihre Kulturpartner einander öffnen und modellhafte Kooperationen entwickeln“ (Fink, 2014).

Das Programm arbeitete multiprofessionell: Kulturagent*innen, Lehrkräfte, regionale Kulturinstitutionen (Museen, Theater, freie Künste) sowie Schulerhalter und Ganztagsfachkräfte entwickelten gemeinsam Projektkonzepte. Interventionen reichten von künstlerisch-kulturellen Unterrichtsreihen über Schulkulturentwicklungsprozesse bis zu öffentlichkeitswirksamen Projekten (Ausstellungen, Schulfeste). Die Rolle der Kulturagent*innen war moderierend: Sie initiierten Kooperationen, organisierten Fortbildungen und halfen bei Curriculum-Verknüpfungen.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die beteiligten Schulen ihre Schulkultur stärker auf kulturelle Bildung ausrichten konnten, Lehrkräfte neue didaktische Formate erprobten und Partnerschaften mit lokalen Kulturakteuren über die Projektlaufzeit hinaus fortbestanden.²

Fazit

Multiprofessionelles Arbeiten in kooperativen Settings ist dann besonders erfolgreich, wenn die an der Kooperation beteiligten Personen einen persönlichen Nutzen in der Zusammenarbeit sehen. „Die Zusammenarbeit muss etwas bringen!“ Der Nutzen kann in einer Arbeitsentlastung bestehen, aber auch in einer größeren Zufriedenheit im eigenen Professionsfeld bzw. in dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen.

Kooperation mit außerschulischen Partnern in der Bildungslandschaft mündet – konsequent betrieben – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortlichkeit. Sollen die die Bildungslandschaft aktiv Gestaltenden eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller (Huber, 2015).

Literaturverzeichnis

Fink, T. (2014). Kulturagenten zwischen Interaktion, Kooperation und Netzwerkarbeit. In *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen*. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms 2011–2015. <https://www.kulturagenten-programm.de>

Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2020). Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement*, 4. überarb. und erw. Aufl. (S. 485–517). Köln: Carl Link.

Huber, S. G. (2018). Kooperation fördert Schulqualität. Eine Verhältnisbestimmung. *Friedrich Jahrestheft XXXVI 2018* (Kooperation), 100–101.

Huber, S. G. (2015). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 122–137). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S. G. (2012). Durch wirksame Kooperation Schulqualität sichern und Schulentwicklung fördern. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 44–49.

Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten. Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 207–216). Köln: Wolters Kluwer.

Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2020). Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement*, 4. überarb. und erw. Aufl. (S. 485–517). Köln: Carl Link.

Lieberman, A. & McLaughlin, M. W. (1992). *Networks for educational change: Powerful and problematic*. Phi Delta Kappan, 74, S. 673–677.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.

Schneider, N. & Huber, S. G. (2017a). Kollegen lernen von Kollegen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 121–138). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Schneider, N. & Huber, S. G. (2017b). Voneinander lernen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung. In M. Drahmann & S. G. Huber (Hrsg.), *SchulVerwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 19(5), 224–226.

Schneider, N. & Huber, S. G. (2020). Kollegiale Fallberatung hat hohen Praxisbezug. *Infonium PH Zug* 1, 14–15.

Anmerkungen

¹ Quellen: www.kulturvermittlung.oead.at/de/schule/kulturvermittlung-mit-schulen/datenbanken/projektdatenbank-beispiele-kunst-und-kulturvermittelnde-schulprojekte/detail/kinderaudioguide-domquartier~mt sowie www.domquartier.at/entdecken-und-erleben/audioguide-kinder/

² Quelle: www.kulturagenten-programm.de

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WSLS.EduLead.net), den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net.

Kontakt: Stephan.Huber@Bildungsmanagement.net

Nadine Schneider, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.

Kontakt: Nadine.Schneider@Bildungsmanagement.net

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Sonja Gaider

Berufsbildende Schulen, Wien

Multiprofessionelle Schulteams in Österreich

Ein integriertes Konzept zur Förderung pädagogischer, sozialer und digitaler Bildung im heterogenen Klassenzimmer

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a635>

Das österreichische Schulsystem ist mit zunehmenden Herausforderungen konfrontiert: wachsende Heterogenität bei den Lernvoraussetzungen, steigender Administrationsaufwand der Lehrer*innen, zunehmende Anforderungen betreffend Inklusion bis hin zur Notwendigkeit digitaler/gesundheitsfördernder Rahmenbedingungen. Der Beitrag stellt diesbezüglich ein integratives Konzept für die Implementierung multiprofessioneller Schulteams vor. Die Multiprofessionalität wird zusammengestellt aus Lehrer*innen, Sonder-, IT- und Medienpädagog*innen, (Schul-)Sozial-arbeiter*innen, Psycholog*innen bzw. Gesundheitsfachkräften einschließlich den Eltern/Erziehungsberechtigten und Familienberater*innen. Der Artikel diskutiert ausgehend von spezifischen Forschungsarbeiten zu multiprofessionellen Kooperationen und Inklusion das Potenzial sowie mögliche Herausforderungen einer Einführung des Konzepts in Österreich. Abgerundet werden die Ausführungen mit Empfehlungen für eine systematische Integration des Konzepts im Hinblick auf Nachhaltigkeit und qualitativer Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems.

Multiprofessionalität, Kooperation, Qualitätsentwicklung, Whole-School-Ansatz

„Rising within-country economic inequalities impact social cohesion and stability“
OECD, 2025, 14

Ausgangssituation und aktuelle Herausforderungen im österreichischen Schulsystem

In Österreich gibt es eine vielfältige Schullandschaft und es sollte möglich sein, dass für jedes Kind die geeignete Schule zur Verfügung steht, um es optimal zu fördern und ihm ein eigenständiges und verantwortungsvolles Leben zu ermöglichen. Die Schule in Österreich hat

durch die Schulleitungen und das Lehrpersonal die Aufgabe, Kompetenzen von jungen Menschen konkret zu fördern und sie für ihr zukünftiges (Berufs-)Leben in einem sich stets verändernden Umfeld und den gegebenen Entwicklungen eines digitalen Zeitalters vorzubereiten und zu unterstützen. Junge Menschen sollen so ihre persönlichen Stärken und Begabungen identifizieren lernen, die sie auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit und individuellen Erwerb von Bildung nützen können (Koschmieder & Unterköfler-Klatzer 2025, 16).

Aktuell sind mancherorts im Schulsystem Österreichs sowohl Unzufriedenheit als auch Überforderung bemerkbar, und zwar auf allen Seiten der beteiligten Personen. Dies hängt einerseits mit dem zunehmenden Aufwand für Administration bzw. verpflichteter Dokumentation zusammen, andererseits treten vermehrt höchst heterogene Rahmenbedingungen in Bezug auf die Voraussetzungen und/oder das generelle Interesse am Lernen bei den Schüler:innen auf. Darüber hinaus ist aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht immer eine adäquate Unterstützung und Förderung im Hinblick auf eine geeignete Lernumgebung im privaten Bereich bei den Eltern/Erziehungsberechtigten vorzufinden.

Das Engagement, aber auch die Belastungen österreichischer Schulleitungen sind hoch. Nach den Resultaten von TALIS 2024 zeigt sich zwar bei der eigenen Tätigkeit eine hohe Zufriedenheit, allerdings auch zunehmende Herausforderungen in administrativen Aufgaben und steigender Diversität (Koschmieder & Unterköfler-Klatzer 2025, 10).

Förderungsmaßnahmen werden in Österreich schon ab der elementarpädagogischen Stufe gesetzt und beginnen im Kindergarten etwa mit der Sprachförderung, dienen der Entwicklung von motorischen Fähigkeiten oder helfen bei sozialen Interaktionen.

Nach dem ‚Nationalen Bildungsbericht 2024‘ (BMBWF 2024, 262) wird von den Schulleitungen der Volksschulen vor allem der Mangel an Unterstützung durch pädagogische Professionen genannt, welche konkret die Basis an kognitiven Fertigkeiten von Kindern entwickeln/fördern würden.

Wenn ein Kind in das formale Schulsystem eintritt, zeigt sich die Bedeutung der oftmals sehr ausgeprägten heterogenen Startvoraussetzungen. Hier erfolgt häufig eine Begünstigung von intraindividuellen Disparitäten, wodurch sich das Phänomen von Über- oder auch Unterförderung im Unterricht ergeben kann.

Die Diversität der Schüler*innen mit der dadurch vorhandenen Verantwortung an geeigneten Maßnahmen für die Vielfalt stellt so steigende Ansprüche an das österreichische Schulsystem (Koschmieder & Unterköfler-Klatzer 2025, 126). Die TALIS-Daten der Untersuchung von Koschmieder und Unterköfler-Klatzer (2025, 9) zeigen das überwiegende Gefühl an nicht ausreichender Vorbereitung der österreichischen Lehrkräfte für das Unterrichten in heterogenen Schulklassen. Es braucht daher eine stärkere Einbindung des Aspekts Diversität in der Aus- und Fortbildung. Eine denkbare Antwort bietet der Whole-School-Ansatz, dessen Grundidee eine Mobilisierung der gesamten Schulgemeinschaft zur Förderung von mentaler Gesundheit und Wohlbefinden ist, zuzüglich der Unterstützung von Diversität und Inklusion (Cefai, Simões & Caravita 2021, 11).

Damit die Herausforderungen im schulischen Alltag bewältigt werden können, bieten sich kooperative und auch multiprofessionelle Strukturen an, indem eine systematische Vernetzung von pädagogischen, psychologischen, medizinischen, sozialen und technischen Expertisen möglich wird.

Notwendigkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit und moderner Schulentwicklung

Durch Teamteaching sollen die Rollen von Einzelkämpfer*innen von Lehrer*innen abgelöst werden. Das scheitert in der praktischen Umsetzung leider häufig an dem nicht ausreichend trainierten Routinen für die Kooperation. Das gezielte Kombinieren von unterschiedlichen Professionen, etwa der Pädagogik mit Sozialarbeit, kann die Reduktion von Störfaktoren erleichtern und zugleich eine Förderung eines individualisierten Lernprozesses im jeweils eigenen Tempo der Schüler*innen darstellen.

Mittlerweile gibt es die Möglichkeit, dass Kinder mit speziellen Förderbedarf eine persönliche Assistenz erhalten, wie zum Beispiel für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störung (promente Wien 2025). Doch diese Förder- und Unterstützungskräfte sollten für alle Mitschüler*innen da sein können.

Eine zukunftsweisende Sicht ist die ganzheitliche Perspektive auf das Kind. Dazu bedarf es das notwendige Fachwissen sowie Informationen zur persönlichen körperlichen wie mentalen Gesundheit, um das Selbstvertrauen zu erhöhen. Dies steht im Zentrum des Whole-School-Ansatzs, der für eine ganzheitliche Bildung nicht nur auf die fachspezifischen Inhalte fokussiert, sondern auch soziale und emotionale Kompetenzen fördert und mentale Gesundheit sowie Resilienz unterstützt (Cefai, Simões & Caravita 2021, 46).

Das Einführen von digitalen Lernmedien hat das Potenzial für die Optimierung von Lernfortschritten mittels individueller Materialien. Jedoch können die praktische Umsetzungen durch einen Mangel an technischer Infrastruktur, ungenügenden Support oder fehlende Fort-/Weiterbildungsangebote behindert werden. An vielen Schulstandorten fehlt die erforderliche technologische Ausstattung und/oder es sind nicht ausreichend qualifizierte Lehrkräfte vorhanden.

Der ‚Nationale Bildungsbericht 2024‘ (BMBWF 2024, 451) hebt hervor, dass das Personal zur Unterstützung bei IT-Angelegenheiten neben der Unterstützung der Lehrpersonen, des Sekretariats, der Administration und der Direktionen darauf achten müsste, dass die zur Verfügung stehende Hardware zeitgemäß ist und den immer vielseitigeren Anforderungen gewachsen ist. Ebenso sind regelmäßige Schulungen notwendig, damit die Programme möglichst fehlerfrei bedient werden können bzw. sollten die Programme so gestaltet sein, dass Fehler erst gar nicht passieren. Es ist zu vermeiden, dass erst in einer realen Situation erkannt wird, dass Systeme nicht korrekt funktionieren, weil das Personal nicht entsprechend darauf vorbereitet wurde.

Manche Schulstandorte bieten Formate für Supervision und/oder Reflexion an, um einen Beitrag für langfristig gesunde Lehrkräfte zu leisten. Doch viele Lehrer*innen fühlen sich psychisch belastet, da sie Probleme vom schulischen Alltag mit nach Hause nehmen. Wenn ein niederschwelliger Zugang zu Coaching-Angebote bestünde, könnte die Selbstwirksamkeit gestärkt werden – ebenso wie konkrete Aus- und Fortbildungsangebote zur gezielten Erweiterung von Kompetenzen. Dies würde gleichzeitig auch auf lange Sicht den gesundheitlichen Belastungen oder gar einem möglichen Ausstieg aus dem Beruf entgegenwirken (Koschmieder & Unterköfler-Klatzer 2025, 96).

Neben den erhöhten Verwaltungsaufgaben wird der Lehrberuf zunehmend belastet, da der Lärmpegel in den Klassen recht hoch ist, das Lerntempo der Schüler*innen unterschiedlich ist und die Ansprüche an die Schule immer mehr wachsen. Österreichs Lehrer*innen sind zuständig für die fachliche Schulung, die Förderung der deutschen Sprache, dem sozialen Umgang miteinander und dem Lernen von Regeln und Verhaltensformen, die ein gutes Zusammenleben ermöglichen. Der ‚Nationale Bildungsbericht 2024‘ (BMBWF 2024, 518) erwähnt in diesem Bezug professionelle Lerngemeinschaften, das Planen offener Unterrichtsmethoden sowie eines adaptiven Unterrichts.

Schüler*innen haben oftmals keine Lust auf Schule und sind demotiviert. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die Gesellschaft einen Perspektivenwandel benötigt. Die Einstellung zu Bildung wird stark durch das Elternhaus vorgegeben, und so braucht es eine entsprechende Aufwertung des Bildungssektors, um die grundlegende Haltung dazu auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu verbessern. Ein möglicher Ansatz wären etwa passende Unterstützungsangebote, um die Kompetenzen der Eltern/Erziehungsberechtigten dahingehend zu stärken.

Sacher, Berger und Guerrine (2019, 9) betonen den doppelten Beitrag von Familien im Vergleich zu Kindergarten und Schule, dass ihre Kinder eine erfolgreiche Bildung erhalten. Dieses Bild zeigt sich auch nach mehr als 50 Jahren nationaler Bildungsforschungsarbeit. Wenn Eltern und Lehrkräfte kooperieren, so hat dies eine stärkere Wirkung auf die Schulleistung als die Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung und der Einsatz von speziellen Medien (Sacher, Berger & Guerrine 2019, 10).

Damit die Konzentrationsfähigkeit während des Unterrichts gesichert ist, sollte ein niederschwelliger Zugang zu geeigneten Anlaufstellen geschaffen werden, wo Schüler*innen mittels psychosozialer Unterstützung begleitet werden, etwa um in kritischen Situationen auch kognitiv weiterhin verfügbar zu sein.

Bei Knecht (2024, 77) wird der erhebliche Mangel an Schulsozialarbeit und -psychologie erwähnt, was die grundlegende Unterversorgung an Angeboten für Psychotherapie und/oder soziale Unterstützung für Jugendliche aufzeigt.

In den nordischen Ländern sind diese Schulsozialarbeiter*innen meist den ganzen Tag im Schulgebäude unterwegs und können von den Jugendlichen angesprochen werden. Die Hemmschwelle, solche Gespräche zu führen, ist durch diese Maßnahme deutlich niedriger.

Schulärztliche Teams und Gesundheitsfachkräfte sind aus dem Schulsystem kaum mehr wegdenkbar, da sie einen wichtigen Teil zur Gesundheit der Schüler*innen beitragen können. Jedoch ist die tägliche Anwesenheit wünschenswert, da zum Beispiel nur einmal in der Woche zu wenig Unterstützung bietet.

Eine weitreichende Beratung im Bildungsbereich ist unverzichtbar, wenn es um weitergehende Fort-/Ausbildungen geht. Dies wird allerdings zumeist konterkariert, weil Informationen ungenügend weitergeleitet werden, wodurch es sogar zu einem Abbruch einer Ausbildung kommen kann. Die Modelle, welche im internationalen Raum etabliert sind, zeigen den Erfolg von multiprofessionellen Teams. In diesem Bezug ist auch eine klare Kommunikation der Rollen von Lehrkräften erforderlich, damit das Verständnis über individuelle Lernbegleiter*innen erhöht wird.

Perspektiven und Erfolgsfaktoren eines multiprofessionellen Schulteams

Aus der Sicht der Bildungsorganisation ist das mittlere Management für die Entlastung einer Schulleitungen verantwortlich, da die Direktion die Koordination bestimmter pädagogischer Aufgaben, aber auch IT-Themen und/oder Gesundheitsförderungsagenden entsprechend delegieren kann. Ein multiprofessionelles Team ist als ein interdependentes Gefüge aufzufassen, in dem verschiedene Professionen, Prozesse, Kulturen und weitere Faktoren miteinander verbunden sind. Durch einen präventiven, frühzeitigen Einsatz wird ein Paradigmenwechsel durch proaktives Handeln markiert, um Effektivität durch eine klare Verteilung von Rollen bei Beibehaltung der professionellen Autonomie zu erreichen. Das Ausgestalten der geeigneten Struktur erlaubt das systematische Nutzen von spezifischen Expertisen, während zugleich mögliche Konfliktpotenziale aufgrund der transparenten Zuständigkeiten reduziert werden.

Das systemische Verankern von multiprofessionellen Teams im schulischen Alltag ist keine zusätzliche, singuläre Maßnahme, sondern braucht das strukturierte und strukturelle Implementieren in Bezug auf zeitliche wie räumliche Aspekte und Beschreibungen der einzelnen Arbeitsplätze.

Um realistisch planen zu können, ist es wichtig, die benötigten Ressourcen grob abzuschätzen. Für die politische Diskussion kann eine Modellrechnung herangezogen werden, die sich an die Betreuung bei Pilotprojekten orientiert. Hier werden etwa für ein multiprofessionelles Kernteam (noch ohne Lehrer*innen) auf Vollzeitbasis für 100 Lernende 1-1,5 Stellen gerechnet, jeweils in Abhängigkeit des sozioökonomischen Standortprofils der jeweiligen Schule.

Das strukturelle Verankern ist notwendig, um eine nachhaltige Kooperationskultur entwickeln zu können. Ein zusätzlicher Aspekt ist eine fundierte Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten sowie externen Partner*innen, damit ein inklusives Bildungsökosystem zur systematischen Verbindung der unterschiedlichen Lebenswelten der Lernenden gebildet

wird. Damit das gesamte System nachhaltig erfolgreich bleibt, sind verbindliche Fortbildungsmaßnahmen für sämtliche Beteiligten notwendig, damit die gemeinsame Handlungstheorie und verschiedenen Überzeugungen der Professionen gesichert sind.

Das strukturelle Verankern von multiprofessionellen Kooperationen kann in der Praxis durch Matrixorganisationen realisiert werden. Die konkrete Umsetzung wird mehrstufig durchgeführt, indem die hierarchischen Entscheidungswege mit den jeweiligen Kollaborationsformen der einzelnen Bereiche miteinander verbunden werden.

Die Schulleitung ist gesamtverantwortlich für strategische Fragen und das Setzen von Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Allokation von Ressourcen, das Entwickeln des pädagogischen Ethos der Schulgemeinschaft oder die Kommunikation von Vereinbarungen zwischen den Professionen. Die Schulleitung vereint somit die gesamte Steuerung von pädagogischen, organisatorischen und personellen Aspekten und übernimmt als Führung die Verantwortung für die strategische Qualitätsentwicklung.

Auf der taktischen Ebene befindet sich das mittlere Management als neurales Zentrum zur Koordination der multiprofessionellen Kooperation. Mit vier Teamleitungen können die verschiedenen Professionalitätsbereiche konstituiert werden: die Führung des Teams Pädagogik übernimmt die Koordination der (Fach-)Lehrer*innen und Förderpädagog*innen. Bei diesem Team steht der Unterricht im Zentrum und ist dabei verantwortlich für die Individualisierung, Differenzierung und Unterrichtsentwicklung. Die Teamleitung für den Bereich Inklusion & Sonderpädagogik koordiniert neben den Sonderpädagog*innen und Integrationshelfer*innen auch Sprachförderkräfte und zielt so auf das Realisieren der individuellen Bildungsrechte ab. Bei der Teamleitung für Soziales & Gesundheit erfolgt die Koordination der Schulsozialarbeit einschließlich der Psycholog*innen, Schulärzt*innen und Gesundheitsfachkräfte. Dieses Team richtet den Fokus auf die Prävention, Krisenintervention sowie psychosoziale Unterstützung. Die Teamleitung für den Bereich der Berufsorientierung & Lebensplanung koordiniert die Berufsberater*innen bzw. weitere externe Partner*innen und kümmert sich um die Elternarbeit. Hier stehen die Übergänge, Zukunftsplanung und Lebenskompetenzen im Zentrum und das Team übernimmt dabei spezifische Aufgaben für die Entwicklung und Transitionsprozesse. Mit einer derartigen Differenzierung kann die professionelle Tiefe und auch die entsprechende systemische Integration gesichert werden.

Schließlich erfolgt im operativen Bereich die Interaktion der unterschiedlichen Fachkräfte unter Berücksichtigung der Handlungslogik der jeweiligen Profession. Als Fachkräfte in einem multiprofessionellen Team zählen neben dem bereits erwähnten Personal auch allenfalls Integrationshelfer*innen, Pflegekräfte, sowie IT- und Medienpädagog*innen und Elternberater*innen bzw. Familienhelfer*innen. Das Besondere hier ist im wechselseitigen Durchdringen der einzelnen Professionen im alltäglichen Handeln zu finden und wie die Kooperation fallspezifisch zu strukturieren ist.

Mit der Unterstützung durch Gremien und/oder Netzwerke wird eine reflexive Infrastruktur geschaffen, welche zur demokratischen Legitimation in Form eines Schulforums / einer Steuergruppe und der Beteiligung von Eltern/Erziehungsberechtigten, den Lernenden und

externen Partner*innen beiträgt. Die Infrastruktur dient der Beratung bei Schulentwicklungsprozessen und der fallspezifischen Qualitätssicherung mittels Teams zur Fallbesprechung, bei Intervisionen und für regelmäßige Treffen für die Fallanalysen, Planung von Maßnahmen und des generellen interdisziplinären Austauschs.

Erfolgreiche Modelle zeichnen sich durch ihre Synthese von prozessualer Flexibilität bei gleichzeitiger struktureller Verlässlichkeit aus. Auf allen Ebenen liegen klare Zuständigkeiten vor, die eng zusammenarbeiten und sich bei regelmäßigen Teammeetings austauschen. Damit wird eine Kultur des Vertrauens geschaffen, bei der Expertisen geteilt und gemeinsame Entscheidungen getroffen werden.

Durch verbindliche Strukturen für Kommunikation, wie etwa auf Basis von digitalen Plattformen oder Protokollsystmen, wird Informationsgleichheit und Transparenz bei Verfahren gewährleistet. Die verpflichtende Fortbildung im Bereich der Kooperation und Inklusion dient neben der Wissensvermittlung auch vor allem der (Weiter-)Entwicklung einer von allen geteilten pädagogischen Einstellung und der Festigung der professionellen Lerngemeinschaft. Multiprofessionelle Schulsysteme sind gekennzeichnet durch das systematische Verbinden von Prozessen für die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, wodurch sie sich als lernende Organisationen fortwährend weiterentwickeln.

Die Abbildung 1 zeigt die mehrstufige Matrixorganisation.

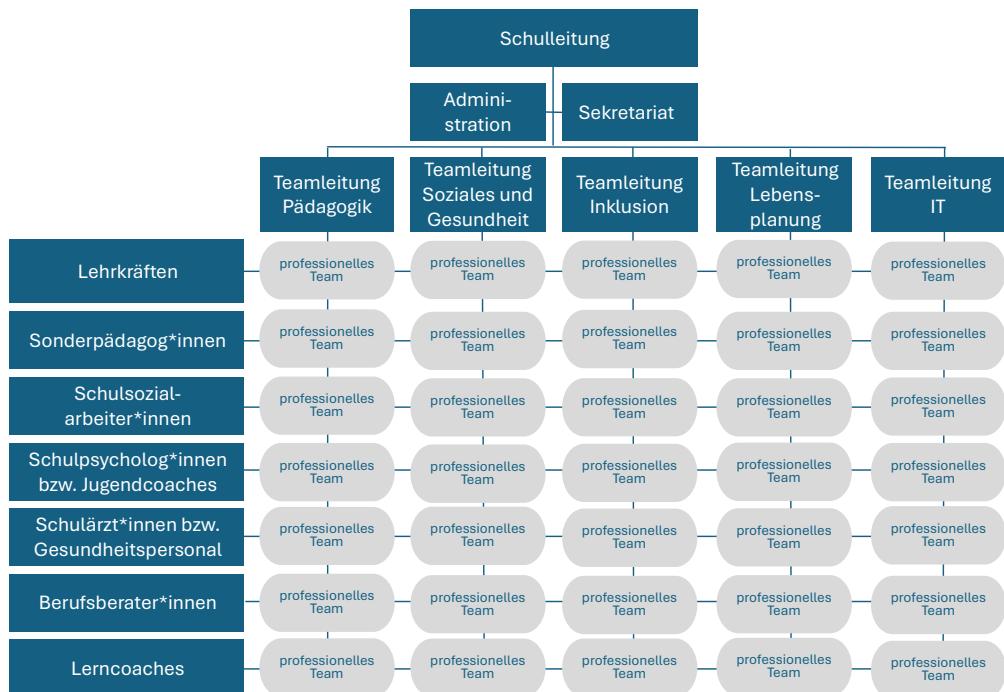


Abbildung 1: Mehrstufige Matrixorganisation | Quelle: eigene Darstellung.

Schlussfolgerung

Der hier vorgestellte Ansatz beinhaltet drei zentrale Bereiche: das präventive, frühzeitige Unterstützen, die klare Abgrenzung und Bewahrung der professionellen Autonomie aller beteiligten Personen sowie das systemische Verankern einer multiprofessionellen Zusammenarbeit, die eine starke Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten sowie externen Partner*innen umfasst. Die Realisierung des Modells kann beispielsweise über vier Teams aufgeteilt werden, die die Bereiche Pädagogik, Soziales & Gesundheit, Inklusion & Sonderpädagogik und Berufsorientierung & Lebensplanung koordinieren. Für die Umsetzung sind neben der Schulleitung als strategisches Steuerinstrument die Verteilung der Aufgaben auf das mittlere Management für die taktische Ebene und die Umsetzung auf operativer Ebene empfehlenswert. Zusätzliche Maßnahmen sind für die Implementierung von digitalen Lernmedien und den Ausbau einer modernen IT-Infrastruktur zu treffen. Für die langfristige Sicherung des Konzepts sind zudem kontinuierliche Fortbildungsangebote notwendig.

Das Implementieren von multiprofessionellen Schulteams kann eine realistische und wirksame Antwort sein, die Herausforderungen im österreichischen Schulsystem zu bewältigen. Durch das Bündeln von pädagogischen, sozialen, gesundheitlichen und digitalen Kompetenzen kann ein besserer Ausgleich von Über- wie Unterforderung bei den Schüler*innen erfolgen, eine verstärkte Differenzierung im Unterricht ermöglicht werden und verbesserte Übergangsberatungen stattfinden, während gleichzeitig Lehrkräfte entlastet werden können und eine Erhöhung der schulischen Resilienz erreicht wird. Damit dies gelingt, ist die entsprechende personelle Ausstattung ebenso wichtig wie ein systemisches Verankern von klaren Rollen und Aufgaben. Weitere Erfolgsfaktoren sind verbindliche Strukturen für Kommunikation und Fortbildungsmaßnahmen und eine Steuerung auf einer koordinierenden, taktischen Ebene durch das mittlere Management sowie der operativen Durchführung und Qualitätsentwicklung.

Aus kurzfristiger Sicht werden Pilotprojekte empfohlen, die an einer Auswahl an Schulstandorten zur Überprüfung, Evaluation und Skalierung der Modelle in Bezug auf ihre Praxisnähe durchgeführt werden sollten. Auf einer mittelfristigen Ebene sind Angebote für die verbindlichen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für die betroffenen Professionen festzulegen, ebenso sind Bereiche wie der IT-Support und/oder technische Infrastrukturen auszubauen und regelmäßige Supervisionen zu etablieren. Schließlich braucht es auf langfristigem Niveau eine Verankerung der multiprofessionellen Teams auf einer institutionellen Ebene. Dies bedingt eine Verstärkung von Elternarbeit und das Vernetzen in der Region, um den Schulalltag hinsichtlich Lernen, Inklusion und Gesundheit zu fördern.

Diese Ansätze deuten auf ein vielversprechendes Ergebnis hin, dennoch sind die mitunter erheblichen Herausforderungen bei der Implementierung zu beachten. So wäre beispielsweise neben mangelnder technischer Ausstattungen oder fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen auch die Finanzierung von ergänzenden Professionen auf lange Frist eine Hürde bzw. müsste erst auf politischer, bildungswissenschaftlicher Ebene geklärt werden. Auch wäre es denkbar, dass durch die bisherige Autonomie der Lehrer*innen, Konflikt

potential durch das Modell der Teamlogik entsteht. Weiters werfen Fragen wie die ausreichende Qualifizierung einzelner Teammitglieder, aber auch die Abgrenzung der jeweiligen Professionen Bedenken auf und könnten zu einem Konkurrenzdenken in der jeweiligen Handlungslogik führen. Zum Unterschied zu den Modellen in Finnland mit ihrem informellen Kooperationsformaten setzt der Ansatz multiprofessioneller Teams besonders auf die vorgeschriebene Struktur einer Matrixorganisation mit der Definition bestimmter Schnittstellen. Eine solche Konzeption braucht allerdings noch eine konkrete Adaption für die Implementierung in das österreichische Schulsystem.

Die Schule der Zukunft soll klarerweise weiterhin der Ort von Wissensvermittlung sein. Durch die Verknüpfung mit einem kooperativen Bildungsnetzwerk könnten jedoch sowohl Kinder und Jugendliche auf einer ganzheitlichen Ebene gestärkt und gleichzeitig die Lehrkräfte in ihrer zunehmend anspruchsvoller Rolle besser unterstützt werden. Eine Basis für die Realisierung dieser Idee bildet der Ansatz von multiprofessionellen Teams und deren Durchführung auf pädagogischer wie organisatorischer Struktur. Das Modell kann durch seine integrative Natur einen wertvollen Beitrag dafür leisten, dass Lernende in heterogenen Klassen eigenständig, verantwortungsvoll und in individuellem Tempo lernen und bietet zudem die Möglichkeit zur Entlastung der (Fach-)Lehrer*innen und im Unterricht beteiligten Unterstützungskräften.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024). Nationaler Bildungsbericht 2024. <https://www.bmb.gv.at/nbb>, Stand vom 19.10.2025.

Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. C. S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. Analytical report (NESET Report). *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2766/50546>, Stand vom 19.10.2025.

Knecht, A. (2024). *Mit Sozialpolitik regieren. Eine ressourcentheoretische Policy-Analyse der Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher in Österreich*. Barbara Budrich.

Koschmieder, C. & Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.). (2025). *TALIS 2024. Lehrer*innen im Fokus. Evidenzbasierte Einblicke in Unterricht, Professionalisierung und die schulische Arbeitswelt*. Leykam.

OECD (2025). Trends Shaping Education 2025. *OECD Publishing Paris*.
<https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>, Stand vom 19.10.2025.

pro mente Wien (2025). *Schulassistenz für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störung in der Bundesschule*. Wien.

Sacher, W., Berger, F. & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt*. W. Kohlhammer.

Autor*innen

Thomas Benesch, Tit. Univ. Prof. Dr. habil DDr.

Seit 2012 Dozent und Hochschulprofessor an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland sowie Titularprofessor für Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Westungarische Universität. Zuvor als Universitätsassistent und Fachhochschulprofessor in den Bereichen Biometrie und Informationsmanagement tätig. Autor von über 200 wissenschaftlichen Publikationen zu Bildungswissenschaft, angewandter Statistik und Fachdidaktik. Nebenberuflich als Unternehmensberater, Coach und Gutachter aktiv. Mitglied in Fachgesellschaften (ÖFEB, GDM).

Kontakt: thomas.benesch@ph-burgenland.at

Sonja Gaider, MMag., MEd

Professorin in berufsbildenden Schulen seit 1997 für kaufmännische Fächer mit Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik und Persönlichkeitsbildung. Schulleitung von 2021 bis 2025 an einer privaten berufsbildenden Schule. Masterarbeit „Die Rolle der Schulleitung beim Einsatz eines digitalen Wissensmanagementsystems“ – Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“

Kontakt: sonja.gaider@bildung.gv.at

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 thematisch 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 (Rechsteiner 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 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 unterschiedlichen 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) zugeordnet, 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*innengruppe 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 ermöglicher 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 Kammmuscheln 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). Institutionalisierungsbedingte 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., Wullsleger, 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

Jasmin Kolb

Pädagogische Hochschule Zürich

Christoph Till

Pädagogische Hochschule Bern

Sprachförderung im Schulalltag

Perspektiven einer Schulleitung auf Chancen und Herausforderungen multiprofessioneller Kooperation

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a638>

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung des Schulleitungshandelns für die multiprofessionelle Kooperation im Kontext sprachunterstützender Maßnahmen. Die Ergebnisse aus Fragebogendaten und einem Leitfadeninterview zeigen, dass Schulleitungen eine Schlüsselrolle in der Gestaltung sowohl kultureller als auch organisatorischer Voraussetzungen einnehmen. Während Wertschätzung und Motivation durch die Schulleitung von allen Berufsgruppen positiv wahrgenommen werden, bestehen insbesondere bei strukturellen Bedingungen – etwa Kooperationszeiten, Stundenplanung und Entlastung – deutliche Optimierungspotenziale, vor allem aus Sicht von Schulischen Heilpädagog*innen und Logopäd*innen. Die Befunde unterstreichen, dass erfolgreiche Kooperation nicht nur kulturelle Offenheit, sondern verbindliche strukturelle Rahmenbedingungen erfordert, die aktiv durch die Schulleitung gestaltet werden müssen.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Schulleitungshandeln, sprachunterstützende Maßnahmen

„Ich glaube wirklich auch, die Leitung, die ist echt wichtig.“
Schulleitung aus dem Projekt, 2023

Ausgangslage

Schüler*innen mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten sind besonders gefährdet, den Anforderungen des Unterrichts nicht gerecht zu werden, wodurch ihr Bildungserfolg ernsthaft bedroht ist (Reber & Schönauer-Schneider, 2022). Um die Chancen auf Bildungserfolg dieser Schüler*innen zu erhöhen, können im Rahmen des sprachsensiblen Unterrichts, der additiven und/oder integrierten Sprachförderung und der Sprachtherapie

verschiedene Maßnahmen initiiert werden, die zu den gewünschten Fortschritten beitragen können (Hartmann et al., 2019). Im Schweizer Schulsystem sind drei Berufsgruppen für die Umsetzung der verschiedenen sprachunterstützenden Maßnahmen ausgebildet: die Regel-lehrpersonen (RLP), die schulischen Heilpädagog*innen (SHP) und die Logopäd*innen (LOG) (Till & Kolb, 2024). Die verschiedenen Maßnahmen, die von verschiedenen Personen angebo-ten werden, müssen jedoch aufeinander abgestimmt und koordiniert werden, um ihre Wirk-samkeit entfalten zu können. Dies erfordert die (intensive) Kooperation der beteiligten Fach-kräfte (Glück et al., 2013).

Bedingungen multiprofessioneller Kooperation

Es wird immer wieder erwähnt, dass die erfolgreiche Umsetzung multiprofessioneller Koo-pe-ration von verschiedenen Bedingungen auf verschiedenen Ebenen abhängig ist. Huber und Ahlgrimm (2012) fassen diese auf den folgenden Ebenen zusammen:

- Institutionelle Ebene: Neben verschiedenen Punkten wie Verbindlichkeit, klaren Re-geln der Zusammenarbeit, gemeinsamen Zeitfenstern und geeigneten Räumlichkei-ten wird auch die interne Unterstützung durch die Schulleitung genannt.
- Personelle Ebene: z. B. kommunikative und soziale Kompetenzen, positive Einstellun-gen und Interesse, Anerkennung und Respekt gegenüber anderen
- Organisationskulturelle Ebene: z. B. Professionalität, konstruktiver Umgang mit Feh-lern und Konflikten im Team, gemeinsame Wert- und Zielvorstellungen, Kultur der Kollegialität und Offenheit.

Die Schulleitung kann auf die Ausprägung der genannten Faktoren entscheidenden Einfluss ausüben, z.B. indem sie Ressourcen bereitstellt, Teamstrukturen fördert, den Kompetenzauf-bau unterstützt, Visionen/Strategien vorlebt und vieles mehr. Schulleitungen agieren hierbei als sogenannte „Change Agents“ (Lütje-Klose et al., 2016) und müssen sich ihrer wichtigen Rolle in der Entwicklung multiprofessioneller Kooperation bewusst sein (Baumann et al., 2012). Allerdings sind die Befunde, die den Einfluss des Schulleitungshandelns auf die Ent-wicklung von Kooperationsformen betreffen, widersprüchlich: Da es sich bei Schulen um Ex-pertenorganisationen handelt und das Personal weitgehend autonom agiert, lässt sich der Einfluss des wahrgenommenen Schulleitungshandelns nur bedingt nachweisen (Drossel,

2015). Der Einfluss des Schulleitungshandelns auf die Umsetzung besonders intensiver Kooperationsformen konnte jedoch empirisch nachgewiesen werden (Drossel & Willems, 2014).

Forschungsstand

Im Projekt „Sprich – Sprachunterstützende Maßnahmen an Schweizer Schulen“ (Till, 2025) wurde neben der Häufigkeit unterrichtsintegrierter sprachunterstützender Maßnahmen, der Kompetenzen in Selbst- und Fremdwahrnehmung, den Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation wie auch der Häufigkeit verschiedener Kooperationsformen auch die Wahrnehmung des Schulleitungshandelns von RLP, SHP und LOG im Kanton Bern erhoben. Insgesamt beantworteten 317 Personen (darunter 142 RLP, 89 SHP und 86 LOG) den Fragebogen. Die sieben Items der Skala „Handeln der Schulleitung“ wurden auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu und 3 = trifft zu) beantwortet (s. Tabelle 1).

Items «Handeln der Schulleitung»	RLP (n = 142)	SHP (n = 89)	LOG (n = 86)
An unserer Schule gibt es feste Zeiten, um mit den anderen Fachkräften zu kooperieren.	1,22 (1,08)	1,43 (1,04)	,93 (,97)
Bei der Erstellung des Stundenplans wird darauf geachtet, dass Kooperationsmöglichkeiten geschaffen werden.	1,31 (1,07)	,97 (,90)	,70 (,87)
Die Schulleitung versucht Fachkräfte, die eng in Kooperationsformen zusammenarbeiten, in irgendeiner Weise zu entlasten.	1,05 (,94)	,80 (,79)	,72 (,77)
Die Schulleitung fördert die Kooperation mit den anderen Fachkräften im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungen.	1,67 (,97)	1,57 (,90)	1,60 (1,04)
Für die Zusammenarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung.	1,60 (1,14)	1,52 (1,07)	1,49 (,97)
Die Schulleitung unterstützt die Kooperation mit den anderen Fachkräften durch Anregungen und Ideen.	1,36 (,95)	1,26 (,94)	1,29 (,84)
Kooperation und Teamarbeit werden an unserer Schule durch die Schulleitung wertgeschätzt.	2,25 (,89)	2,30 (,74)	2,23 (,79)

Die Schulleitung motiviert uns zur Kooperation.	2,07 (.95)	1,99 (.86)	1,84 (.92)
---	---------------	---------------	---------------

Tabelle 1: Mittelwerte (und Standardabweichungen) zum wahrgenommenen Handeln der Schulleitung aus Sicht der verschiedenen Berufsgruppen (Till, 2025, S. 19f.) | Quelle: eigene Darstellung.

Die meisten Mittelwerte liegen um den theoretischen Mittelwert von 1.5. Einige Werte weichen deutlich nach unten ab. Auch die Werte der RLP haben diese Tendenz, sind aber im Vergleich zu den Werten der SHP und der LOG tendenziell gleich oder positiver ausgeprägt. So wird z.B. die Gestaltung des Stundenplans ($M = 1.31$) oder die Entlastungsmöglichkeiten durch die Schulleitung (1.05) von RLP besser bewertet als bei den anderen beiden Berufsgruppen (.97 und .70 bzw. .80 und .72). Es muss jedoch betont werden, dass die Werte unterhalb des theoretischen Mittelwerts liegen, also eher für eine negativ geprägte Wahrnehmung des Schulleitungshandelns sprechen. Lediglich die Wertschätzung durch die Schulleitung (2.25) und die Motivation durch die Schulleitung (2.07) liegen deutlich über dem theoretischen Mittelwert, stehen also für eine eher positive Wahrnehmung. Diese Tendenz findet sich bei allen drei Gruppen.

Im Fragebogen der SpriCH-Studie (Till, 2025) hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, freie Mitteilungen zu verfassen, wenn sie noch etwas Wichtiges festhalten wollten. Auch dort wurde gelegentlich die Rolle der Schulleitung thematisiert. So hielt eine SHP fest: „vieles hängt für mich von der Leitung und Haltung und Wissen der Schulleitung- dies fliesst in alle Bereiche“. Ebenso äußerte sich eine LOG über die Rolle der Schulleitung: „Ohne regelmässigen Austausch mit der Schulleitung und ohne deren Unterstützung für mehr Kooperation ist es als einzelne Logopädin fast unmöglich, mehr Kooperation zu schaffen“. Die Mitglieder des multiprofessionellen Teams erkennen die Bedeutung der Schulleitung und anerkennen die zentrale Funktion, die diese im Kontext der multiprofessionellen Kooperation hat.

Dies wird auch in den Interviews deutlich, die Kolb, Till und Ferrero (im Review) mit vereinzelten RLP, die bereits den SpriCH-Fragebogen beantwortet haben, geführt haben. Sie machen wiederholt Äußerungen, die mehr oder weniger deutlich einfordern, dass die Schulleitung Bedingungen schafft oder ändert. So wird angesprochen, dass die Planung der Kooperation viele Stunden in Anspruch nimmt, dass diese aber nicht vorausgesetzt werden können, sondern eher freiwillig geleistet werden müssen. Auch wird der Wunsch nach klareren Strukturen laut. Die SHP sei an vielen verschiedenen Klassen involviert, sodass sie sich verständlicherweise nicht auf intensive Kooperationsformen mit einer der Partner*innen einlassen könnte. Aber auch die Menge der Kooperationspartner*innen müsste reduziert werden, um die Zusammenarbeit in der gewünschten Form und Intensität durchführen zu können. Es muss vorgegeben werden, dass integrative Unterstützungsformen gewünscht seien und dass diese bevorzugt in Zweier-Teams umgesetzt werden (mit den DaZ-Lehrpersonen, Heilpädagog*innen oder Logopäd*innen).

Auch wenn die Schulleitung nicht direkt angesprochen wurde, sind doch viele Äußerungen dahingehend zu interpretieren, dass die Schulleitung in Aktion treten müsste, um die Bedingungen zu verbessern. Die Sicht der Schulleitung selbst fehlt jedoch bisher. Ein Interview mit einer Schulleitung, welches im selben Kontext entstanden ist, wie die eben erwähnten RLP-Interviews vermag hier etwas mehr Einblick zu geben. Das Interview wurde einerseits hinsichtlich der Frage untersucht, welche Aussagen die Schulleitung zu den verschiedenen Ebenen nach Huber und Ahlgrimm (2012) tätigt. Andererseits wurden die Aussagen mit den Items "Handeln der Schulleitung" in Tabelle 1 verglichen, um die dort abgebildeten Einschätzungen gegebenenfalls relativieren zu können.

Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse des Interviews mit der Schulleitung auf den Ebenen der Zusammenarbeit dargestellt und mit den Items zum Schulleitungshandeln verglichen.

Auf der institutionellen Ebene wird ersichtlich, dass es vor allem um das Vorhandensein von Räumen und Zeitressourcen geht. Laut der Schulleitung findet man immer einen Raum für die Zusammenarbeit, schwieriger wird es da, wo Personen nicht an denselben Standorten arbeiten.

Das ist etwas, das mir sehr fehlt mit den Aussenstandorten. Da gehen ganz ganz ganz viele Informationen verloren. Aber ja 'es ist einfach ein wenig gegeben.' Weil ich nicht auch noch andauernd da oben sein kann und da unten ((lacht)). (SL, I. 297ff.)

Informationen gehen verloren, wenn Personen nicht an denselben Schulhäusern arbeiten oder nicht jeden Tag zur Verfügung stehen. Die Rolle der Schulleitung besteht dann darin, die Jahresarbeitszeit, die die Fach- und Lehrpersonen aufwenden müssen, aufzuzeigen und gewisse Zeitfenster für die Zusammenarbeit zu definieren und zur Verfügung zu stellen. So erklärt die Schulleitung, dass

Also wir haben beispielsweise in beiden Schulhäusern den Donnerstagnachmittag, späterer Nachmittag haben wir (.) Sperrzeit. Dort ist einfach grundsätzlich für alle, alle müssen es machbar machen das sie an eine Sitz- an eine Sitzung kommen können. Entweder mit allen oder einer Kleingruppe oder was auch immer. (SL, I. 401ff.)

Auch die Fachschafts- und Zyklussitzungen sind verpflichtend, da dort Absprachen gemacht werden. Dies sieht man auch in den Items „Die Schulleitung unterstützt die Kooperation mit den anderen Fachkräften durch Anregungen und Ideen“, welchem mit einem Mittelwert von rund 1.3 von allen Fachkräften zu gestimmt wird. Dasselbe gilt für die Verfügbarkeit von Arbeitsräumen, auch hier stimmen die Fachkräfte und die Schulleitung überein, dass Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung vorhanden sind ($M= 1.6; 1.52; 1.49$). Bei den festen Zeitgefassen gehen die Aussagen auseinander. Zwar schätzen RLP und SHP das Vorhandensein von festen Kooperationszeiten eher negativ ein ($M= 1.22$ bzw. 1.43), von LOG wird dies aber deutlich negativer bewertet ($M= .93$). Hier erwähnt die Schulleitung, dass die Logopäd:innen häufiger im Einzelsetting arbeiten und „ihre Termine ab[machen].“ (SL, I. 173f.).

Die Schulleitung kann die Zusammenarbeit durch institutionelle Vorgaben unterstützen oder einfordern, wenn sie nicht funktioniert.

Auf personeller Ebene müssen Vertrauen, Respekt und Toleranz gegeben sein, damit die Zusammenarbeit funktioniert. Beispielsweise ist es der Schulleitung wichtig, dass sie ihre Anerkennung den Fach- und Lehrpersonen zeigt, in dem sie „durch die Arbeitsräume [gehe] und sage Guten Morgen und frage wie geht es dir. Und dann entstehen manchmal Gespräche.“ (SL, I. 296f.). Diese Wertschätzung wird auch klar deutlich, wenn man das Item „Kooperation und Teamarbeit werden an unserer Schule durch die Schulleitung wertgeschätzt“ mit einem Mittelwert von 2,30 über alle Fachpersonen hinweg, anschaut.

Die Zusammenarbeit wird auf „freiwilliger Basis“ (SL, I. 235) gehandhabt, wodurch die persönliche Einstellung und Bereitschaft leitgebend werden. Man arbeitet zusammen, wenn man das Gefühl hat, dass man zusammenarbeiten möchte und man die Motivation sowie den Sinn dahinter sieht.

Kooperation ist demnach eine Frage der Persönlichkeit und die Schulleitung erläutert das Beispiel eines Musiklehrers, „der sagt er macht sein Ding. Arbeitet nicht mit dem anderen Musiklehrer zusammen, weil sie einfach ganz andere Ideen haben, ganz andere Typen auch sind.“ (SL, I. 243f.). Dies funktioniert aber nicht in allen Fächern, da gewisse Strukturen wie Niveaus eine engere Zusammenarbeit der Fach- und Lehrpersonen bedingt. Auf organisatorischer Ebene zeigen sich beispielsweise unterschiedliche Teamkulturen, die z.T. von Zyklus zu Zyklus anders sind. So beschreibt die Schulleitung, dass sie die Primarschule als „offener“ wahrnimmt: „die ist wirklich mutig. Ähm (3) das is- das zeigt sich auch in der ganzen Kultur. Es ist sehr viel Vertrauen da“ (SL, I. 108f.), während sie die Oberstufe erst kürzlich übernommen hat und noch abtasten muss, wie die Dynamiken untereinander sind „und dort habe ich das Gefühl die die Schulkultur ist noch ist noch eine Spur enger“ (SL, I. 115f.) und es wird mehr in Zweier-Teams gearbeitet. Dieses Abtasten und Motivieren scheint, wie auch im Item „Die Schulleitung motiviert uns zur Kooperation“ mit einem Mittelwert 1.9, von allen Fachpersonen positiv bewertet zu werden. Denn auch in Bezug auf die Sprachförderung erklärt die Schulleitung: „das sind unsere (.) Heilpädagoginnen und unsere (.) Logopädinnen. Weil die gehören zum Team.“ (SL, I. 155f.). Hier ist es wie mit den Lehrpersonen auch, es „steht und fällt auch mit den Personen.“ (SL, I. 157).

Aus Sicht der Schulleitung wird weiterhin betont, dass Small-Talk und Tür-und-Angel Gespräche zentral für die Zusammenarbeit sind, da sie Nähe schaffen und eine Kultur der Offenheit ermöglichen. Gerade wenn es kein gelebtes Konzept an Schulen gibt und die Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis funktioniert, kommt der Schulleitung eine bedeutende Rolle in der Ermöglichung von Austausch sowie der Auseinandersetzung über die Zusammenarbeit zu. Die Schulleitung betont selbst, dass ein gemeinsam entwickeltes Konzept „etwas Sinnvolles“ (SL, I. 408) sei, um die Zusammenarbeit zu strukturieren und gemeinsam zu klären, wie Kooperation im Schulalltag gelebt werden soll. Hierbei betont die Schulleitung, dass dabei das gemeinsame Erarbeiten ausschlaggebend sei, nicht lediglich das Vorhandensein eines Konzepts. Gleichzeitig zeigt sich, dass Offenheit und Freiwilligkeit ihre Grenzen haben,

insbesondere dann, wenn vereinbarte Zusammenarbeitszeiten nicht eingehalten werden. In solchen Fällen sieht sich die Schulleitung veranlasst, regulierend einzugreifen und die Einhaltung der Kooperationsverpflichtung einzufordern. Dies verweist auf ein Spannungsfeld zwischen freiwilliger Zusammenarbeit, kollegialer Kultur und institutioneller Verbindlichkeit.

Wie in den Items zur „Beachtung der Kooperationsmöglichkeiten im Stundenplan“ und „Entlastung von engen Kooperationsformen“ dargestellt, ist aus der Perspektive der SHP und LOG erkennbar, dass hier noch Entwicklungsbedarf besteht. Die Einschätzungen zeigen des Weiteren, dass insbesondere Aspekte wie die Berücksichtigung von Kooperationsmöglichkeiten bei der Stundenplanung sowie die Entlastung von engen Kooperationsformen eher negativ bewertet werden. RLP sehen diese Aspekte hingegen etwas positiver, wenn auch knapp.

Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle für die Qualität und Stabilität multiprofessioneller Kooperation im Kontext sprachunterstützender Maßnahmen einnimmt. Dies zeigt sich vor allem darin, dass die verschiedenen Berufsgruppen – RLP, SHP und LOG – der Schulleitung eine hohe Bedeutung beimessen, insbesondere im Hinblick auf Wertschätzung, Motivation und die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen. Gleichwohl wird deutlich, dass der Beitrag der Schulleitung aus Sicht der Fachpersonen ambivalent wahrgenommen wird: Während Wertschätzung und Motivation durchweg positiv bewertet werden, zeigen sich hinsichtlich struktureller Rahmenbedingungen – etwa fester Kooperationszeiten oder entlastender Maßnahmen für intensive Kooperation – deutliche Defizite.

Gerade diese Diskrepanz verweist auf den hohen Anspruch, der an Schulleitungen in multiprofessionellen Settings gestellt wird. Als „Change Agents“ (Lütje-Klose et al., 2016) müssen sie nicht nur eine Kultur der Wertschätzung, Offenheit und kollegialen Zusammenarbeit aktiv fördern, sondern zugleich institutionelle Strukturen schaffen, die eine wirksame Kooperation überhaupt erst ermöglichen. Das Interview verdeutlicht, dass informelle Kommunikationsformen wie Small Talk oder Tür-und-Angel-Gespräche zur Stärkung einer offenen, vertrauensvollen Schulkultur beitragen. Sie reichen jedoch nicht aus, um komplexe Kooperationsprozesse dauerhaft zu sichern, insbesondere wenn Zusammenarbeit – wie in vielen Schulen – primär auf Freiwilligkeit basiert.

Gerade im Bereich sprachunterstützender Maßnahmen, in denen Koordination zwischen drei Professionen notwendig ist, kommt der Schulleitung die Aufgabe zu, Kooperationszeiten verbindlich einzuplanen, Stundenpläne aufeinander abzustimmen und Überlastungen zu vermeiden. Die kritischen Einschätzungen der SHP und LOG zu diesen Punkten zeigen, dass strukturelle Entlastung und planbare Austauschgefässe bisher wenig umgesetzt werden, obwohl die genannten Berufsgruppen als «zum Team zugehörig» gesehen werden. Damit wird deutlich, dass die Schulleitung nicht nur die schulische Zusammenarbeitskultur prägt, sondern zugleich die strukturellen Rahmenbedingungen aktiv gestalten muss.

Insgesamt unterstreichen die Befunde die Notwendigkeit einer aktiven, strategisch handelnden Schulleitung, die sowohl die kulturelle als auch die institutionelle Basis für erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation schafft und damit entscheidend zum Bildungserfolg sprachlich unterstützungsbedürftiger Schüler*innen beitragen kann.

Literaturverzeichnis

- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 42–47.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt "Ganz In"*. Waxmann.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Waxmann.
- Glück, C. W., Reber, K. & Spreer, M. (2013). Förderbedarf Sprache inklusiv denken. *Praxis Sprache*, 58(4), 235–240.
- Hartmann, E., Till, C. & Winkes, J. (2019). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Regelschule. Gelingensbedingungen für erfolgreiche (Sprach-)Förderung und Kooperation zwischen beteiligten Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(2), 46–52.
- Huber, S. G. & Ahlgren, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten - Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 1–14). Carl Link.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Band 9, 1. Aufl., S. 109–125). Waxmann.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Till, C. (2025). Sprachunterstützende Massnahmen im Teamteaching. Kooperative Praktiken von Regel Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagog:innen und Logopäd:innen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(02), 14–22.
- Till, C. & Kolb, J. (2024). Die Rollen verschiedener Fachpersonen in der Unterstützung sprachauffälliger Kinder. Eine Fragebogenstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 16(2), 103–121.

Autor*innen

Jasmin Kolb, MA

Jasmin Kolb arbeitet im Zentrum Management und Leadership der Pädagogischen Hochschule Zürich als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie ist in der wissenschaftlichen Begleitung der Schulleitungsausbildung tätig und lehrt im Bereich Teacher Leadership. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Professionalisierung von Lehr- und Führungspersonen. Des Weiteren unterrichtet sie Pädagogik und Psychologie an der Kantonsschule in Romanshorn.

Kontakt: jasmin.kolb@phzh.ch

Christoph Till, Dr.

Seit 2023 Bereichsleiter Fachwissenschaften im Institut für Heilpädagogik der PHBern. Davor von 2018-2023 Dozent für Sprachheilpädagogik an der PHBern und Lehrbeauftragter im Studiengang Logopädie an der Universität Fribourg. Er forscht zu den Themen Wortschatzdiagnostik und -Therapie, v.a. im Kontext Mehrsprachigkeit sowie zu multiprofessioneller Kooperation in Schulen.

Kontakt: christoph.till@phbern.ch

Juliana Gras

Pädagogische Hochschule Weingarten

Annette Scheible

Lehrerin einer Grundschule, ehemals Pädagogische Hochschule Karlsruhe

MuTeS

Ein Seminarkonzept zur Förderung multiprofessioneller Kompetenzen im Studium

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a631>

Mit der zunehmenden Forderung nach ganztägiger Bildung und Betreuung steigt der Bedarf an tragfähiger, multiprofessioneller Zusammenarbeit in Schulen. Damit diese Kooperation gelingt, müssen Hierarchien und professionsbezogene Abwertungen überwunden werden – eine Herausforderung, die nicht erst in der Praxis, sondern bereits in der Ausbildung beginnt. Hochschulen stehen vor der Aufgabe, kooperationsbezogene Kompetenzen bereits im Studium systematisch zu fördern. Der Beitrag stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Multiprofessionelle Teams im Studium“ (MuTeS), Teilergebnisse daraus sowie eine studiengangsübergreifende bzw. -gemischte Seminarkonzeption für Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierende vor. Vor diesem Hintergrund werden Impulse für eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur von Akteur*innen in (Ganztags-)Schulen abgeleitet, die es im Zusammenhang multiprofessionellen Arbeitens zu bedenken gilt und die sich als wesentlich für eine gelingende Umsetzung multiprofessioneller Teams in Schule erweisen.

Multiprofessionelle Kooperation, Professionalisierung, Ganztag, studiengangsübergreifende Seminar-konzeption, kooperative Führungs-/ Arbeitskultur

An Schulen wird mit der schrittweisen Implementierung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in Grundschulen die Forderung nach ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung herangetragen. Damit rückt die multiprofessionelle Kooperation als zentrales Qualitätskriterium (wieder) verstärkt in den Fokus (BMFSFJ, 2024). Schulen bzw. Lehrpersonen sind aufgefordert, in multiprofessionellen Teams mit anderen Professionen, insbesondere auch mit zunehmend mehr Kindheitspädagog*innen¹, zusammenzuarbeiten. Es stellt sich somit die drängende Frage, wie bereits im Studium multiprofessionelle Kompetenzen angebahnt werden können – hier im Zusammenhang von Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierenden. Ausgehend von einem Einblick in zentrale empirische Befunde zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext von Schule und Hochschule wird im Beitrag das Forschungs- und

Entwicklungsprojekt „Multiprofessionelle Teams im Studium“ (MuTeS) vorgestellt. Es werden zentrale Ergebnisse einer Teilstudie präsentiert und es werden am Beispiel von Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierenden Bausteine einer studiengangsübergreifenden Seminar-konzeption zur Förderung multiprofessionellen Arbeitens vorgestellt. Auf dieser Grundlage werden Ableitungen für Akteur*innen im schulischen Kontext vorgenommen, die bei der Um-setzung multiprofessionellen Arbeitens in Schule reflexiv im Blick behalten werden kön-nen/sollten, um multiprofessionelle Kooperation gelingend zu gestalten.

Theoretisch-empirischer Rahmen

Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätskriterium im Ganztag

Multiprofessionelle Teams – im Sinne der Zusammenarbeit mehrerer Berufsgruppen (Breuer, 2015; Spieß, 2004; Wachtel & Wittrock, 1990) – gelten als Qualitätsmerkmal im Ganztag (BMSFSJ, 2024; MKJS BW, 2019; Seemann & Titel, 2023). Wenngleich verschiedene Definitio-nen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen, so ist ihnen gemein, dass Gleich-wertigkeit, gegenseitiges Vertrauen und Reziprozität zentrale Merkmale darstellen. Dies wird auch in Modellen zur gelingenden (multiprofessionellen) Kooperation deutlich. So benennen Griffiths et al. (2021) als Bausteine einer gelingenden Kommunikation 1. den Beziehungsauf-bau durch Kommunikation, Vertrauen und Respekt, 2. die gemeinsamen Werte durch ge-meinsame Ziele und Verständnis, 3. die aktive Beteiligung durch gemeinsame Verantwortung und Partizipation sowie 4. die gemeinsamen kooperativen Bemühungen durch gemeinsame Entscheidungsprozesse und Implementierung. Ähnlich betrachtet Philipp (2024) die „psycho-logische Sicherheit als Basis multiprofessioneller Teamentwicklung“ (ebd., S. 17), die mit ei-nem entsprechenden Mindset einhergeht. Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der Professionen ist folglich grundlegend, wenn dem Qualitätsanspruch nachgekommen wer-den soll. Erst dann kann Kooperation seine Vielzahl an Potenzialen entfalten und dabei allen voran durch eine bessere Qualität der (Haus-)Aufgabenbearbeitung, eine stärkere soziale Partizipation oder ein größeres Wohlbefinden der Schüler*innen etc. (Domsch et al., 2025) zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen (StEG, 2019; Gras & Wiedenhorn, 2025).

Ein Blick in die schulische (Ganztags-)Praxis zeigt jedoch, dass multiprofessionelle Kooperatio-nen häufig mit Spannungen einhergehen (für einen Überblick: Hochfeld & Rothland, 2022; Kielblock & Rinck, 2022). Mitunter liegt dies daran, dass jede Profession ihre jeweils eigene Qualifikationslogik mitbringt (Speck, 2020; Cramer & Rothland, 2021). Häufig herrschen un-klare Zuständigkeiten, Missverständnisse über Kompetenzen, divergierende Aufgabenver-ständnisse und/oder institutionelle Machtgefälle vor (Tillmann & Rollett, 2018). Auch das Verhältnis von Lehrkräften und Kindheitspädagog*innen bzw. Erzieher*innen ist von Unsi-cherheiten und tradierten Statuszuschreibungen geprägt (Breuer & Reh, 2010; Otto, 2024; Tillmann & Rollett, 2018). Unabhängig von der Profession zeigt sich insgesamt, dass

multiprofessionelle Kooperation vielerorts mit mangelnden Kooperationskompetenzen und teils falschen Vorstellungen von den jeweils anderen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen einhergeht. Dies steht häufig einer Begegnung auf Augenhöhe im Weg und verursacht ein hierarchisches Gefälle zwischen den betreuenden und unterrichtenden Aktivitäten in Ganztagsgrundschulen (Braches-Chyrek, 2020; Coelen & Stecher, 2014; Graßhoff, 2021). Es gilt daher die multiprofessionelle Kooperation auszubauen und zu professionalisieren (Serke & Streese, 2022). Vor allem ist es für das Gelingen von Ganztagsgrundschulen und die hierin tätigen multiprofessionellen Teams notwendig, dass die Beteiligten im ersten Schritt Verständnis für die jeweils anderen Professionen entwickeln – und das möglichst bereits in der Ausbildung (Valentin et al., 2023). Ein Blick auf die hochschulische Professionalisierung zeigt jedoch, dass zum einen an den Hochschulstandorten im Grundstudium – ausgenommen einzelner außerschulischer Zertifikate (Maulbetsch & Scheible, 2023) und Modellprojekte (Hoppmann et al., 2019; Preis & Kanitz, 2018; Naujok & Stammerjohann, 2024) – kaum Berührungspunkte zwischen den Studiengängen Kindheitspädagogik und Lehramt bestehen. Zum anderen wird seitens der Hochschulen der für eine pädagogische Professionalisierung unerlässliche Fokus auf die personale Ebene der Studierenden und deren professions- und kooperationsbezogene Vorstellungen, Haltungen und Einschätzungen kaum berücksichtigt.

Multiprofessionelle Kooperation in der Professionalisierung von Studierenden

Zum Erwerb kooperativer Kompetenzen, wie sie im schulischen Berufsfeld erforderlich sind, gilt es, die Einstellungen und Haltungen der Studierenden gegenüber dem jeweils anderen Studiengang kritisch zu reflektieren. Dies gelingt, wenn Seminare Gelegenheiten bieten, persönliche Erfahrungen und Überzeugungen mit fachlichen Anforderungen zu verknüpfen und hinderliche Deutungsmuster anzupassen (Denner et al., 2020). Professionalisierung umfasst dabei nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern ebenso die Reflexion eigener Werte, Haltungen und Rollenverständnisse (Bauer, 1998; Denner, 2016). Sie stellt einen Vermittlungsprozess zwischen Person, Theorie und Praxis dar, in dem Studierende lernen, Deutungsmuster zu erkennen und weiterzuentwickeln (Denner et al., 2020). Gerade in multiprofessionellen Kontexten ist dieser personale Aspekt zentral, da Kooperation auf impliziten Selbst- und Fremdbildern beruht. Professionalisierung muss daher bereits in der Ausbildung ansetzen, indem Hochschulen Lernräume schaffen, in denen angehende Fachkräfte Unterschiedlichkeit als Ressource erleben und Verantwortung teilen – ein Ansatz, den das Projekt „Multiprofessionelle Teams im Studium“ (MuTeS) aufgreift.

Das MuTeS-Projekt

Zum MuTeS-Projekt - Anlage

Das partizipativ angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekt MuTeS wurde 2023 an den Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Karlsruhe initiiert und dient der Entwicklung

eines studiengangsgemischten Lehrkonzepts für Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierende zur Förderung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Ganztag. Die übergeordnete Forschungsfrage fokussiert, inwiefern bereits im Studium Möglichkeiten gemeinsamer Erfahrungshorizonte geschaffen und die Studierenden auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (im Ganztag) vorbereitet werden können – dies erfolgt im vorliegenden Projekt exemplarisch für Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierende. In Abgrenzung zu bisherigen Projektmodellen wird ein besonderer Fokus auf die personale Professionalisierungsebene (Denner et al., 2020) und den Zusammenhang zur Biographiearbeit (Miethe, 2011; Neuss & Zeiss, 2013) gelegt. In der Entwicklung des Lehrkonzepts wurde forschungsbasiert vorgegangen. In einer Teilstudie I, einer Online-Fragebogenerhebung, die als Ist-Stand-Analyse fungiert, wurden im Sommersemester 2024 die Vorstellungen, Einschätzungen, Vorurteile und Wünsche von Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierenden (n=178) gegenüber der anderen Profession im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit im Ganztag in den Blick genommen. Zudem wurde eine Teilstudie II durchgeführt, die zum Ziel hatte, die Forschungsergebnisse aus Teilstudie I in die Lehr-Lern-Gestaltung studiengangsgemischter Seminare einzubringen und den hochschuldidaktischen Effekt zu kontrollieren. Ausgehend von der Annahme, dass die Ergebnisse der Teilstudie I auch bei Akteur*innen im schulischen Feld zum Tragen kommen, werden diese im Folgenden in gebotener Kürze skizziert.

Einblick in Ergebnisse der Teilstudie

Entlang der Daten der Teilstudie I werden Vorurteile deutlich, die sich Studierende des Lehramts und der Kindheitspädagogik jeweils gegenseitig zuschreiben. Dabei ging es in der Studie zunächst nicht darum, inwiefern die Zuschreibungen individuell oder gesellschaftlich gewachsen sind, sondern welche Vorstellungen und Vorurteile bestehen.

Die Datenauswertung verdeutlicht, dass die Kindheitspädagogikstudierenden den Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden vor allem einen fehlenden ganzheitlichen Blick aufs Kind, geringe Kooperationsbereitschaft, Privilegierung sowie einen hohen gesellschaftlichen Status zuschreiben. Lehrpersonen werden entlang der Daten als stark leistungsorientiert und wenig kindzentriert („vergessen oft das Kind als Individuum“) sowie als wenig teamfähig („arbeiten lieber allein“) skizziert. Häufig werden sie als privilegiert beschrieben, was mit mehr Freizeit, weniger Arbeitsbelastung und besserer Bezahlung begründet wird. Gleichzeitig attestieren die Befragten dem lehrenden Personal höhere fachliche Kompetenz und ein höheres akademisches Anspruchsniveau, was mit einer Statusaufwertung und Hierarchisierung gegenüber der eigenen Gruppe der Kindheitspädagog*innen einhergeht.

Die angehenden Lehrkräfte beschreiben das Studium der Kindheitspädagogik häufig als „leichter“ und setzen es inhaltlich mit der Erzieher*innenausbildung gleich. Ihre berufliche Tätigkeit wird als weniger anspruchsvoll und primär auf Betreuung und Spiel reduziert („die spielen nur mit den Kindern“). Bildungsbezogene und schulrelevante Kompetenzen werden relativiert oder teils abgesprochen, ebenso wird ihr Tätigkeitsfeld im Ganztag als weniger anspruchsvoll charakterisiert. Aus den Deprofessionalisierungszuschreibungen resultieren

Status- und Hierarchieabwertungen („nicht auf Augenhöhe“, „rangniedriger“). Diese Wahrnehmungen prägen auch das eigene Kompetenzerleben: Lehramtsstudierende fühlen sich häufiger fachlich überlegen, während Kindheitspädagogikstudierende ein deutliches Hierarchiegefälle wahrnehmen und sich selbst seltener als gleichwertig erleben.

Insgesamt zeigen die Daten ein klares Gefälle zwischen den Professionen: Lehrpersonen wird ein höherer fachlicher und gesellschaftlicher Status zugeschrieben, während Kindheitspädagog*innen Deprofessionalisierungs- und Unterlegenheitszuschreibungen erfahren, die sie teils internalisieren. Diese Polarisierung – zwischen Fachlichkeit und Kindzentrierung sowie Kompetenzzuschreibung und -abwertung – wird durch fehlendes Wissen über Aufgabenfelder und geringe Praxiserfahrungen in multiprofessionellen Teams verstärkt. Bereits im Studium zeigt sich damit ein Spannungsfeld aus Über- und Unterlegenheitsattributionen, das eine Kooperation auf Augenhöhe erschwert (vgl. Wehner & Scheible, 2022; Fabel-Lamla et al., 2019; Braches-Chyrek, 2020; Coelen & Stecher, 2014). Die Befunde verdeutlichen, dass multiprofessionelle Kooperation nicht nur Wissen über andere Berufsgruppen, sondern vor allem die bewusste Arbeit an Haltungen sowie an Selbst- und Fremdbildern erfordert – Prozesse, die bereits in der Ausbildung ansetzen müssen. Auf dieser empirischen Grundlage wurde die studiengangsübergreifende Seminarkonzeption „Vom Ich zum Wir“ entwickelt, die gezielt an diese Herausforderungen anknüpft.

Seminarkonzeption „Vom Ich zum Wir“

Das Seminarkonzept basiert auf dem Ansatz der personbezogenen Professionalisierung (Denner et al., 2020) sowie der Kooperationsdidaktik (Reich, 2008) und verfolgt das Ziel, Studierende des Grundschullehramts und der Kindheitspädagogik in studiengangsgemischten Gruppen zu multiprofessionellem Lernen und reflektiertem kooperativem Handeln zu befähigen. Das Seminar erstreckt sich über zwei Semester und folgt einer dreistufigen Logik, die die empirisch abgeleiteten Lernbedarfe systematisch aufgreift:

- (1) Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit professionsbezogenen Einstellungen,
- (2) multiprofessionelles Lernen und Rollenklärung in kooperativen Lernsituationen sowie
- (3) Anwendung und Reflexion gemeinsamer Praxis.

Diese Struktur bildet sich in drei inhaltlichen Blöcken – *Ich*, *Du* und *Wir* – ab, die jeweils unterschiedliche, aber aufeinander aufbauende Lernprozesse initiieren.

Block A – Ich & Wirksamkeit (Selbstreflexion und Biografiearbeit): Im ersten Block steht die persönliche und professionelle Selbstreflexion im Vordergrund. Studierende setzen sich mit ihren Werten, Erwartungen und professionsbezogenen Rollenbildern auseinander. Methoden wie *Biografiearbeit* (Jung & Kaiser, 2020), das „First Date“-World Café, der *Elevator Pitch* zur Vorstellung des persönlichen Kompetenzprofils oder der Ansatz *Radical collaboration* (Tamm, 2005) dienen dazu, das eigene professionelle Selbstverständnis zu klären und es in Beziehung zu anderen Disziplinen zu setzen. Reflexion fungiert dabei – im Sinne von Denner (2016) – als

Motor professioneller Entwicklung und wird als zentrale Kompetenz hervorgehoben, um Vorurteilen und Fehlannahmen aktiv zu begegnen (Preis & Kanitz, 2018).

Block B – Du & Zusammenarbeit (Rollen, Fälle, Routinen): Der zweite Block fokussiert auf die konkrete Gestaltung und Erprobung von Teamarbeit. In studiengangsgemischten Gruppen bearbeiten die Studierenden praxisnahe Fallbeispiele, führen kollegiale Fallberatungen durch und reflektieren Entscheidungsprozesse. Durch ko-konstruktive Formate wie Kompetenzkarten, Rollenspiele oder interprofessionelle Leitfäden zur Fallkoordination (Reich, 2008) werden Rollen, Zuständigkeiten und Entscheidungslogiken transparent gemacht und im gemeinsamen Austausch ausgehandelt. Ziel ist, Kooperation nicht nur theoretisch zu thematisieren, sondern als erfahrungsbasiertes Lernfeld zu gestalten.

Block C – Wir & Praxisphase (Projekt, Reflexion, Transfer): Im abschließenden Block realisieren die Studierenden in Tandems oder Kleingruppen ein eigenes Praxisprojekt an Ganztagsgrundschulen. Diese authentische Lernsituation ermöglicht es, die ‚andere Profession‘ in der konkreten Praxis kennenzulernen, stereotype Annahmen zu überprüfen und eigene Haltungen weiterzuentwickeln (Stahl et al., 2022). Begleitet wird die Praxisphase durch strukturierte Reflexionsformate wie *Empathy Maps*, *Peer Coaching* oder *Fishbowl-Diskussionen* (Gray et al.; 2010), die kollektive Lern- und Teamprozesse sichern. Das Seminar schließt mit einem Portfolio ab, das Reflexionsberichte, Fallanalysen und Praxisartefakte umfasst und zugleich als Nachweis kooperativer Handlungskompetenz dient.

Die Konzeption folgt drei grundlegenden Setzungen:

- (1) Professionalisierung ist vermittelt zwischen Person, Wissen und Praxis – Haltungen, Selbst- und Fremdbilder sind zentrale Motoren professioneller Entwicklung.
- (2) Kontakt braucht didaktische Rahmung – bloßer Austausch baut keine Vorurteile ab; es braucht gemeinsame Ziele, Rollenklärung und kooperative Problemlösung.
- (3) Multiprofessionalität bedeutet Schnittstellenarbeit – Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Entscheidungen müssen transparent ausgehandelt werden.

Daraus ergeben sich folgende vier Leitprinzipien der Umsetzung: a) „Sach- und Selbstreflexion First“, b) gemeinsame Aufgaben mit echtem Kooperationsbezug, c) Perspektivvielfalt als produktive Irritation nutzen und d) Praxisanteile gezielt gemeinsam reflektieren und begleiten. Mit dieser Verzahnung von empirischer Fundierung, didaktischer Struktur und praxisorientiertem Lernen schafft das Seminar einen Raum, in dem sich Studierende beider Professionen als gleichwertige Partner*innen erfahren können. Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis für die eigene und andere Profession zu entwickeln, Hierarchien zu reflektieren und damit die Grundlage für gelingende multiprofessionelle Kooperation im Ganztag zu legen.

Ableitungen: Impulse für eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur in (Ganztags-)Schulen

Die im Beitrag dargestellten Befunde weisen auf stereotype Zuschreibungen, Hierarchieerfahrungen und Wissenslücken über Zuständigkeiten hin. Eine wirksame Führungs- und Arbeitskultur im Ganztag antizipiert diese Spannungsfelder und bearbeitet sie strukturell. Aus den theoretischen und empirischen Grundlagen sowie aus den im Projekt entwickelten Setzungen und Prinzipien lassen sich zentrale Impulse für Akteur*innen und Verantwortliche in Schule ableiten, die wesentlich für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation (in Ganztags-)Schulen sind.

- Ein zentraler Ansatzpunkt betrifft die Herstellung von *psychologischer Sicherheit und gegenseitiger Anerkennung*. Schulen benötigen einen organisationalen Rahmen, der Vertrauen, Respekt und gegenseitiges Verständnis fördert. Schulleitungen können dies durch klare Kommunikationsnormen und transparente Feedbackstrukturen unterstützen. Dabei ist es entscheidend, dass Anerkennung nicht nur individuell, sondern strukturell verankert wird – etwa durch die gleichwertige Sichtbarmachung unterschiedlicher Professionen im Leitbild, in Kommunikationskanälen und in schulischen Entscheidungsprozessen. Psychologische Sicherheit, verstanden als Basis gelingender Teamarbeit (Philipp, 2024), bildet damit die Grundlage für die gemeinsame Verantwortungsübernahme in multiprofessionellen Teams.
- Darüber hinaus zeigt sich, dass *Rollen, Entscheidungswege und Zuständigkeiten* in multiprofessionellen Settings klar definiert und gemeinsam ausgehandelt werden müssen, insbesondere im Ganztag, wenn unterrichtliche und betreuende Aufgaben miteinander zu verzahnen sind (Seemann, 2022). Eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur zeichnet sich durch Strukturen aus, die Entscheidungsprozesse nachvollziehbar machen und gleichzeitig Raum für Aushandlung lassen. Dies kann etwa durch die Einführung gemeinsamer Kompetenzprofile, interprofessioneller Leitfäden oder festgelegter Teamroutinen unterstützt werden. Klare Zuständigkeiten schaffen Orientierung, ohne die Offenheit für professionsübergreifende Lernprozesse einzuschränken.
- Zugleich braucht Kooperation *authentische, gemeinsam getragene Aufgaben*, um als lern- und beziehungswirksam erlebt zu werden. In Schule sollten daher Gelegenheiten geschaffen werden, in denen unterschiedliche Professionen nicht nur nebeneinander, sondern miteinander tätig werden – etwa durch Co-Planung oder Team-Teaching, wofür sich in Ganztagschulen ein besonderes Potenzial eröffnet. In gemeinsamen Fallberatungen, Projekten oder Förderplanungen können die jeweiligen Perspektiven als Ressource genutzt werden, um Lösungen ko-konstruktiv zu entwickeln. Eine solche Aufgabenstruktur ermöglicht es, die Differenz zwischen Professionen nicht als Trennlinie, sondern als produktive Vielfalt zu verstehen.
- Zuschreibungen und Vorurteile sind oft tief verwurzelt und es braucht Zeit – bzw. vor allem ‚gemeinsame‘ Zeit – diese abzubauen. Schulleitenden kommt daher die Aufgabe zu, *zeitliche und räumliche Ressourcen für Kooperation* verbindlich zu sichern. Kooperation

kann nur dann nachhaltig gelingen, wenn sie nicht zusätzlich zur individuellen Arbeitsbelastung erwartet wird, sondern als integraler, kontinuierlicher Bestandteil schulischer Arbeit verstanden und entsprechend eingeplant wird. Verlässliche Zeitfenster für Teamabsprachen, gemeinsame Räume für Austausch und einheitliche Dokumentationssysteme sind Grundvoraussetzungen, um Kommunikation zwischen Professionen zu erleichtern, Kontinuität zu gewährleisten und so zum Abbau von Zuschreibungen und Vorurteilen beizutragen.

- Ein Großteil der Studierenden hat im Studium bisher (noch) keine bzw. kaum Berührungspunkte mit anderen Professionen, wie dies im hier skizzierte Seminarformat zur Anbahnung multiprofessioneller Kompetenzen gegeben ist. Daher lässt sich für Schulen die Notwendigkeit einer *systematischen Personal- und Fortbildungsentwicklung* ableiten. Hierbei gilt es, vor allem Fortbildungsangebote inter- bzw. multiprofessionell zu besuchen bzw. zu gestalten, sodass Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachkräfte wie Kindheitspädagog*innen gemeinsam als Team professionalisiert werden.
- Schließlich gilt es, die *Verzahnung von Ausbildung und schulischer Praxis* zu stärken. Die Erfahrungen aus dem MuTeS-Projekt zeigen, dass die Grundlagen multiprofessionellen Arbeitens bereits im Studium gelegt werden müssen. Schulen können hier anknüpfen, indem sie Studierenden aus Lehramt und Kindheitspädagogik gezielt Praxiserfahrungen in gemeinsamen Projekten ermöglichen und diese durch Reflexionsgespräche oder Peer-Coaching-Formate begleiten. Eine solche enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule trägt dazu bei, dass die im Studium begonnene Arbeit an Haltungen, Rollenbildern und Kooperationskompetenzen in die Praxis überführt werden kann.

Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung einer kooperativen Führungs- und Arbeitskultur in Schule mehr ist als die Etablierung neuer Organisationsformate. Sie erfordert eine bewusste Neuausrichtung, in der Unterschiedlichkeit als Ressource verstanden wird, die disparate, komplementäre Kernkompetenzen der Akteur*innen zusammenführt und somit Schule als Ermöglichungsrahmen für gemeinsames Lernen zum Wohl der Kinder entstehen lässt.

Fazit und Ausblick

Wie dargelegt wurde, ist die multiprofessionelle Kooperation ein zentrales Qualitätsmerkmal gelingender Ganztagschulentwicklung. Die Ergebnisse des Projekts MuTeS zeigen, dass Kooperation nicht durch organisatorische Vorgaben allein entsteht, sondern einer bewussten Arbeit an Haltungen, Rollenverständnissen und Beziehungsstrukturen bedarf. Das Seminar-Konzept „Vom Ich zum Wir“ greift diese Dimensionen auf, indem es Selbstreflexion, Rollenklärung und gemeinsames Handeln systematisch verbindet. So entstehen Lernräume, in denen Studierende beider Professionen Verantwortung teilen und Unterschiede als Ressource begreifen. Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur als zentrale Aufgabe zu verstehen ist. Sie schafft psychologische Sicherheit, fördert transparente Entscheidungsprozesse und ermöglicht gemeinsames Lernen – Voraussetzungen, unter denen multiprofessionelle Zusammenarbeit ihr Potenzial entfalten kann.

Ausblickend soll das Seminarkonzept „Vom Ich zum Wir“ in der Praxis erprobt und im Rahmen einer Evaluation auf seine Wirksamkeit überprüft werden. Die Ergebnisse fließen in eine gezielte Weiterentwicklung des Konzepts ein, sodass es flexibel auf neue Anforderungen reagieren kann. Langfristig ist ein Transfer an weitere Hochschulen und eine curriculare Verankerung vorgesehen, um multiprofessionelle Lerngelegenheiten nachhaltig in der hochschulischen Ausbildung zu etablieren und so die Grundlage für gelingende Kooperation im schulischen Ganztag zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343-359.
- Braches-Chyrek, R. & Karsten, M.-E. (Hrsg.) (2020). *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung: Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen* 2(1), 29-46.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2024). *Kongress „Ganztag multiprofessionell gestalten“*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.bund.de/resource/blob/241716/49cd6375c0d41f0e2f27872c1f62623f/kongress-ganztag-multiprofessionell-gestalten-data.pdf>
- Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2014). *Die Ganztagschule: Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-23). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Denner, L. (2016). Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien. Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare* (S. 5-64). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Denner, L., Wehner, U., Seiler, B. & Scheible, A. (2020). Personbezogene pädagogische Professionalisierung – erste Befunde aus der ppProfess-Projekt. In M. Beck, L. Billion, M. Fetzer, M. Huth, V. Möller & A.-M. Vogler (Hrsg.), *Multiperspektivische Analysen von Lehr-Lernprozessen. Mathematikdidaktische, multimodale, digitale und konzeptionelle Ansätze* (S. 185-204). Münster-New York: Waxmann.
- Domsch, H., Ufermann, L & Urton, K. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in Schule. In M. Avci-Werning & C. Gawrilow (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fabel-Lamla, M., Lux, A. L., Schäfer, A. & Schilling, C. (2019). Multiprofessionalität und Konflikt. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg, & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressatinnen, Konzepte* (S. 100-124). Weinheim: Beltz

- Gras, J. & Wiedenhorn, T. (2025). Der Ganztag als Chance für Bildungsgerechtigkeit? Wahrgenommene Auswirkungen aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte. *Die Ganztagschule* 65, 101-107.
- Graßhoff, G. & Sauerwein, M. (Hrsg.) (2021). *Rechtsanspruch auf Ganztag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gray, D., Brown, S. & Macanufo, J. (2010): *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. Sebastopol CA: O'Reilly Media
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.1177/0829573520915368>
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453-485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. *Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 2(3), 400-421. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2472>.
- Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit“. Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten - Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und anderorts* (S. 259-274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielblock, S. & Rinck, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in schulischen Settings – Eine Forschungsübersicht. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen: Forschung - Praxis – Transfer. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 87-102). Bielefeld: wbv.
- Maulbetsch, C. & Scheible, A. (2023). Kollegiale und multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagsgrundschulen – ein Hochschulangebot zur Professionalisierung von Studierenden. In *Ganztagschulverband e.V.* (Hrsg.), *Beiträge zur Ganztagschulentwicklung* (Bd. 63, S. 30-42).
- Miethe, I. (2011). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS BW) (Hrsg.) (2019). *Qualitätsrahmen Ganztagschule Baden-Württemberg*. Albstadt: Conzelmann Grafik + Druck e.K.
- Naujok, N. & Stammerjohann, P. (2024). Kindheitspädagog:in meets Grundschulpädagog:in: Anbahnung multiprofessioneller Kooperation im Projektseminar „Bim!“. In A. Flügel et al. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 540-545). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.10.25656/01:31414>
- Neuss, N. & Zeiss, J. (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 1, 22-25.
- Otto, S. (2024). *Multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Kindheitspädagog:innen an Schulen*. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.60049/molhybk>.
- Philipp, E. (2024). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1/2, 175-195.

<https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>

Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierung in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. Huber & F. Ahlgren (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185-201). Münster u.a.: Waxmann

Reich, K. (Hrsg.) (2008). *Methodenpool*. Universität zu Köln. Verfügbar unter:
<http://methodenpool.uni-koeln.de>

Seemann, A.-M. (2022). Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule: Pädagogik, Personal, System. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen* (S. 147-63). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.10.1007/978-3-658-36486-1_12

Seemann, A.-M. & Titel, V. (2023). *Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter: Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. WiFF Expertisen*, Band 55. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1453-1465). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.

Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H.P. (2022). Zuständigkeit und Erfahrung. Perspektiven Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit auf multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion* (S. 71-88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_5

StEG – Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. Frankfurt am Main: StEG.

Tamm, J. W. & Ronald, J. L. (2005). Radical Collaboration: Five Essential Skills to Overcome Defensiveness and Build Successful Relationships. New York: Harper Business

Tillmann, K. & Rollett, W. (2018). Multiprofessionelle Kooperation im Ganztag - Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. *Lernende Schule* 81(1), 8-11.

Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2023). Multiprofessionelle Lernumgebungen im universitären Kontext: Einstellungen Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit zu Bildungs- und Erziehungszielen der Schule. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren?* (S. 229-246). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36008-5_14

Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41(4), 263-71.

Wehner, U. & Scheible, A. (2022). Über Betreuung als pädagogisch vollwertiges Moment von Ganztagsgrundschulbildung. Eine kindheitspädagogische Annäherung. In Ganztagschulverband e.V. (Hrsg.): *Die Ganztagschule*. 62 Jg. (S. 92-100). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, debus Pädagogik.

Anmerkungen

¹ Für das Studium Kindheitspädagogik gibt es in Österreich kein direktes Äquivalent. Ausgebildete Kindheitspädagog*innen kommen in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im frühen Kindesalter wie in Kindergärten ebenso zum Einsatz wie in Kindertageseinrichtungen oder Ganztagschulen

Autorinnen

Juliana Gras, Dr.

ist Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Gerahmt von den langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung lehrt sie in den Lehramtsstudiengängen sowie der Kindheitspädagogik und forscht vor allem zu den Themen Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion.

Kontakt: grasj@ph-weingarten.de

Annette Scheible, Dr.

ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Frühpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (bis Wintersemester 2025/26). Arbeits- und Forschungsbereiche: Transitionen; Ganztagsbildung – Arbeiten in multiprofessionellen Teams; personbezogene pädagogische Professionalisierung; konstruktivistische Theorien. Aktuell Lehrkraft an einer Grundschule.

Verena Ziegler

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Hannelore Zeilinger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Kathrin Schwab

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Manuela Stieder

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Johannes Dammerer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Multiprofessionelle Begleitung beim Berufseinstieg von Lehrpersonen

Einführungsveranstaltungen zur Induktion an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Spiegel der Evaluation

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a632>

Die Einführungsveranstaltungen zur Induktion stellen einen wichtigen Meilenstein für den erfolgreichen Start von neuen Lehrpersonen dar. Hochschullehrende, Mentor*innen, Vertreter*innen der Bildungsdirektion NÖ, der Personalvertretung und Lehrpersonen aus der schulischen Praxis wirken gemeinsam daran, beginnende Lehrpersonen beim Berufseinstieg zu begleiten. Die Evaluation beleuchtet, wie dieses Zusammenspiel gelingt, welche Impulse für die zukünftige Praxis abgeleitet werden können und wo Entwicklungspotenzial liegt. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse eine sehr positive Grundstimmung wider, die sowohl auf die gelungene Organisation und Betreuung als auch auf den vernetzenden Charakter der Induktionswoche zurückzuführen ist. Besonders hervorgehoben werden die Referierenden, die eine möglichst anwendungsorientierte, realitätsnahe Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf ermöglichen. Entwicklungsbedarf zeigt sich vor allem in Bezug auf die Menge an Informationen sowie in der Vermeidung von Redundanzen.

Berufseinstieg, Induktion, Evaluation

Ausgangslage und Genese

Der Berufseinstieg stellt für Lehrpersonen eine besonders bedeutsame Phase dar, die „als eine zentrale Stellgröße im Kontext der Bildungsbiografie von Lehrpersonen“ (Huber, 2025, S. 11) gilt und vielfältige Anforderungen und ein hohes Maß an Eigenverantwortung mit sich bringt (Keller-Schneider, 2020, S. 4). Seit der Einführung der Induktionsphase im Jahr 2019, die der berufsbegleitenden Einführung in den Lehrer*innenberuf dient, werden neue Lehrpersonen – unabhängig von der Schulart – während ihres ersten Dienstjahres von einer Mentorin begleitet. Ergänzend sind ab dem Schuljahr 2023/24 Einführungslehrveranstaltungen verpflichtend zu absolvieren. Diese sind eine Voraussetzung für das Wirksamwerden des Dienstvertrags und markieren den Dienstantritt.

Die Einführungsveranstaltungen schaffen einen multiprofessionellen Rahmen, in dem Hochschullehrende, Mentor*innen sowie Vertreter*innen der Bildungsdirektion, der Personalvertretung und der schulischen Praxis gemeinsam ein unterstützendes multiprofessionelles Netzwerk bilden, das neuen Lehrpersonen Orientierung, Sicherheit und fachlich-pädagogische Begleitung für einen gelungenen Berufseinstieg bietet. Die Induktionslehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich markieren nicht nur den formalen Beginn der Berufstätigkeit, sondern eröffnen ein Setting, in dem unterschiedliche Professionen gemeinsam Verantwortung für einen gelingenden Berufseinstieg übernehmen und ihre vielfältigen Perspektiven einbringen.

Die Induktionslehrveranstaltungen dienen dazu, zentrale rechtliche, fachliche, pädagogische und organisatorische Informationen zu vermitteln, welche für das Ankommen im Beruf und den Beginn der eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit relevant erscheinen und den Übergang von der Ausbildung in die Berufspraxis begleiten. Weiters zielen diese Lehrveranstaltungen darauf ab, die Vernetzung zwischen den Berufseinstieger*innen anzubauen, Theorie und Praxis zu verzahnen sowie die Pädagogischen Hochschulen als zentrale Orte der Fort- und Weiterbildung kennenzulernen (BMBWF, S. 10).

Je nach Zuordnung des Dienstgebers umfasst die Dauer der Induktionslehrveranstaltungen fünf oder zehn Tage. Der jeweilige Umfang oder die Zuweisung zu einer Pädagogischen Hochschule wird den neuen Lehrpersonen in einem Schreiben der Bildungsdirektion mitgeteilt. Die folgende Übersicht versucht diese beiden Zeitschienen darzustellen:

Bezeichnung	Zeitpunkt	Zeitdauer	Personengruppe	Ort
Präsenzwoche	Letzte Ferienwoche	5 Tage (40 UE)	alle induktionspflichtigen Vertragslehrpersonen	Pädagogische Hochschulen, Schulstandort, virtueller Raum
Online-Woche	Vorletzte Ferienwoche	5 Tage (40 UE)	zusätzlich für jene induktionspflichtigen Vertragslehrpersonen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium oder polyvalentes Studium (Religion, Wirtschaftspädagogik)	virtueller Raum

Tabelle 1: Umfang der Einführungslehrveranstaltung | Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an das Handbuch zur Induktion, 2025, S. 10.

Sollte eine Teilnahme in diesem Zeitraum aus durch die Vertragslehrperson unverschuldeten Gründen nicht möglich sein, sind die Einführungslehrveranstaltungen während des Schuljahres im Jahresprogramm nachzuholen (BMBWF, S. 11).

Im Schuljahr 2023/24 wurden die Einführungslehrveranstaltungen erstmals in der in Tabelle 1 dargestellten Form umgesetzt und evaluiert¹. Auf Grundlage dieser Ergebnisse kam es im Folgejahr zu ersten Adaptierungen in der Ausgestaltung der Induktionswoche, eine Schärfung der Inhalte sowie eine Neugestaltung der Gruppenzusammensetzungen.

Im weiteren Verlauf fokussiert der Beitrag auf die Gestaltung und Evaluation der Präsenzwoche 2025 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Ausgestaltung der Induktionswoche an der PH Niederösterreich 2025

Die Einführungslehrveranstaltungen der Präsenzwoche umfassen gemäß den Vorgaben aus dem Handbuch Induktion (BMBWF, 2025, S. 13) folgende Themenbereiche und werden unter Berücksichtigung regionaler Gesichtspunkte und schulartenspezifischer Bedürfnisse im Umfang von jeweils acht Unterrichtseinheiten angeboten:

- Recht (bundesweit einheitlicher Online-Kurs)
- Strukturen des Schulwesens
- Professionsbewusstsein
- Kommunikation
- Organisationsfeld Schule

An der PH Niederösterreich findet der Großteil der Lehrveranstaltungen in Präsenz statt. Der genaue Ablauf gestaltete sich 2025 folgendermaßen:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
APS					
VM	Eintreffen Begrüßung Keynotes Erste Vernetzung	<i>Strukturen des Schulwesens</i> mit dem Schwerpunkt Dienst- und Besoldungsrecht in Kooperation mit der Personalvertretung	<i>Organisationsfeld Schule</i> mit dem Schwerpunkt Methodenvielfalt	<i>Organisationsfeld Schule</i> mit Selbststudium am Schulstandort	Online-Kurs (MOOC) zum Thema <i>Schulrecht</i>
NM	<i>Kommunikation</i> mit dem Schwerpunkt Elternarbeit	<i>Strukturen des Schulwesens</i> mit dem Schwerpunkt Classroom Management	<i>Kommunikation</i> mit dem Schwerpunkt Mobbing und Unterrichtsstörungen	<i>Professionsbewusstsein</i> mit dem Schwerpunkt Mentoring	
AHS + BMHS					
VM	Eintreffen Begrüßung Keynotes Erste Vernetzung	<i>Strukturen des Schulwesens</i> mit dem Schwerpunkt Dienst- und Besoldungsrecht in Kooperation mit der Personalvertretung	<i>Organisationsfeld Schule</i> mit dem Schwerpunkt Methodenvielfalt	<i>Organisationsfeld Schule</i> mit Selbststudium am Schulstandort	Online-Kurs (MOOC) zum Thema <i>Schulrecht</i>
NM	<i>Kommunikation</i> mit dem Schwerpunkt Elternarbeit	<i>Strukturen des Schulwesens</i> mit dem Schwerpunkt Leistungsfeststellung	<i>Kommunikation</i> mit dem Schwerpunkt Mobbing und Unterrichtsstörungen	<i>Professionsbewusstsein</i> mit dem Schwerpunkt Mentoring	
BS					
VM	Eintreffen Begrüßung Keynotes Erste Vernetzung	<i>Strukturen des Schulwesens</i> mit dem Schwerpunkt Dienst- und Besoldungsrecht in Kooperation mit der Personalvertretung	<i>Organisationsfeld Schule</i> mit dem Schwerpunkt Methodenvielfalt	<i>Organisationsfeld Schule</i> mit Selbststudium am Schulstandort	Online-Kurs (MOOC) zum Thema <i>Schulrecht</i>
NM	<i>Kommunikation</i> mit dem Schwerpunkt Elternarbeit	<i>Strukturen des Schulwesens</i> mit dem Schwerpunkt Classroom Management	<i>Kommunikation</i> mit dem Schwerpunkt Mobbing und Unterrichtsstörungen	<i>Professionsbewusstsein</i> mit dem Schwerpunkt Mentoring	

Tabelle 2: Ablaufplan der Induktionswoche an der PH Niederösterreich 2025 | Quelle: eigene Darstellung.

Der Donnerstagvormittag sowie der Freitag sind bewusst als Selbststudium bzw. Online-Kurs konzipiert, sodass die beginnenden Lehrpersonen die Möglichkeit haben, den Schulstandort zu besuchen, an dem sie tätig werden, und dort gegebenenfalls an Konferenzen teilzunehmen und erste Netzwerke zu knüpfen.

Darüber hinaus gibt es für Lehrpersonen im Quereinstieg bzw. Sondervertrag eine freiwillige Informationsveranstaltung, in der Raum für spezifische Auskünfte und individuelle Fragen geschaffen wird. Ergänzt wird diese Woche von diversen Aussteller*innen (z.B. Schulbuchverla-

ge, Online-Plattformen, Österreichisches Jugendrotkreuz, Personalvertretung). Durch die Vielfalt der teilnehmenden Institutionen und Professionen erhalten die Lehrpersonen Einblicke in unterschiedliche fachliche Perspektiven, Unterstützungsangebote und Expertisen. Dies unterstreicht den multiprofessionellen Charakter der Induktionstage und stärkt das Verständnis für die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen im schulischen Kontext.

Besonderes Augenmerk galt in der Augustwoche 2025 der Gruppeneinteilung. Aufbauend auf den Rückmeldungen des Vorjahres wurde die Gruppenzusammensetzung nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gestaltet. Am Montag und Donnerstag erfolgte die Einteilung möglichst standortbezogen, um eine künftige Vernetzung zu erleichtern, Fahrgemeinschaften zu fördern und die Bildung von Peer Groups innerhalb derselben Schule zu ermöglichen. Am Dienstag wurden die Gruppen alphabetisch gebildet, sodass eine neue Durchmischung entstand. Am Mittwoch standen Ausbildungshintergrund und Lebensalter im Zentrum. Für die Gruppen der MS/PTS/AHS und BMHS wurde dabei gezielt versucht, Quereinsteiger*innen sowie Lehrpersonen mit Sondervertrag herauszufiltern, um homogene Lerngruppen zu bilden und den individuellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen.

Evaluationsergebnisse 2025

Forschungsmethode und Erkenntnisinteresse

Die Induktionswoche 2025 wurde vom Department 6 – Schulentwicklung der PH Niederösterreich in enger Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung sowie der Bildungsdirektion Niederösterreich, der Personalvertretung und des Zentrums Lernen-Lehren der PH Niederösterreich konzipiert und umgesetzt. Eine qualitativ hochwertige Ausbildung und die bedarfsoorientierte Begleitung neuer Lehrpersonen sind zentrale Anliegen der Pädagogischen Hochschulen. Qualitätsmanagementprozesse, Evaluation und Feedback sind daher fest verankerte Bestandteile und dienen als Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Einführungslehrveranstaltungen. Die Rückmeldungen der Berufseinsteiger*innen gelten als unverzichtbare Basis für künftige Planungsprozesse und Adaptierungen. Sie tragen dazu bei, Bedürfnisse zu erkennen, Stärken des bestehenden Konzepts zu sichern und Verbesserungspotenziale gezielt in die nächste Präsenzwoche einzubinden.

Am Ende der Induktionstage wurden die Teilnehmenden über das elektronische Evaluationsystem EvaSys mittels Fragebogen zur Beteiligung an der Evaluation eingeladen – mit dem Zweck, eine „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form“ (Döring & Bortz, 2023, S. 398) zu ermöglichen. Das Erhebungsinstrument orientierte sich an den Evaluationsrichtlinien der PH Niederösterreich und wurde leicht adaptiert. Der Fragebogen umfasst insgesamt 14 geschlossene Items. Zwei Fragen bezogen sich auf den Start der Induktionswoche, vier auf organisatorische und fünf auf inhaltliche sowie zwei auf soziale Aspekte. Diese wurden jeweils auf

einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet, wobei zu jedem Item die Möglichkeit bestand, qualitatives Feedback in Form eines Kommentares zu ergänzen. Abschließend bewerteten die Teilnehmenden auf einer fünfstufigen Likert-Skala, wie gut sie sich insgesamt auf den Start in den Lehrer*innenberuf vorbereitet fühlten.

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag bei etwa 10 Minuten. Der Fragebogen war für einen Zeitraum von 14 Tagen freigeschaltet. Von den 338 Teilnehmenden aus den Bildungsregionen zwei, fünf und sechs des Landes Niederösterreich beteiligten sich 279 an der Evaluation, was einer Rücklaufquote von 82,5% entspricht.

Demografische Angaben der Teilnehmenden

Von den 279 Teilnehmenden haben 40,5% am 18.08.2025 online mit den Einführungslehrveranstaltungen gestartet, während 59,5% mit der Präsenzwoche in der letzten Ferienwoche begannen.

Die Verteilung nach Anstellungsverhältnis gestaltete sich folgendermaßen, wobei die Kategorie "in einem übrigen Anstellungsverhältnis" jene beginnenden Lehrpersonen zusammenfasst, die in einem Sondervertrag angestellt werden:

Ich bin ...

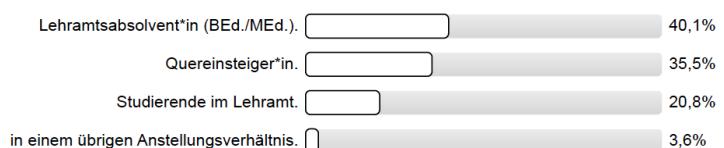


Abbildung 1: Anstellungsverhältnis | Quelle: eigene Darstellung.

Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu organisatorischen, inhaltlichen und sozialen Aspekten auf Basis der Mittelwerte zusammenfassend dargestellt und analytisch beschrieben.

Organisatorische Aspekte

Vier Items erfragten die Einschätzung der Teilnehmenden organisatorischen Aspekten. Der Mittelwert zur insgesamten Zufriedenheit von 1,5 verdeutlicht eine sehr positive Gesamtbewertung der organisatorischen Aspekte. Besonders hervorzuheben ist, dass knapp 90% der Befragten sehr zufrieden bzw. zufrieden mit der Organisation waren. Damit bestätigt sich, dass die organisatorische Begleitung durch die PH Niederösterreich insgesamt als klar, verlässlich und unterstützend wahrgenommen wurde.

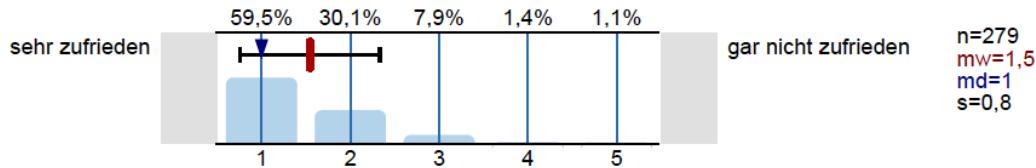


Abbildung 2: Zufriedenheit mit der Organisation der Induktionstage | Quelle: eigene Darstellung.

Bei einem detaillierten Blick auf die Ergebnisse zeigt sich folgendes Bild:

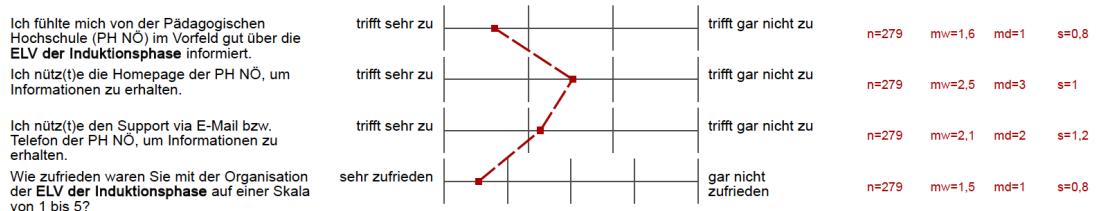


Abbildung 3: Items zur Zufriedenheit | Quelle: eigene Darstellung.

Vor allem die Informationen und persönliche Betreuung durch die zuständigen Personen der PH Niederösterreich wurden als äußerst hilfreich wahrgenommen und sehr positiv bewertet, während die Homepage als wenig nutzer*innenfreundlich wahrgenommen wird. Der Support via E-Mail oder Telefon wurde – sofern Bedarf bestand – als überaus kompetent, rasch und gelungen hervorgehoben. In den offenen Rückmeldungen wurden positive Aspekte sowie Wünsche, Anregungen und Verbesserungspotenzial dokumentiert, die im Folgenden nach drei Kategorien zusammengefasst dargestellt werden.

Well Done: Die qualitative Analyse der Rückmeldungen auf organisatorischer Ebene zeigt eine durchgehend sehr positive Wahrnehmung der Einführungswoche sowie der damit verbundenen Abläufe. Unter der Kategorie *Well Done* werden Aspekte zusammengefasst, die als besonders gelungen erlebt wurden und daher als bewahrenswert gelten:

Organisation und Struktur: Die klare Strukturierung und professionelle Organisation der Einführungswoche wurden von den Teilnehmenden besonders hervorgehoben. Der reibungslose Ablauf bot einen transparenten und verlässlichen Orientierungsrahmen. Die gesamte Durchführung wurde als gut koordiniert, effizient und professionell wahrgenommen.

Umfassende Information und Kommunikation: Sowohl im Vorfeld als auch während der Induktionswoche erhielten die Teilnehmenden verlässliche und umfangreiche Informationen, die zur Orientierung beitrugen.

Support und Erreichbarkeit: Besonders positiv hervorgehoben wurden die raschen Rückmeldungen sowie der kompetente und hilfreiche Support durch die zuständigen Ansprechpersonen.

Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit: Die wertschätzende, freundliche und unterstützende Haltung der betreuenden Hochschullehrpersonen wurde vielfach betont und als förderlich für eine positive Einstiegserfahrung erlebt.

Gruppeneinteilung: Die vielfältige und ausgewogene Gruppeneinteilung wurde als be-reichernd wahrgenommen und ermöglichte einen gewinnbringenden Austausch zwischen den Teilnehmenden.

Not Guilty: In den Rückmeldungen wurden auch Herausforderungen und Kritikpunkte angesprochen, die außerhalb des unmittelbaren Einfluss- und Verantwortungsbereichs der PH liegen. Diese betreffen insbesondere folgende Aspekte:

Technische Zustellprobleme: Einige Rückmeldungen erwähnten, dass E-Mails aufgrund von Spam-Filtern nicht zugestellt wurden, wodurch Informationsflüsse punktuell unterbrochen waren.

Zeitliche Lage der Induktionswoche: Der Termin in der letzten Ferienwoche wurde von einzelnen Teilnehmenden kritisch angemerkt, da dies die persönliche Vorbereitungszeit vor Schulbeginn einschränkt.

Unklare Vorgaben zur MOOC-Nutzung: Die Rahmenbedingungen und Erwartungen im Zusammenhang mit der Nutzung des MOOCs wurden nicht durchgängig als klar wahrgenommen.

Erreichbarkeit: Für Teilnehmende mit längeren Anfahrtswegen stellte die Fahrtzeit zum Campus Baden eine zusätzliche organisatorische Herausforderung dar.

Lesson Learned: Aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden lassen sich mehrere konstruktive Anregungen ableiten, die wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der organisatorischen Abläufe und Informationsstrukturen bieten.

Frühzeitige Information und Planungssicherheit: Angeregt wurde, den Zeitplan und die Lehrveranstaltungsinformationen früher bereitzustellen, um eine gezieltere Planung zu ermöglichen.

Optimierung der Kommunikationswege: Die Teilnehmenden sprachen sich dafür aus, die Informationsverteilung durch wenige, dafür klar strukturierte, gebündelte E-Mails zu verbessern.

Ergänzende Informationsangebote: Mehrfach wurde die Einrichtung eines zentralen FAQ-Bereichs angeregt, um häufige Fragen effizient zu bündeln.

Transparenz und Übersicht: Mehr Transparenz hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte der einzelnen Lehrveranstaltungen würde den Teilnehmenden eine gezieltere Vorbereitung ermöglichen.

Digitale Infrastruktur: Es besteht der Wunsch, Benutzerfreundlichkeit und Zugänglichkeit zu erhöhen, insbesondere durch eine Neustrukturierung der Homepage und den Ausbau des PH-Online-Supports.

Praktische Informationen: Ergänzende Hinweise zu organisatorischen Details – etwa zu Parkmöglichkeiten – würden als nützlich empfunden werden.

Ablaufgestaltung: Einzelne Rückmeldungen betonten, dass eine leicht verkürzte Mittagspause zu einem flüssigeren Ablauf beitragen könnte.

Zielgruppenspezifische Differenzierung: Weiters wurde angeregt, die Angebote künftig noch stärker an den unterschiedlichen Vorerfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden – etwa von Quereinsteigenden, Lehrpersonen im Sondervertrag oder spezifischen Unterrichtsfächern – auszurichten.

Insgesamt verdeutlichen die Rückmeldungen eine hohe Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen der Einführungstage. Besonders hervorgehoben wurden die klare Struktur, die verlässliche Kommunikation per E-Mail und die freundliche, kompetente Betreuung durch das Organisationsteam sowie die Kombination aus Professionalität, Verlässlichkeit und persönlicher Zugewandtheit. Es wurde betont, dass die Teilnehmenden stets wussten, wo sie wann sein mussten, und sich durch die persönliche Begleitung willkommen und gut unterstützt fühlten. Als großer Mehrwert wurde die Vernetzung gesehen – sowohl durch wechselnde Gruppenzusammensetzungen als auch durch die gezielte Zusammenführung von Kolleg*innen derselben Schule. Aus den kritischen Hinweisen werden vor allem die Aspekte rund um die Planungssicherheit, eine Bündelung der Informationen sowie eine noch stärkere Zielgruppenorientierung als mögliche weitere Entwicklungsschritte dokumentiert.

Inhaltliche Aspekte

Bei der Evaluierung der einzelnen Einführungslehrveranstaltungen zeigt sich in Bezug auf die vermittelten Inhalte bei den Themenbereichen Professionsbewusstsein, Recht, Strukturen des Schulwesens, Kommunikation und Organisationsfeld Schule ein Mittelwert von 1,6; bei der Lehrveranstaltung Recht liegt dieser bei 1,4. Die Skala hat insgesamt eine Ausprägung von 1–4. Gesamt betrachtet zeigt sich bei allen Themenbereichen eine sehr hohe Zufriedenheit.

Einführungslehrveranstaltung	M
Professionsbewusstsein	1,6
Recht	1,4
Struktur des Schulwesens	1,6
Kommunikation	1,6
Organisationsfeld Schule	1,6

Tabelle 3: Mittelwerte zu den jeweiligen Einführungslehrveranstaltungen | Quelle: eigene Darstellung.

Dieses homogene Bild wird nun exemplarisch anhand einer ausgewählten Lehrveranstaltung zum Themenbereich *Professionsbewusstsein* differenziert betrachtet:

Wie zufrieden waren Sie mit den Informationen, die Ihnen während der **ELV der Induktionsphase** in Bezug auf **PROFESSIONSBEWUSSTSEIN** vermittelt wurden?

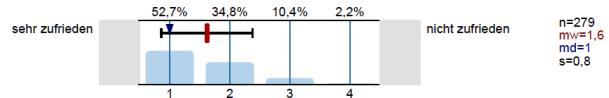


Abbildung 3: Einführungslehrveranstaltung Professionsbewusstsein | Quelle: eigene Darstellung.

Die qualitative Auswertung der Rückmeldungen auf inhaltlicher Ebene zeigt folgendes Ergebnis:

Well Done: Die qualitative Analyse verdeutlicht eine insgesamt sehr positive Wahrnehmung der inhaltlichen Gestaltung. Im Sinne der Kategorie *Well Done* lassen sich folgende Aspekte hervorheben, die von den Teilnehmenden besonders positiv bewertet wurden und die es zu bewahren gilt:

Interaktivität und Methodenvielfalt: Besonders geschätzt wurden die vielfältigen didaktischen Zugänge, darunter interaktive Methoden, Rollenspiele, Checklisten und Fragebögen, die zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten beitrugen.

Praxisnähe: Die Einbindung von Vortragenden aus der Praxis wurde als bereichernd erlebt, da dadurch ein unmittelbarer Bezug zur schulischen Realität hergestellt werden konnte.

Informationsgehalt: Hervorgehoben wurde die Fülle an neuen und relevanten Informationen – insbesondere im Bereich Schulrecht – sowie die Vermittlung nützlicher Tools für den Schulalltag.

Bestärkender Charakter: Die Lehrveranstaltungen wurden sowohl inhaltlich als auch durch die ermutigende und zugewandte Haltung der Lehrenden als äußerst motivierend und unterstützend erlebt.

Not Guilty: Neben den zahlreichen positiven Rückmeldungen wurden auch Aspekte genannt, die von den Teilnehmenden kritisch angemerkt, jedoch außerhalb des unmittelbaren Einfluss- und Verantwortungsbereichs der PH verortet werden können. Dennoch liefern die Anmerkungen wertvolle Hinweise für künftige Abstimmungsprozesse, betreffen jedoch Rahmenbedingungen, die nur bedingt hochschulintern beeinflussbar sind.

Informationsdichte: Mehrere Rückmeldungen thematisierten eine wahrgenommene Informationsflut. Die Teilnehmenden wünschten sich teilweise mehr Zeit, um die Vielzahl an Inhalten angemessen verarbeiten zu können.

Zeitliche Einbettung im Studium: Es wurde der Wunsch geäußert, bestimmte Themenbereiche bereits zu einem früheren Zeitpunkt im universitären Studium zu behandeln, um gut auf die berufliche Praxis vorbereitet zu sein.

Organisatorische Überschneidungen: Einzelne Teilnehmende berichteten von Terminüberschneidungen mit schulischen Konferenzen am eigenen Standort, was eine vollständige Teilnahme an einzelnen Einheiten erschwerte.

Lesson Learned: Aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden lassen sich wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung und zukünftige Planung der Präsenzwoche ableiten.

Vermeidung von Redundanzen: Teilnehmende regten an, inhaltliche Überschneidungen zu reduzieren und die Themenbereiche präziser voneinander abzugrenzen.

Berücksichtigung unterschiedlicher Vorerfahrungen: Die heterogenen Wissensstände von Quereinsteigenden, Lehrpersonen im Sondervertrag und Lehramtsabsolvent*innen sollen künftig noch stärker berücksichtigt werden, etwa durch homogene Gruppenbildungen, differenzierte Aufgabenstellungen oder vertiefende Zusatzangebote.

Erweiterung der Methodenvielfalt: Der Wunsch nach noch mehr praxisnahen und abwechslungsreichen Lehr- und Lernmethoden wurde mehrfach betont – insbesondere nach konkreten Beispielen aus dem Schulalltag.

Intensivere Abstimmung mit Schulen: Eine engere Kooperation und zeitliche Abstimmung mit den Schulstandorten würde als hilfreich erachtet werden, um organisatorische Herausforderungen zu minimieren und Synergien zwischen Hochschule und schulischem Umfeld besser nutzen zu können.

Insgesamt spiegeln die Rückmeldungen eine hohe Zufriedenheit mit den vermittelten Inhalten und der Lehrgestaltung wider, wobei insbesondere die Verbindung von Praxisrelevanz, Interaktivität und wertschätzender Lernatmosphäre als zentrale Qualitätsmerkmale wahrgenommen wurden. Es wird betont, dass die Vortragenden durch (fachliche) Kompetenz, Praxisnähe und Engagement begeistern und überzeugen konnten. Darüber hinaus erlebten die neuen Lehrpersonen das ausgehändigte Factsheet zur Lehrveranstaltung Organisationsfeld Schule als nützlich. Dieses umfasst eine Fragensammlung für den Onboarding-Prozess am jeweiligen Schulstandort. Diese Fragen sollen beim Ankommen am Schulstandort begleiten, da es jede Schule als autonomes System mit formellen und informellen Strukturen zu erkunden gilt. Des Weiteren sollen die Impulse dazu dienen, sich einen Überblick über die am Schulstandort üblichen Prozesse, Aufgaben und Möglichkeiten zu verschaffen. Gleichzeitig zeigte sich Verbesserungsbedarf bei der Abstimmung der Inhalte, um Dopplungen zu vermeiden, sowie darin, die Heterogenität der Zielgruppen noch bedarfsgerechter zu berücksichtigen. Gewünscht sind künftig noch mehr Praxisnähe anhand konkreter, beispielhafter Hilfestellungen für den Berufseinstieg und eine noch straffere Struktur.

Soziale Aspekte

In weitere Folge wurde soziale Aspekte der Induktionswoche erhoben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ausreichend Raum für Fragen und Klärungen bestand.

Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen und meine Anliegen zu klären.

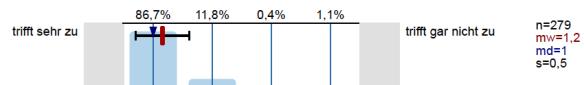


Abbildung 4: Möglichkeit Fragen zu stellen | Quelle: eigene Darstellung.

Die Teilnehmenden erlebten die Vortragenden und das Organisationsteams als offen, wertschätzend, hilfsbereit und zugewandt. Fragen wurden ernst genommen und rasch beantwortet, wodurch ein unterstützendes Lernklima entstand. Vereinzelt kamen Fragen infolge der hohen Informationsdichte erst nachträglich auf. Dem könnte durch bewusst eingeplante Frage- und Reflexionsräume oder moderierte Kleingruppendiskussionen, in denen Teilnehmende ihre Erfahrungen, offenen Punkte und Unsicherheiten gemeinsam besprechen und vertiefen können, künftig noch stärker entgegengewirkt werden.

Darüber hinaus wurde erhoben, ob es Gelegenheit zum kollegialen Austausch gab.

Im Zuge der ELV der Induktionsphase an der PH NÖ ergaben sich Gelegenheiten zum kollegialen Austausch.

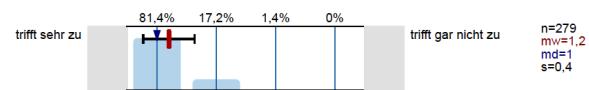


Abbildung 5: Gelegenheit zum kollegialen Austausch | Quelle: eigene Darstellung.

Sowohl die Ergebnisse des Diagramms als auch die Kommentare fallen in diesem Bereich sehr positiv aus und verdeutlichen, dass der kollegiale Austausch von den Teilnehmenden als wertvoll und stärkend erlebt wurde. Das entstandene Gemeinschaftsgefühl sowie die Möglichkeit zur Vernetzung trugen spürbar zur Sicherheit und Motivation bei. Die wechselnden Gruppeneinteilungen wurden als zentrale Stärke der Induktionswoche wahrgenommen: Sie erleichterten das Kennenlernen, stärkten den Zusammenhalt und machten den Austausch zu einem der wertvollsten Elementen der Induktionswoche. Der Campus Baden mit seinen offenen Flächen, die Namensschilder und die familiäre Atmosphäre haben die Vernetzung zusätzlich gefördert. Künftig könnte durch Vorstellungsrunden und zusätzliche reflexive Pausen der Vernetzungseffekt noch stärker unterstützt werden.

Vorbereitung auf den Berufseinstieg

Abschließend wurde erhoben, wie gut sich die Berufseinsteiger*innen insgesamt betrachtet auf den Start in den Lehrer*innenberuf vorbereitet fühlen. Hier zeigt sich im Ergebnis ein Mittelwert von 2,2. Bei der Analyse der schriftlichen Rückmeldungen wird deutlich, dass sich die Mehrheit der neuen Lehrpersonen nach der Induktionswoche gut vorbereitet und bestärkt fühlt – wenngleich der Start in den Lehrer*innenberuf dennoch von einer gewissen Nervosität und Anspannung geprägt ist. Besonders betont wurden dabei der Austausch mit Kolleg*innen sowie die ermutigende und unterstützende Haltung der Vortragenden, die als wichtige Ressource für Sicherheit und Motivation wahrgenommen wurden. Die multi-

professionelle Zusammenarbeit im Rahmen der Induktionstage kann als Modell für gelingende schulische Kooperation verstanden werden und verdeutlicht, wie Netzwerke Lernprozesse und Professionalisierung fördern.

Wie gut fühlen Sie sich insgesamt auf Ihren Start in den Lehrer*innenberuf vorbereitet?

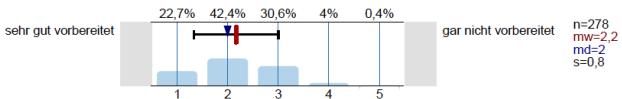


Abbildung 6: Vorbereitung auf den Beruf | Quelle: eigene Darstellung.

Um der anfänglichen Unsicherheit zu begegnen, bietet die PH Niederösterreich ergänzend ein *Peer Mentoring und Coaching*-Programm als freiwilliges Angebot an. Dieses soll den neuen Lehrpersonen über die Induktionswoche hinaus einen Raum für Austausch, anlassbezogene Fragen und Reflexion bieten und dadurch ihre professionelle Sicherheit im Schulalltag stärken. Dieses Fortbildungsangebot wird evidenzbasiert weiterentwickelt und an die Bedürfnisse der beginnenden Lehrpersonen adaptiert, um eine längerfristige Begleitung im Übergang in den Lehrer*innenberuf zu gewährleisten (Zeilinger et al., 2025, S. 131).

Zusammenfassung und Ausblick

Die neuen Lehrpersonen, die an der Induktionswoche 2025 an der PH Niederösterreich teilgenommen haben, ziehen erfreulicherweise ein durchwegs positives Resümee. Begleitet von erfahrenen Pädagog*innen und einem hingebungsvollen Organisationsteam wurde ein Rahmen geschaffen, in dem interaktiv, dynamisch, professionell, multiperspektivisch, praxisnah und anwendungsorientiert gearbeitet werden konnte. Diese positive Stimmung gilt es in die Schule weiterzutragen, wo sich Lehrpersonen als „Empathiebotschafter*innen“ – wie Rektor Rauscher in der Eröffnungsrede der Induktionswoche am 25.08.2025 betonte – mit Achtsamkeit, Präsenz, Fürsorge, Einfühlungsvermögen und Geduld um ihre Schüler*innen kümmern.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass diese multiprofessionelle Zusammenarbeit als zentrale Stärke erlebt wird: Sie schafft Zugänge, die die einzelnen Rollen allein nicht ermöglichen könnten, und bildet die Vielfalt schulischer Kooperation modellhaft ab. So entstehen Räume, in denen Fragen geklärt, Unsicherheiten adressiert und individuelle Bedarfe aufgefangen werden können. Gleichzeitig wird sichtbar, wie gemeinsame Expertise, abgestimmte Verantwortung und partnerschaftliche Zusammenarbeit den Übergang von der Ausbildung in die Schulpraxis erleichtern und professionalisierende Wirkung entfalten.

Die Organisation wurde von den Teilnehmenden überwiegend als hervorragend strukturiert, transparent und unterstützend wahrgenommen, wie folgende Stimmen aus dem Evaluationsbericht zeigen:

Ich gratuliere Ihnen zu der tollen Organisation, das ist wirklich eine großartige Leistung! Sie waren immer freundlich, gut gelaunt, hilfsbereit und haben Anliegen zeitnah bearbeitet. Vielen Dank!

Sehr großartige Organisation! Ich habe mich zu jedem Zeitpunkt ausgekannt und alles hat einwandfrei funktioniert. Ich hätte auch bei Problemen gewusst, an wen ich mich wenden soll!

Besonders geschätzt wurden die täglichen Informationsmails sowie die Möglichkeit zur Vernetzung mit Kolleg*innen – eine Ressource, die als wertvolle Unterstützung für den Berufseinstieg erlebt wurde. Die Evaluation verdeutlicht weiters, dass die heterogene Zusammensetzung der Teams mit Vertreter*innen aus Hochschule, Personalvertretung und Schule als Stärke wahrgenommen wird. Unterschiedliche Expertise eröffnet vielfältige Perspektiven, fördert den Theorie-Praxis-Dialog und stärkt das gemeinsame Verständnis von Professionalisierung.

Gleichzeitig zeigen die Evaluationsergebnisse auch Optimierungspotenzial: So besteht der Wunsch nach zentral gebündelten FAQs, frühzeitigerer Informationen zu den zeitlichen Rahmenbedingungen sowie eine stärkere inhaltlicher Kohärenz und schulartenspezifische Differenzierung, um gezielter auf unterschiedliche Bedarfe eingehen zu können. Die Rückmeldungen werden in künftige Planungsprozesse integriert und tragen so zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Induktionstage bei. Auf diese Weise leistet die Evaluation einen wichtigen Beitrag zur laufenden Qualitätsentwicklung und zur bedarfsgerechten Anpassung an die Zielgruppe.

Insgesamt verdeutlichen die Evaluationsergebnisse, dass die Induktionswoche als ermutigender und verbindender Start in den Lehrer*innenberuf erlebt wird. Die Induktionstage stellen ein gelungenes Beispiel für multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Lehrer*innenbildung dar. Stimmen wie: „Danke an die Professor*innen und Lehrer*innen, die vorgetragen haben. Auch wenn es immer Ausbaumöglichkeiten gibt, weiß ich die Arbeit sehr zu schätzen und bin dankbar für jedes Wort, das mir gesicherter den Einstieg vollziehen lässt.“ oder: „Super Methoden und Ideen von der Vortragenden, aber auch viel Austausch untereinander. Für alle Fächer war etwas dabei!\", unterstreichen diesen Eindruck. Damit bestätigt sich die Bedeutung der Induktionswoche als zentrale Brücke zwischen Studium und Schulpraxis – ein Fundament, das durch die Begleitung durch die Mentoratsperson am Schulstandort sowie durch ergänzende Angebote wie *Peer Mentoring und Coaching* weiter gestärkt werden soll.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2025). *Handbuch zur Induktionsphase. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. Wien
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>

Döring, N., & Bortz, J. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.

Huber, M. (2025). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 11–21). Beltz Juventa.

Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in Herausforderungen für berufseinstiegende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im*

pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 41-58). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

Zeilinger, H., Ziegler, V. & Dammerer, J. (2025). Peer Mentoring und Coaching im Rahmen der Induktion neuer Lehrpersonen: Theorie, Anforderung und Evidenz in der Fortbildungsentwicklung. (2025). *R&E-SOURCE*, 12(3), 123–135. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1438>

Anmerkungen

¹ Ein Evaluationsbericht der ersten Induktionswoche ist nachzulesen unter: Mauritsch T., & Loidhold, R. (2024). Evaluation der Induktions-Einführungswoche August 2023 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&E SOURCE*, 11(3), 459-470. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1332>

Autor*innen

Verena Ziegler, MEd BEd

Seit 2024 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Department Schulentwicklung in den Bereichen Mentoring, Induktionsphase und iKM^{PLUS} sowie im Rahmen der Erstausbildung; zuvor von 2020 bis 2024 in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule tätig; von 2006 bis 2024 Primarstufenpädagogin an einer Wiener Volksschule; Forschungsschwerpunkt: Mentoring, Berufseinstieg.

Kontakt: verena.ziegler@ph-noe.ac.at

Hannelore Zeilinger, Mag. MEd

Seit 2021 Referentin in der Lehrpersonenfortbildung; seit 2024 Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor von 2009 bis 2024 Lehrerin am BG/BRG Wieselburg; Mitglied der ÖFEB und der IGSP; Forschung und Publikationen zu Mentoring, Berufseinstieg und Professionalisierung von Lehrpersonen; Lehre in den Bereichen Mentoring, Sprachliche Bildung und QMS.

Kontakt: hannelore.zeilinger@ph-noe.ac.at

Kathrin Schwab, MEd BEd

Seit 2003 Primarstufenpädagogin in Perchtoldsdorf, seit einigen Jahren Direktionsstellvertreterin und Mentorin für Studierende in den schulpraktischen Studien und Mentees in der Induktionsphase; seit 2020 Mitarbeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in den Bereichen Induktion, Mentoring und iKMPLUS.

Kontakt: kathrin.schwab@ph-noe.ac.at

Manuela Stieder, MEd

Von 1992-2004 Primarstufenpädagogin in Klosterneuburg, danach an der VS Perchtoldsdorf tätig. Ab 2007 mit der Funktion der Direktionsstellvertreterin betraut, daneben als Mentorin für Studierende in den schulpraktischen Studien sowie für Lehrpersonen in der Induktions-

phase zuständig. Seit 2020 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in den Bereichen Induktion, Mentoring und iKMPLUS tätig.

Kontakt: manuel.stieder@ph-noe.ac.at

Johannes Dammerer, Mag. Dr.

Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Leiter des Departments für Schulentwicklung. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg, LLL, Berufszufriedenheit.

Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Reto Wegmüller

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

Daniel Degen

Pädagogische Hochschule Zürich

Interdisziplinäre Teams als Folge von Berufsbildungsreformen?

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen an Schweizer Berufsfachschulen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a621>

Die jüngsten Berufsbildungsreformen „Verkauf 2022+“ und „Kaufleute 2023“ haben den Übergang von einer fach- zu einer kompetenzorientierten Ausbildung eingeleitet. Diese Transformation erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen. Der vorliegende Beitrag analysiert die multiprofessionelle Kooperation an Schweizer Berufsfachschulen am Beispiel des Kaufmännischen Bildungszentrums Zug (KBZ). Die Untersuchung zeigt, dass strukturelle Anpassungen sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zur erfolgreichen Implementierung der Reformen beitragen. Während die multiprofessionelle Zusammenarbeit vielversprechende Chancen für die Vorbereitung der Lernenden auf komplexe Arbeitsmarktanforderungen eröffnet, bringt sie erhebliche Herausforderungen mit sich. Die Entwicklung funktionierender Teamstrukturen erweist sich dabei als zentral.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Berufsbildungsreform, Handlungskompetenzorientierung, Interdisziplinarität, Berufsfachschule

Berufsbildung im Wandel: Von fachlicher Tradition zu multiprofessioneller Kooperation

Die Ursprünge des Schweizer Berufsbildungssystems reichen bis in das Mittelalter zurück, als junger Handwerksnachwuchs noch in Zünften ausgebildet wurde. Als das Zunftwesen aufgrund des Aufschwungs der Fabrikproduktion im 19. Jahrhundert in die Brüche ging, fehlte es an qualifizierten Nachwuchskräften. Der Konkurrenzdruck aus dem Ausland führte mitunter

dazu, dass im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert, wenn auch nur zögerlich, Zeichen- und Handwerksschulen entstanden. Die duale Berufsbildung, welche zwei Subsysteme aus Theorie und Praxis umfasst, war erst im Jahr 1884 geboren, als der Bund die Subventionierung von Gewerbeschulen lancierte (Wettstein, 2005). Von nun an entwickelte sich das Schweizer Berufsbildungssystem nach einem dual-korporatistischen Ausbildungsmodell weiter (Ebner, 2013). Neben der Dualität zwischen betrieblichen Praxisanteilen und schulischen Theorieinhalten formierte sich eine Steuerung durch Staat und Wirtschaft. Bis heute besteht eine Verbundpartnerschaft zwischen Bund, Kantonen und Branchenvertretungen, die die Berufsbildung gemeinschaftlich für neue Entwicklungen und Herausforderungen rüstet (SBFI, 2024).

Angesichts der wachsenden Dynamik und Komplexität in einer globalisierten und digitalisierten Berufswelt stand die duale Berufsbildung in den 1980er Jahren zunehmend vor einer solchen Herausforderung. Es zeigte sich, dass Jugendliche zwar über viel schulisch gelerntes Faktenwissen verfügen, dieses aber unzureichend in realen Praxisproblemen anwenden können. Mit der Handlungsorientierung, und später der Handlungskompetenzorientierung (HKO), will die Verbundpartnerschaft diesem Problem begegnen (Wiater, 2013). Mit einer stärkeren Verknüpfung der beruflichen Handlungssituationen mit den entsprechenden theoretischen Grundlagen versprach man sich eine Ausbildung, welche die Lernenden besser auf die bereits veränderten und zukünftigen Anforderungen der Berufspraxis vorbereitet (Straka & Macke, 2003). Das damals zuständige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) erließ im Jahr 2007 das „Handbuch Verordnungen – Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung“. Darin beschrieb es, dass das „Ziel der beruflichen Grundbildung [...] die Aneignung von beruflichen Handlungskompetenzen [ist], um die Anforderungen im Beruf und Alltag zu meistern“ (BBT, 2007, S. 19).

Darauf berufen sich auch die neuen Bildungsverordnungen der beruflichen Grundbildungen von Kaufleuten und Detailhandelsleuten. Unter Artikel 7, Ziff. 2 definieren sie Handlungskompetenz als Grundsatz der entsprechenden Ausbildungen und beschreiben Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen als wesentliche Bestandteile der Ausbildung (SBFI, 2021). Die Lehrpläne enthalten praxisnahe Problemstellungen, deren Bearbeitung von den Lernenden neben Wissen auch überfachliche Kompetenzen verlangen. Weil das Arbeiten und Lernen mit Problemstellungen aus der Praxis kaum mit einer Fachlogik vereinbar sind, wichen in den neuen Verordnungen die bisherigen Fächer Handlungskompetenzbereichen. Aufgrund ihrer Situationsverbindung in die berufliche und lebensweltliche Praxis setzen diese wiederum Interdisziplinarität voraus. Anders als beim fachwissenschaftlichen Ansatz, dem durch eine theoretisch-abstrakte Wissensvermittlung ein mangelnder Transfer auf Anwendungssituationen nachgesagt wurde, verlangt der damit verbundene Ansatz von den Lernenden eine aktive Auseinandersetzung mit kontextualisierten Lerninhalten (Hasselhorn & Gold, 2006).

Der Wandel von der Fach- zu einer interdisziplinären Situationslogik brachte für die Lehrpersonen grösere Veränderungen mit sich. Zum einen braucht der Aufbau von (überfachlichen) Kompetenzen eine Didaktik, die die Lernenden konsequent ins Zentrum des Unterrichts und ihrer individuellen Lehrprozesse stellt (Siebert, 2013). Eine frontal geprägte Unterrichtspraxis vermag die Ziele eines kompetenzorientierten Bildungsplans nicht ganzheitlich umzusetzen.

HKO-Berufsreformen haben daher auch das Potenzial, einen gewünschten und oftmals längst überfälligen Nebeneffekt auszulösen, dass Unterricht auf mehr Eigenaktivität der Lernenden setzt (Degen, 2018). Zum anderen können interdisziplinäre Problemstellungen nur ungenügend mit Bezügen aus Monofächern bearbeitet werden (Defila & Di Giulio, 1998). Im kaufmännischen Bereich ist die Professionsbiografie der Lehrpersonen aber typischerweise fachakademisch geprägt. Viele studierten an einer Universität ein Fach wie zum Beispiel Englisch. Damit fehlt ihnen in der Regel der direkte Bezug in die berufliche Praxis und die Erfahrung in der Bearbeitung kaufmännischer Praxissituationen. Neu waren die Lehrpersonen aufgrund der HKO-Reform also gefordert, sich mit interdisziplinären Problemstellungen auseinanderzusetzen, die aus der betrieblichen Realität stammen und auch auf Kompetenzen anderer Fächer bauen. Eine fachübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen kann sicherstellen, dass der Unterricht alle Dimensionen aufnimmt, die zum Aufbau der geforderten Kompetenzen nötig sind. An vielen Berufsfachschulen bildeten sich deshalb interdisziplinär zusammengesetzte Teams, so auch am Kaufmännischen Bildungszentrum in Zug.

Infobox: Berufsbildungsreformen „Verkauf 2022+“ und „Kaufleute 2023“

Kaufleute und Detailhandelsfachleute sind in der Schweiz die häufigste und die dritthäufigste gewählte berufliche Ausbildung. Jedes Jahr beginnen knapp 20'000 Jugendliche und junge Erwachsene ihre dreijährige berufliche Grundbildung als Kauffrau/Kaufmann EFZ¹ bzw. als Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann EFZ, und weitere gut 2'000 starten mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung als Kauffrau/Kaufmann EBA² bzw. Detailhandelsassistentin/Detailhandelsassistent EBA. Dies entspricht rund 30 Prozent aller Neueintritte in die berufliche Grundbildung in der Schweiz. Beide Berufsfelder unterliegen einer schnellen Veränderung, wobei die Digitalisierung sowie das veränderte Konsumverhalten eine wichtige treibende Kraft ist. Die Lernenden müssen auf diese Realität vorbereitet werden. Deshalb wurden im Rahmen der jüngsten Totalrevision, die eingangs erwähnten Grundbildungen umfassend auf Ausbildungsbeginn 2022 respektive 2023 modernisiert. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Ausrichtung an Handlungskompetenzen und einer engeren Zusammenarbeit der drei Lernorte: Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse (Hohl et al., 2023; SBFI, 2019, 2024).

Praktische Umsetzung der interdisziplinären Zusammenarbeit am Beispiel des Kaufmännischen Bildungszentrums Zug (KBZ)

Das Kaufmännische Bildungszentrum Zug (KBZ) ist zuständig für die berufliche Grundbildung der Kaufleute und Detailhandelsleute im Kanton Zug. Für die Umsetzung der Berufsbildungsreformen „Verkauf 2022+“ und „Kaufleute 2023“ und dem Anspruch einer erhöhten Interdisziplinarität setzt das KBZ auf eine multiprofessionelle und geteilte Führung (Wegmüller, 2021a). Die Reformen tangieren verschiedene Bereiche und Berufsgruppen mit divergieren-

den Vorstellungen bezüglich des Unterrichtes an einer Berufsfachschule, wodurch die zentrale Herausforderung in der systematischen Entwicklung und Implementierung einer multiprofessionellen Kooperationsstruktur liegt. Dabei erweist sich als erfolgskritisch, dass sämtliche betroffenen Akteur*innen in relevanten Entscheidungsprozessen repräsentiert sind und ihre spezifischen Perspektiven frühzeitig in den Transformationsprozess einbringen können.

Zur Gewährleistung einer koordinierten Umsetzung wurden verschiedene organisationale Strukturen etabliert: Der „Steuerungsausschuss Reformen“ übernahm die Koordinationsfunktion zwischen den Teilprojekten sowie die Information und Klärung strittiger Punkte. Dieser Ausschuss konstituierte sich aus der Schulleitung und zwölf Teilprojektleitenden. Ergänzend hierzu operierten zwölf Teilprojektgruppen, welche die Verantwortung für die Implementierung spezifischer Reformaspekte wie bspw. die Ausarbeitung von Schullehrplänen, Anpassungen an der Infrastruktur oder den Einsatz von digitalen Medien trugen. Eine Validierungsgruppe, bestehend aus verschiedenen Fachlehrpersonen, stellte die einheitliche Ausrichtung der berufsspezifischen Teilprojekte sicher (Wegmüller & Brückel, 2022).

Die multiprofessionelle Struktur am KBZ manifestiert sich exemplarisch in der Diversität der Lehrpersonenfunktionen, bei welcher Fachlehrpersonen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen zusammenkommen. Jede Berufsgruppe arbeitet nach ihrer spezifischen Handlungslogik und verfolgt eigenständige Zielsetzungen. Die berufliche Sozialisation führt beispielsweise dazu, dass Sprach- und Wirtschaftslehrpersonen unterschiedliche Herangehensweisen an die Unterrichtsgestaltung oder Prüfungsformen entwickelt haben, was in der integrativen Umsetzung der Handlungskompetenzen mit Inhalten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen Koordinationsherausforderungen mit sich bringt (Wegmüller & Brückel, 2022).

Zur Bewältigung dieser multiprofessionellen Koordinationsherausforderungen wurden in vier der zwölf Teilprojektgruppen die Schullehrpläne für die jeweiligen Ausbildungen durch Lehrpersonen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen konzipiert. Massgebend für diese Arbeit waren die nationalen Vorgaben und Umsetzungsinstrumente. Die Teilprojektleitenden bearbeiten die zugewiesenen Teilprojekte autonom und in Kooperation mit weiteren Lehrpersonen. Im Vorfeld traf die Schulleitung die strategische Entscheidung, künftig mit drei bis vier Lehrpersonen-Typen für die Implementierung der Berufsbildungsreformen zu operieren, wobei es sich um Berufskunde-, ICT-, Sprach- und Sportlehrpersonen handelt. In einem ersten Arbeitsschritt erfolgte in den Teilprojekten die systematische Zuweisung der Lernfelder respektive Leistungsziele³ entsprechend der fachlichen Passung zu den jeweiligen Lehrpersonen-Typen (Wegmüller, 2021b). In einem zweiten Schritt entstanden daraus interdisziplinäre Schullehrpläne, welche explizit auswiesen, ob eine Lehrperson ein Lernfeld eigenständig oder im Teamteaching mit einer zweiten Lehrperson mit anderem fachlichem Hintergrund mit den Lernenden erarbeitet (Kaufmännisches Bildungszentrum Zug, 2022).

Lernziele, welche durch die Berufskundelehrperson umgesetzt werden

Handlungskompetenzen 2. Lehrjahr	Jahreslektionen	3. Semester	4. Semester	mit SP	mit ICT
HKB A «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen» • Lernfeld 1: Portfolioarbeit: Ich als Privat- und Berufsperson • Lernfeld 2a: Soziale Beziehungen und Wohnen • Lernfeld 2b: Persönliche Finanzen • Lernfeld 4a: Demokratie und Medien	34 Lektionen	8 Lektionen 8 Lektionen	26 Lektionen 10 Lektionen 8 Lektionen 8 Lektionen		ICT
HKB B «Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld» • Lernfeld 1: Mit betrieblichen Veränderungen umgehen • Lernfeld 2+3: Grundlagen des Projektmanagements/ Projektverlauf anhand von einfachen Beispielen steuern und überwachen • Grundlagenlernfeld 4: In der regionalen Landessprache kommunizieren	36 Lektionen	12 Lektionen 12 Lektionen	24 Lektionen 14 Lektionen 10 Lektionen		ICT SP
HKB C «Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen» • Lernfeld 1: Betriebliche Prozesse umsetzen • Lernfeld 2: Marketing- und Kommunikationsdokumente erstellen • Lernfeld 3: Finanzielle Vorgänge erläutern und Rechnungsdokumente erstellen	70 Lektionen	40 Lektionen 10 Lektionen 30 Lektionen	30 Lektionen 10 Lektionen 20 Lektionen		ICT SP
HKB D «Gestalten von Kunden- oder Lieferantenbeziehungen» • Lernfeld 1: Verkaufs- und Verhandlungsgespräche führen • Lernfeld 2: Kunden-Lieferantenbeziehungen pflegen	40 Lektionen	20 Lektionen 20 Lektionen	20 Lektionen 20 Lektionen	SP	
HKB E «Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt» • Lernfeld 2: Statistiken und Daten aufbereiten und auswerten	18 Lektionen	18 Lektionen 18 Lektionen	-		ICT
Total	198 Lektionen	98 Lektionen	100 Lektionen		

2

Abbildung 1: Auszug aus Schullehrplan Kaufleute 2. Lehrjahr Berufskundelehrperson (Kaufmännisches Bildungszentrum Zug, 2022)

Im Anschluss an diese strukturelle Grundlegung etablierten die Lehrpersonen in Zweierteams eine kollaborative Unterrichtsvorbereitung, die jahrgangsspezifisch erfolgt und den übrigen Lehrpersonen der entsprechenden Ausbildung zur Verfügung gestellt wird. Die Arbeit in diesen Zweierteams basiert auf den Schullehrplänen und erfolgt je nach Lernfeld disziplinär oder interdisziplinär. Diese Form der interdisziplinären Kooperation von Lehrpersonen bedeutet für das KBZ eine neuartige Organisationsform und führt zu intensivierten Abstimmungsprozessen. Zusätzlich wird die Bereitschaft der Beteiligten eingefordert, sich auf divergierende Fachperspektiven einzulassen, um gemeinsam handlungskompetenzorientierte Lernarrangements zu entwickeln. Bei der Umsetzung der Lernfelder im Unterricht werden die unterschiedlichen Anforderungen disziplinärer und interdisziplinärer Ansprüche berücksichtigt. So besteht die Möglichkeit, interdisziplinäre Elemente sowohl in konventionellen Unterrichtssequenzen zu integrieren als auch in spezifischen Teamteaching-Gefässen gemeinsam zu bearbeiten und zu vertiefen. Diese Neuerung des Teamteachings wurde gemäss den Evaluationen zur Durchführung der ersten Lehrjahre im Detailhandel und bei den Kaufleuten sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrpersonen positiv angenommen (Totter et al., 2025).

Der Übergang zur vermehrten Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams im Unterrichtsbereich am KBZ reflektiert eine allgemeine Tendenz zur interdisziplinären Kooperation,

welche der Erkenntnis geschuldet ist, dass eine Vielzahl beruflicher Herausforderungen aus einer singulären Fachdisziplin respektive Perspektive nicht mehr umfassend bewältigt werden kann. Gut sieht man dies an zahlreichen Unterrichtsinhalten in den reformierten Ausbildungen, wo beispielsweise ein Verkaufsgespräch auf Englisch geführt oder eine betriebswirtschaftliche Analyse mit digitalen Hilfsmitteln dargestellt werden muss. Exemplarisch lässt sich dies auch schulintern am KBZ am LearningLAB illustrieren, welches einerseits IT-Support-Leistungen für Lernende und Mitarbeitende erbringt und sich andererseits den pädagogischen Fragestellungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht widmet. In diesem Team kooperieren ein Informatiker und ein Medieningenieur je mit PICTS-Weiterbildung⁴, welche gleichzeitig als Lehrpersonen am KBZ tätig sind, erfolgreich mit einem Mediamatiker. Dieses Team wird zusätzlich von einer Mediamatiklernenden unterstützt und von einer Sprachlehrperson geleitet. Gemeinsam erfüllen sie den umfassenden Leistungsauftrag zu Gunsten der Lernenden und Mitarbeitenden am KBZ. Als weitere Ausprägungen der multiprofessionellen Zusammenarbeit am KBZ können die Zusammensetzung der Schulleitung sowie die Vertretung unterschiedlicher Professionen bei anstehenden Umbauprojekten angeführt werden.

Diskussion

Die Analyse der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schweizer Berufsfachschulen im Kontext der jüngsten Berufsbildungsreformen verdeutlicht sowohl vielversprechende Potenziale als auch substanzielle Implementierungsherausforderungen für die Bildungslandschaft.

Potenzziale kompetenzorientierter und multiprofessioneller Ansätze

Wir leben in einer hochdynamischen Welt. Digitalisierung, Globalisierung, Klimawandel und vieles mehr führen zu stetigen Veränderungen in unserer Lebens- und Arbeitswelt. Wer sich aktiv in die vielschichtigen Prozesse einbringen will, braucht ein grosses Repertoire an fachlichen und insbesondere überfachlichen Kompetenzen. Junge Erwachsene müssen in der Lage sein, unterschiedlichste Problemstellungen sowohl im Privaten als auch im Beruf zu erkennen, zu beurteilen und zu lösen. Die Berufsbildung ist daher gefordert, die Lernenden im Aufbau entsprechender Kompetenzen zu unterstützen. Eine kompetenzorientierte Unterrichtspraxis, die die Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden konsequent ins Zentrum setzt und aus unterschiedlichen Disziplinen auf den Prozess des Problemlösens fokussiert, bietet daher grosses Potenzial. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen modelliert dabei authentische Kooperationsformen, die Lernende in ihrer beruflichen Laufbahn benötigen werden.

Strukturelle und didaktische Herausforderungen der Implementierung

Die Bildungsverordnungen der beruflichen Grundbildungen von Kaufleuten „Kaufleute 2023“ und Detailhandelsleuten „Verkauf 2022+“ versuchen diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen,

indem die Lehrpläne die Auseinandersetzung mit der Arbeit an praxisnahen Problemstellungen einfordern. Wie das Beispiel des KBZ zeigt, können die damit einhergehenden Veränderungen in der Zusammenarbeit sowie in der Planung und Umsetzung des Unterrichts durch Anpassungen und neue Strukturen auf organisationaler Ebene unterstützt werden. Der gestiegenen Relevanz von Interdisziplinarität wurde mit multiprofessionellen Teams begegnet. Es erstaunt kaum, dass der Wandel von der Fach- zu einer Kompetenzorientierung neben einer interdisziplinären Zusammenarbeit zu zahlreichen weiteren Fragestellungen und Herausforderungen führt. Eine Projekt- und Teamstruktur, die solche Fragestellungen und Herausforderungen aus unterschiedlichen Disziplinen und mit multiprofessionellen Perspektiven angehen kann, trägt zu einer erfolgreichen Umsetzung der Reformziele bei. Die unterschiedlichen Handlungslogiken und beruflichen Sozialisationen der verschiedenen Lehrpersonengruppen erfordern intensive Koordinations- und Abstimmungsprozesse, welche zeitliche und personelle Ressourcen binden. Ferner verlangen interdisziplinäre Unterrichtskonzepte von den Lehrpersonen eine erhöhte Bereitschaft zur fachlichen Grenzüberschreitung und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer didaktischen Kompetenzen. Die Etablierung funktionierender Teamstrukturen erfordert zudem eine systematische Organisationsentwicklung, die über traditionelle Fachbereichsstrukturen hinausgeht und neue Führungs- und Kommunikationsformen implementiert.

Perspektiven multiprofessioneller Zusammenarbeit

Trotz der aufgezeigten Implementierungsherausforderungen erweist sich die Entwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeitsformen an Berufsfachschulen als Notwendigkeit. Die zunehmende Komplexität beruflicher Handlungsfelder und die beschleunigte Transformation der Arbeitswelt machen eine entsprechende Anpassung der Bildungsstrukturen unumgänglich. Berufsfachschulen, die sich dieser Herausforderung stellen und systematische Ansätze zur multiprofessionellen Kooperation entwickeln, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der schweizerischen Berufsbildung. Dabei kommt der sorgfältigen Planung und Begleitung solcher Transformationsprozesse eine zentrale Bedeutung zu, um sowohl die Qualität der Ausbildung als auch die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

BBT (2007). *Handbuch Verordnungen. Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung*. Bern: BBT.

Defila, R., & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: J. H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern — über den Dingen? Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 111–137). Wiesbaden: VS Verlag.

Degen, D. (2018). *Methodisch-didaktische Instrumente für den Aufbau von Handlungskompetenzen in den drei Lernorten der beruflichen Grundbildung zum/zur Informatiker/in EFZ und die Bedeutung der Lernortkooperation*. Zollikofen: EHB.

Ebner, C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt: Campus Verlag.

Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Lern- und Gedächtnispsychologie*. Frankfurt am Main: Kohlhammer.

Hohl, R., Wegmüller, R., Hämerle, P., & Basile, M. (2023). Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz. *#schuleverantworten*, 3(3), 6–17. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a357>.

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug. (2022). *Schullehrplan Kaufleute*. Internes Dokument Kaufmännisches Bildungszentrum Zug.

SBFI. (2019). *Prozess der Berufsentwicklung*.

<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bwb/bgb/berufsentwicklung/prozess.html>.

SBFI. (2021, 01.01.2024). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/495/de>.

SBFI. (2024, 15.07.2024). *Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen*.

https://www.sbfi.admin.ch/dam/de/sd-web/PkLymKJM-WMt/BBCH_2024_DE.pdf

Siebert, H. (2013). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Straka, G. A., & Macke, G. (2003). Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4, 43–47.

Totter, A., Wegmüller, R., & Zala-Mezö, E. (2025). Eine Berufsfachschule nimmt sich unter die Lupe. Transfer. *Berufsbildung in Forschung und Praxis* 10(11). <https://transfer.vet/eine-berufsfachschule-nimmt-sich-unter-die-lupe/>.

Wegmüller, R. (2021a). Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online bwp@*, 41.

Wegmüller, R. (2021b, November 3). *KBZ Zug: Organisationsmodell und Lehrpersoneneinsatz. Workshop Schulentwickler/-innen zu den Reformen 2022, virtuell*.
<https://app.konvink.ch/DocumentManager/96/23150/1>

Wegmüller, R., & Brückel, F. (2022). Umsetzung von Reformen in Berufsschulen: Eine besondere Herausforderung für Führungskräfte. *#schuleverantworten*, 2(2), 57–63.
<https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a197>.

Wettstein, E. (2005). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.

Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 145–162.

Anmerkungen

¹ EFZ: Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz

² EBA: Eidgenössisches Berufsattest einer zweijährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz

³ Lernfelder bzw. Leistungsziele: Lernfelder: Lernfelder stellen ein didaktisches Konzept in der nationalen Umsetzungsinstrumenten dar. Sie orientieren sich an berufstypischen Arbeitssituation und zielen darauf ab, Handlungskompetenz systematisch zu entwickeln. Leistungsziele konkretisieren die in den Lernfeldern angestrebten Kompetenzen und definieren, welche spezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse die Lernenden erwerben sollen.

⁴ PICTS: Pädagogischer ICT-Support

Autoren

Reto Wegmüller, MA, MAS

Rektor am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug, Vorstandsmitglied der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen und Präsident Nationale Leitung Qualifikationsverfahren Kaufleute; davor Prorektor und Leiter Weiterbildung mit zusätzlicher Verantwortung für Schul- und Qualitätsentwicklung

Kontakt: reto.wegmueller@zg.ch

Daniel Degen, Dr. phil.

Leiter des Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich; davor Studiengangleiter am Zentrum Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern, Gastdozent an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, Produktmanager bei login Berufsbildung und Erwachsenenbilder bei Raiffeisen Schweiz. Zudem Autor zum Selbstverständnis von Berufskundelehrpersonen, Berufsfelddidaktik, Kompetenzorientierung und Lernortkooperation.

Kontakt: daniel.degen@phzh.ch

Hannelore Zeilinger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Petra Lichtenschopf

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Data Literacy als Professionalisierungsaufgabe

Rollenverständnis und Kompetenzerleben von Qualitäts-Schulkoordinator*innen im evidenzbasierten Qualitätskreislauf

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a643>

Im Kontext evidenzbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung kommt Qualitäts-Schulkoordinator*innen (Q-SKs) eine zentrale Rolle zu. Als Teil multiprofessioneller Schulentwicklungsteams agieren sie an der Schnittstelle zwischen Schulleitung, Kollegium, außerschulischen Expertisen und Steuerungsebene und tragen dazu bei, datenbasierte Qualitätsprozesse wirksam zu verankern. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie Q-SKs, die an Professionalisierungsmaßnahmen zum datengestützten Arbeiten teilnehmen, ihre Rolle wahrnehmen, welche Bedeutung sie verschiedenen Formen von Daten und Evidenz beimessen und wie sich ihre Haltung zur evidenzbasierten Steuerung im Schulalltag niederschlagen könnte. Aufbauend auf einem Fortbildungsformat an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich werden theoretische Grundlagen, praktische Herausforderungen und unterstützende Instrumente für die Arbeit von Q-SKs dargestellt.

Evidenzorientierung, Qualitätsmanagement, Schulentwicklung, Data Literacy, Fortbildung, Teacher Leadership

Hinführung

Seit dem PISA-Schock in den frühen 2000er-Jahren ist das Bewusstsein für evidenzinformierte Schul- und Unterrichtsentwicklung in Österreich gewachsen (Jesacher-Roessler & Kemethofer, 2022). Bildungsentscheidungen sollen zunehmend auf einer Kombination aus professionellem Urteil, wissenschaftlicher Evidenz und lokalen Schuldaten beruhen (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017). Das österreichische Weißbuch für Bildungsreform (BMBWF, 2019) fordert explizit evidenzbasierte Entscheidungen im Rahmen schulischer Qualitäts-sicherung. Damit rücken Akteur*innen wie Qualitäts-Schulkoordinator*innen ins Zentrum, die mit datenbasierten Rückmeldesystemen arbeiten und Entwicklungsprozesse an Schul-

standorten begleiten (Rößler & Schratz, 2018). Aktuelle Arbeiten aus der Implementation Science betonen ergänzend, dass datenbasierte Initiativen nur dann wirksam werden, wenn sie systematisch begleitet und in bestehende schulische Routinen eingebettet werden (Fixsen et al., 2007). Die Forschung zu Research Engagement zeigt, dass Q-SKs eine Schlüsselrolle dabei spielen, evidenzbasierte Impulse anschlussfähig zu machen und in kollegiale Lernprozesse zu überführen.

Mit dem Inkrafttreten des Qualitätsmanagementsystems (QMS) wurde ab dem Schuljahr 2022/23 die regelmäßige interne Schulevaluation sowie Feedback als verpflichtende Elemente schulischer Entwicklung eingeführt (BMBWF, 2022). Sie dienen der systematischen Gewinnung von Informationen über die Qualität schulischer Arbeit und machen Entwicklungsbedarf sichtbar. Q-SKs übernehmen hierbei eine vermittelnde Rolle: Sie unterstützen die Schulleitung bei der Interpretation von Evaluationsergebnissen und fördern die evidenzbasierte Ableitung von Maßnahmen (Altrichter et al., 2020). Ihre Wirksamkeit hängt maßgeblich von spezifischen Kompetenzen im Umgang mit Daten, ihrer Data Literacy, und von einer professionellen Haltung zur Nutzung von Evidenz ab (Beck & Nunnaley, 2021).

Kontext und Ausgangslage

Die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung umfasst eine Abfolge dateninformierter Handlungspraktiken, die von der Nutzung interner und externer Daten über Evaluation und Interpretation bis zur Ableitung konkreter Maßnahmen reicht (Schwarz, 2019). Diese Schritte bilden die Grundlage für kontinuierliche Schulentwicklung und ermöglichen individuelle wie organisationale Lernprozesse.

Die interne Evaluation ist zentral für eine lernende Organisation und Voraussetzung für eine wirksame externe Evaluation. Fehlt jedoch ein gemeinsames Evaluationsverständnis im Kollegium, können externe Rückmeldungen kaum wirksam werden (Kempfert & Rolff, 2018). Daher braucht es sowohl Bewusstsein für den Nutzen von Evaluation als auch Expertise im Umgang mit Daten, um datenbasierte Impulse wirksam in Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu überführen (Kempfert & Rolff, 2018).

Zugleich ist die Umsetzung evidenzbasierter Prozesse auf multiprofessionelle Zusammenarbeit angewiesen. Datenkompetenz, Evaluationswissen und pädagogische Expertise liegen in Schulen bei unterschiedlichen Akteur*innen, etwa bei Schulleitung, Lehrpersonen, Qualitäts-Schulkoordinator*innen und externen Beratenden (Cuklevski & Schwarz, 2021). Erst ihr koordiniertes Zusammenwirken ermöglicht es, Daten fachgerecht zu erheben, zu interpretieren und in pädagogisch sinnvolle Entscheidungen zu übersetzen. Solche multiprofessionellen Teams erhöhen die Handlungsfähigkeit und stärken die Wirksamkeit evidenzbasierter Entwicklungsprozesse. Ein Beispiel hierfür ist eine Schule, in der Q-SKs im Zuge der externen Evaluation feststellen, dass fachgruppenübergreifende Kommunikationswege unklar sind. In der Auswertungskonferenz übernehmen sie die Rolle der Prozessmoderation, strukturieren Rückmeldungen aus dem Kollegium und unterstützen die Schulleitung bei der Ableitung eines

Maßnahmenpaket. Solche Situationen verdeutlichen, wie bedeutsam die Kombination aus Datenkompetenz und kommunikativer Vermittlungsfähigkeit ist. Lehrpersonen, die sich aktiv an Evaluation beteiligen, werden zu reflektierenden Praktiker*innen; Schüler*innen tragen über Rückmeldungen ebenfalls zum Qualitätsmanagement bei. Schulleitungen, die Evaluationsergebnisse ernst nehmen, praktizieren eine datengestützte Form der Schulführung, die über administratives Management hinausgeht (Jesacher-Roessler & Kemethofer, 2022).

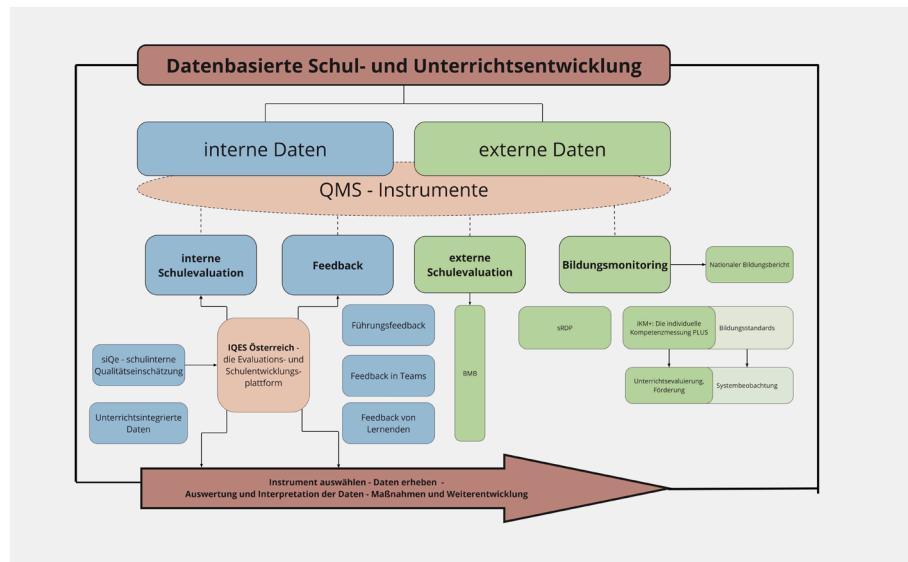


Abb. 1: Interne und externe Daten | eigene Darstellung nach Zeilinger, 2025.

Abbildung 1 veranschaulicht die zentralen Datenquellen und Instrumente, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems (QMS) zur datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen. Dargestellt wird das Zusammenspiel interner und externer Daten, die jeweils unterschiedliche Formen von Schul- und Unterrichtsfeedback, Evaluation und Monitoring umfassen. Interne Daten, etwa aus interner Schulevaluation oder Feedbackprozessen, ermöglichen eine unmittelbare, schulnahe Reflexion. Externe Daten, wie jene aus externer Schulevaluation oder dem nationalen Bildungsmonitoring, bieten systemische Perspektiven. Die QMS-Instrumente ermöglichen eine Auseinandersetzung mit diesen Datenressourcen und einen Entwicklungszyklus, in dem die Auswahl geeigneter Instrumente, die Datenerhebung sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse in konkrete Maßnahmen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung überführt werden.

In der konkreten Schulentwicklungsarbeit sind Schulleitungen zentrale Steuerungsinstanzen und arbeiten eng mit Qualitäts-Schulkoordinator*innen zusammen. Sie ermöglichen die systematische Auseinandersetzung mit Daten, fördern Reflexion auf unterschiedlichen Systemebenen und schaffen Entwicklungsräume sowohl auf individueller Ebene als auch im Sinne einer lernenden Organisation (Demski, 2019; Rolff, 2016; Schratz et al., 2016). Schulentwicklung gelingt jedoch nur im Zusammenspiel aller Beteiligten. Teamorientierung, die Etablierung gemeinsamer Entwicklungsthemen, der Austausch über neue Erfahrungen und das

Erreichen von Verhaltensveränderungen im Kollegium bilden dabei zentrale Wirkfaktoren (Schwarz, 2019). Hierfür braucht es *Commitment*, kooperative Arbeitsstrukturen und eine wertschätzende Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Steuergruppen und Lehrpersonen. Auch Jesacher-Rößler (2022) zeigt, dass insbesondere das integrierte Zusammenwirken in multiprofessionellen Teams maßgeblich zum Gelingen schulischer Entwicklungsprozesse beiträgt. Erfolgsfaktoren sind dabei eine klare Aufgabenverteilung, eine hohe Qualität der Zusammenarbeit, Beziehungsaufbau und die gegenseitige Anerkennung. Die Bedeutung von Professionalisierungsprozessen für Schulentwicklungsberatende wird betont. Auch Carmignola et al. (2021) unterstreichen die erforderliche Klarheit in den Beratungszugängen und Aufgabenprofilen der Beteiligten. Besonders wirksam erweist sich laut Hattie (2014) jene Form der Professionalisierung, die auf kollegiales Feedback und reflexive Praxis aufbaut (Zela-Mezö & Krainz-Dürr, 2015; Demski, 2019).

Vor diesem Hintergrund versteht sich auch die Fortbildungsveranstaltung „Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ als Befähigungs- und Unterstützungsinstrument für die Zielgruppe Qualitäts-Schulkoordinator*in. Sie zielt darauf ab, das Erfahrungswissen der Teilnehmenden und die Bedarfe im Hinblick auf die schulische Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Ausgehend von der Fragestellung „Wie nehmen Q-SKs ihre eigene Rolle im Kontext datenbasierter Schulentwicklung wahr?“ wird versucht, bereits im Rahmen der Lehrveranstaltung auf ein evidenzbasiertes Vorgehen zu bauen, um dieses anschließend im größeren organisationalen Rahmen anwendbar zu machen. Dementsprechend steht eine Datenerhebung am Beginn jeder Veranstaltung. Dabei werden Fragen zum Kompetenzerleben und zur Selbstwahrnehmung der Qualitäts-Schulkoordinator*innen gestellt. Diese betreffen insbesondere:

- (1) den wahrgenommenen Nutzen unterschiedlicher Evidenzformen,
- (2) das eigene Kompetenzerleben in der Auswertung dieser Daten,
- (3) das Verantwortungsgefühl und Aufgabenprofil bei der Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen sowie
- (4) die unterstützende Rolle bei der Organisation, Aufbereitung und Nutzung von Evaluationsergebnissen.

In der Folge werden jene Aspekte, die sich in der Erhebung als grundlegend erwiesen haben, im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung gezielt bearbeitet. Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, dass es sich lohnt, auch im Kleinen auf Daten zu achten und dass diese unmittelbar wirksam werden können.

Nachfolgend werden einerseits die zentralen Erkenntnisse aus der Fort- und Weiterbildung zusammengefasst und andererseits Einblicke in jene Instrumente gegeben, die Qualitäts-Schulkoordinator*innen in ihrer Tätigkeit als anwendungsorientierte Unterstützung zur Verfügung gestellt werden.

Empirische und konzeptionelle Erkenntnisse

Im Folgenden werden die zentralen empirischen und konzeptionellen Erkenntnisse zusammengefasst. Qualitäts-Schulkoordinator*innen übernehmen im schulischen Qualitätsmanagement eine zentrale Funktion. Als Data Broker unterstützen sie die praktische Nutzung von Daten im Entscheidungsprozess (Van Gasse et al., 2019) und agieren zugleich im Sinne von Teacher Leaders in einer Doppelrolle als Coach und Evaluator*innen (Tomal et al., 2014). Voraussetzung hierfür ist ein ausgeprägtes Maß an Data Literacy, das die professionelle Gestaltung des gesamten Datenkreislaufs umfasst (Beck & Nunnaley, 2021).

Für die vorliegende Untersuchung wurden Q-SKs einer Fortbildung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mittels einer Online-Erhebung (IQES) zu ihrem Rollenverständnis und Kompetenzerleben befragt (N=57). Die Selbsteinschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala in drei Bereichen. Aufgrund der kleinen und nicht repräsentativen Stichprobe lassen sich die Ergebnisse jedoch lediglich als erste Tendenzaussagen interpretieren und ermöglichen keine generalisierbaren Schlussfolgerungen.

Die Ergebnisse zeigen ein insgesamt positives Selbstverständnis: 93 % bewerten ihre Tätigkeit als Q-SK positiv, wobei 37 % eine sehr positive Einschätzung äußern. Gleichzeitig erfolgt die Rollenübernahme nicht immer aus Eigeninitiative: nur 51 % geben an, die Funktion aus eigener Motivation übernommen zu haben.

Bei internen Evaluationsverfahren berichten 83 % von hoher Sicherheit, während sich im Umgang mit externer Evaluation Unsicherheiten zeigen (75 % fühlen sich kompetent, aber nur 14 % sehr sicher). Hier deutet sich Professionalisierungsbedarf an. Die große Mehrheit erkennt den Nutzen von Daten für Entwicklungsprozesse an (89 %) und fühlt sich mit unterschiedlichen Evaluationsformen vertraut (87 %). Dies bestätigt ihre Rolle als Data Broker im schulischen Kontext (Van Gasse et al., 2019).

Bemerkenswert ist das ausgeprägte Verantwortungsbewusstsein: 82 % sehen es als ihre Aufgabe, aus Daten konkrete Maßnahmen abzuleiten: ein zentraler Aspekt von Teacher Leadership (Tomal et al., 2014). Ebenso unterstützen viele aktiv die Organisation von Evaluationen und die Ableitung von Maßnahmen (81–84 %). Insgesamt deutet dies auf eine gut ausgeprägte, selbstzugeschriebene Data-Literacy-Kompetenz hin (Beck & Nunnaley, 2021).

Zusammenfassend schätzen Q-SKs ihr Aufgabenprofil als wirksam und verantwortungsvoll ein. Stärken liegen in interner Evaluation, Dateninterpretation und Umsetzung datenbasierter Maßnahmen; Entwicklungsbedarf besteht vor allem in der Kompetenzwahrnehmung externer Evaluationsformate. Insgesamt erscheinen Q-SKs als zentrale Akteur*innen evidenzbasierter Schulentwicklung, die zwischen Datenanalyse, kollegialer Reflexion und strategischer Steuerung vermitteln (Van Gasse et al., 2019; Tomal et al., 2014; Beck & Nunnaley, 2021).

Im Zentrum des Fortbildungsangebots steht das Verständnis evidenzbasierter Praxis als balancierter Entscheidungsprozess zwischen wissenschaftlicher Evidenz, schulischer

Erfahrung und Kontextwissen (Brown et al., 2017; Groß Ophoff & Cramer, 2022). Grundlage bildet ein mehrdimensionales Modell von Data Literacy, das sowohl analytische als auch reflexive und kommunikative Kompetenzen umfasst (Beck & Nunnaley, 2021). Ergänzend bietet das Drei-Wege-Modell schulischer Entwicklung (Rolff, 2016) einen Orientierungsrahmen zur Verbindung von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Im Beitrag wird zwischen *data-informed* und *evidence-informed* unterschieden: Während dateninformierte Entscheidungen primär auf schulnahen quantitativen und qualitativen Rückmeldedaten basieren, umfasst die evidenzinformierte Praxis zusätzlich Forschungswissen und theoretische Modelle (Ferguson, 2021; Groß Ophoff & Cramer, 2022). Q-SKs bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen lokalen Daten, professionellem Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Evidenz.

Die Arbeit mit Daten erfolgt anhand ausgewählter IQES-Instrumente, die quantitative und qualitative Rückmeldungen liefern. Die anschließende Ergebnisanalyse wird mit Blick auf einen nachvollziehbaren und partizipativen Qualitätszyklus strukturiert (Brägger & Posse, 2007).

Zentrales Bezugssystem ist der Qualitätskreislauf des österreichischen Qualitätsmanagementsystems (QMS), der Schulentwicklung als Folge der Schritte Planen – Durchführen – Überprüfen – Schlussfolgern beschreibt. Für Qualitäts-Schulkoordinator*innen bedeutet dies, den Prozess zu begleiten und mithilfe ihrer Data Literacy Entscheidungen dateninformiert und kontextsensibel zu unterstützen. Die Professionalisierungsmaßnahme bereitet den Qualitätskreislauf dafür in übersichtlichen Schritten auf und fördert die Reflexion der jeweiligen Entscheidungsprozesse.

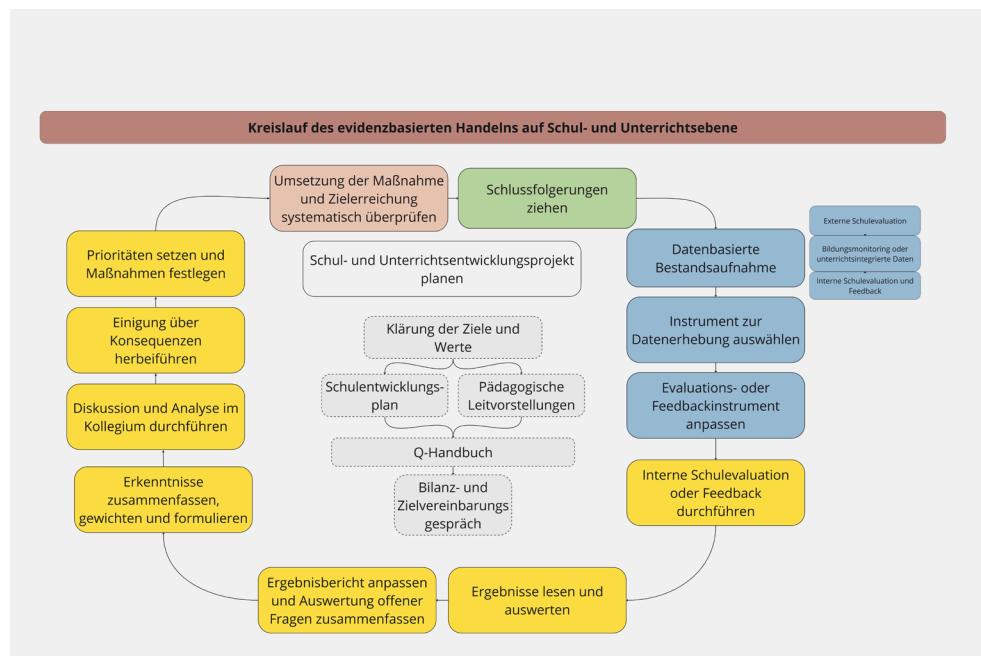


Abb. 2: Kreislauf des evidenzbasierten Handelns auf Schul- und Unterrichtsebene | eigene Darstellung nach Zeilinger, 2025.

Jeder Schritt des Kreislaufs ist mit spezifischen Entscheidungsprozessen verbunden, die kritisch reflektiert und im Team diskutiert werden müssen. Um diese Reflexionsprozesse zu strukturieren, werden Q-SKs mit Leitfragen ausgestattet, die sie im Umgang mit Evaluationsergebnissen am Schulstandort einsetzen können. Hierbei geht es nicht nur um die Analyse der Ergebnisse, sondern auch um deren Bedeutung für verschiedene Personengruppen – etwa für einzelne Lehrpersonen, Fachgruppen, das Kollegium insgesamt, die Schulleitung, aber auch für Schüler*innen und Eltern. Damit verbunden sind Fragen wie: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen für die pädagogische Praxis? Inwiefern bestätigen oder irritieren sie bestehende Erfahrungen? Welche weiteren Informationsquellen können herangezogen werden, um Befunde zu triangulieren oder zu relativieren? Und welche Themenfelder bleiben durch die vorhandenen Daten unberührt und müssten durch ergänzende Erhebungen genauer betrachtet werden?

Die Praxisorientierung der Fortbildung zeigt sich insbesondere darin, dass Q-SKs auf die Gestaltung von Auswertungskonferenzen vorbereitet werden. Diese Konferenzen bilden den institutionellen Rahmen, in dem Evaluationsergebnisse vorgestellt, reflektiert und in konkrete Maßnahmen überführt werden. Dabei sind verschiedene Aspekte zu beachten: eine sorgfältige Vorbereitung durch Schulleitung und Steuergruppe, die Einplanung ausreichender Zeitressourcen, eine professionelle Moderation sowie eine transparente Dokumentation der Ergebnisse. Ebenso wird auf die Bedeutung klarer Regeln für den Umgang mit Daten hingewiesen – etwa Vertraulichkeit, die Sicherung von Anonymität oder der sensible Umgang mit Beschwerden und Qualitätsdefiziten. Q-SKs übernehmen in diesem Prozess eine vermittelnde Rolle: Sie erläutern den Ergebnisbericht, weisen auf zentrale Befunde hin, formulieren Arbeitsaufträge für die Bearbeitung im Kollegium und stehen für Rückfragen zur Verfügung.

Ein weiteres zentrales Element der Professionalisierung betrifft die Hypothesenbildung im Umgang mit Diskrepanzen zwischen Daten und gelebter Realität. Q-SKs werden darin geschult, mögliche Ursachen kritisch zu reflektieren – seien es fehlerhafte Datenerhebungen, methodische Verzerrungen oder bisher unerkannte Wahrnehmungslücken im Kollegium. Diese metareflexive Auseinandersetzung stärkt nicht nur die Akzeptanz der Daten, sondern fördert auch die Fähigkeit, Daten in ihrer Mehrdeutigkeit konstruktiv zu nutzen.

Damit Evaluation nicht folgenlos bleibt, wird die Notwendigkeit betont, Konsequenzen systematisch zu vereinbaren. Ergebnisse werden gemeinsam gewichtet und in priorisierte Maßnahmen überführt, wobei die Betroffenen stets einzubeziehen sind. Denn nur Entscheidungen, die von einer breiten Mehrheit mitgetragen werden, entfalten in der Praxis nachhaltige Wirkung. Q-SKs moderieren diesen Aushandlungsprozess, achten auf die Beteiligung relevanter Gruppen und unterstützen dabei, Veränderungsvorschläge auf ihre Umsetzbarkeit und Ressourcenausstattung hin zu prüfen. Die Orientierung an Leitfragen wie „Welche Maßnahmen sind für unsere Schule am wichtigsten?“, „Welche Schritte können wir kurzfristig umsetzen?“ oder „Von welchen Veränderungen profitieren unsere Schüler*innen am

stärksten?“ trägt dazu bei, Veränderungsprozesse realistisch und zugleich wirksam zu gestalten.

Der Qualitätskreislauf entfaltet seine Wirkung letztlich nur dann, wenn er in eine partizipative Schulkultur eingebettet ist. Professionalisierungsmaßnahmen für Q-SKs zielen daher nicht nur auf die Vermittlung technischer Kompetenzen im Umgang mit Daten, sondern auch auf die Förderung dialogischer Auseinandersetzungen im Kollegium. Die Auswertungskonferenz wird dabei als Ort verstanden, an dem individuelle Einschätzungen zusammengeführt, ein gemeinsames Stimmungsbild gewonnen und konkrete Maßnahmen initiiert werden. Durch diese prozesshafte Bearbeitung wird der Kreislauf des evidenzbasierten Handelns an Schulen wirksam – von der Datenerhebung über die Analyse bis hin zur Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen.

Fazit

Ein zentrales Ziel der Professionalisierungsmaßnahmen für Qualitäts-Schulkoordinator*innen besteht darin, sie bei der Umsetzung des evidenzbasierten Qualitätskreislaufs an den Schulstandorten zu unterstützen. Der Qualitätskreislauf, wie er im Qualitätsmanagementsystem (QMS) verankert ist, folgt den Phasen Planen – Durchführen – Überprüfen – Schlussfolgern. In der Fortbildung wird dieser Prozess bewusst in kleinschrittiger Form aufbereitet, um den Transfer in die schulische Praxis zu erleichtern und die für jeden Schritt erforderlichen Entscheidungsprozesse transparent zu machen.

Insgesamt trägt die strukturierte Auseinandersetzung mit dem Qualitätskreislauf dazu bei, dass Q-SKs nicht nur Daten interpretieren, sondern diese im Kollegium in reflexive, partizipative Entwicklungsprozesse überführen können. Die Fortbildung unterstützt sie darin, sich ihrer Rolle bewusst zu werden, evidenzbasierte Entscheidungen anschlussfähig zu machen, Maßnahmen konsensual zu entwickeln und so zu versuchen, eine nachhaltige Qualitätskultur am Schulstandort zu etablieren.

Weiterführende Forschung in diesem Zusammenhang erscheint deshalb wertvoll, weil die kontinuierliche Professionalisierung von Q-SKs im Hinblick auf evidenzinformierte Entscheidungsfindung von zentraler Bedeutung ist. Auf Basis der Ergebnisse lassen sich fünf zentrale Empfehlungen für die Professionalisierung von Q-SKs formulieren:

- Stärkung der Kompetenz im Umgang mit internen und externen Daten, insbesondere bei der Interpretation komplexer Rückmeldedaten.
- Ausbau kommunikativer und moderativer Fähigkeiten, um Auswertungskonferenzen partizipativ zu gestalten.
- Verankerung metareflexiver Routinen, um Diskrepanzen zwischen Daten und gelebter Praxis systematisch zu bearbeiten.
- Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit, insbesondere im Zusammenspiel von Schulleitung, Steuergruppen und Fachgruppen.

- Förderung der regelmäßigen Nutzung ergänzender Evidenzquellen, um datenbasierte Prozesse stärker mit wissenschaftlicher Forschung zu verbinden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Gamsjäger, M., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Steiner, R., Zuber, J., & Handschuh, L. (2020). Making sense of evidence-based governance reforms: An exploratory analysis of teachers coping with the Austrian performance standard policy. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 501–521. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1791906>
- Altrichter, H., Kemethofer, D., & George, A. C. (2019). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 17–35. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- Beck, J. S., & Nunnaley, D. (2021). A continuum of data literacy for teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100871. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100871>
- Brägger, G., & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES): Wie Schulen durch eine integrierte Qualitäts- und Gesundheitsförderung besser werden können*. h.e.p.-Verlag.
- BMBWF. (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich – Weißbuch*.
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: Integrating data-use with research-informed practice for school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl.). Beltz.
- Carmignola, M., Martinek, C., & weitere. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & C. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann* (S. 147–180). Verlag Dr. Kovac.
- Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen: Zur externen Beratung an NÖ Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern“ aus Berater/innen-Perspektive. *R&E-SOURCE*, 15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977>
- Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis? Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does “What works” work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 101–116). Waxmann.
- Ferguson, L. E. (2021). Evidence-informed teaching and practice-informed research. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 199–208.

Fixsen, D. L., Naoum, S. F., Blase, K. A., & Wallace, F. (2007). Implementation: The missing link between research and practice. *APSAC Advisor*, 19, 4–12.

Groß Ophoff, J., & Cramer, C. (2022). The engagement of teachers and school leaders with data, evidence and research in Germany. In C. Brown & J. R. Malin (Hrsg.), *The Emerald Handbook of Evidence-Informed Practice in Education* (S. 175–195). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221026>

Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams: Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *Die Deutsche Schule*, 114(4), 363–377. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.03>

Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2022). Evidence-informed practice in Austrian education. In C. Brown & J. R. Malin (Hrsg.), *The Emerald Handbook of Evidence-Informed Practice in Education* (S. 317–334). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221035>

Kempfert, G., & Rolff, H.-G. (2018). *Handbuch Qualität und Evaluation*. Beltz.

QMS – Qualitätsmanagementsystem für Schulen. (o. J.). *Qualitätsmanagementsystem für Schulen*. <https://www.qms.at/>

Rößler, L., & Schratz, M. (2018). Leadership for learning: Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In J. Madalińska-Michalak (Hrsg.), *Teacher leadership: Areas: Educational leadership and change, perspectives and inspirations, international perspective* (S. 282–303). Foundation for the Development of the Education System.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.

Schwarz, J. (2019). Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In *5 Minuten für ... mutige Schulentwicklung* (Nr. 101). <https://www.lernende-schulen.at/>

Tomal, D., Schilling, C., & Wilhite, R. (2014). *The teacher leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman and Littlefield.

Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2019). Brokerage for data use in schools: Potential, occurrence and facilitators. In D. Godfrey & C. Brown (Hrsg.), *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research* (S. 108–122). Routledge.

Zeilinger, H. (2025). *QMS für Q-SKs: Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung* [Unveröffentlichte Lehrveranstaltungsunterlagen]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Autorinnen

Hannelore Zeilinger, Mag. MEd.

Seit 2024 Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in der Erst-, Fort- und Weiterbildung; seit 2021 Referentin in der Lehrer*innenfortbildung, von 2009 bis 2024 Lehrerin am BG/BRG Wieselburg, Mitglied der ÖFEB und der IGSP; Forschung und Publikationen zu Mentoring, Berufseinstieg und Professionalisierung von Lehrpersonen.

Kontakt: hannelore.zeilinger@ph-noe.ac.at

Petra Lichtenschopf, BEd. MA MEd

Seit September 2021 Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Schwerpunktbereiche: Schulentwicklungsberatung, Berufseinstieg sowie Qualitätsentwicklung an Schulen.

Kontakt: p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at

Tamara Rachbauer

Universität Passau, Passau

Inklusion durch Teamarbeit: Multiprofessionelle Praxis im Fokus

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a5>

Der Beitrag befasst sich mit multiprofessionellem Arbeiten im schulischen Kontext und stellt den VHB-Kurs „Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule“ vor. Multiprofessionelle Teams werden als Antwort auf die wachsenden Herausforderungen im Bildungssystem diskutiert. Dabei stehen Fragen nach optimaler Teamzusammensetzung, Entscheidungsprozessen und schulformspezifischen Bedürfnissen im Vordergrund. Der Artikel reflektiert kritisch die Rolle der Sozialwissenschaften in der Pädagogik und das Potenzial von Quereinsteiger*innen. Außerdem wird die Effektivität multiprofessioneller Zusammenarbeit hinsichtlich Professionalität, Effizienz und Kostenaspekten evaluiert und der VHB-Kurs als Qualifizierungsweg für angehende Pädagog*innen vorgestellt.

Multiprofessionalität, Inklusive Schule, Teamarbeit, Pädagogische Professionen, Schulentwicklung

„Die Schule der Zukunft braucht nicht nur Lehrkräfte, sondern ein Team von Spezialistinnen, die gemeinsam die Verantwortung für das Lernen und Wohlbefinden der Schülerinnen übernehmen.“

Burow, 2020, S. 79

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen – eine Herausforderung der Gegenwart

Die zunehmende Diversität der Schüler*innenschaft, die Forderung nach inklusiver Bildung und die wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an Schulen stellen das Bildungssystem vor komplexe Herausforderungen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat mit ihrer rechtlichen Verbindlichkeit die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auch in Deutschland konsequent verwirklicht, was tiefgreifende Veränderungsprozesse in der Schullandschaft nach sich zieht. Die Antwort auf diese vielschichtigen Anforderungen wird zunehmend im multiprofessionellen Arbeiten gesucht – der Zusammenarbeit von Fachkräften

unterschiedlicher pädagogischer und nicht-pädagogischer Professionen im schulischen Kontext (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Serke & Streese (Hrsg.), 2022; Surzykiewicz & Hansen, 2025).

Die traditionelle Vorstellung von Schule als Ort, an dem ausschließlich Lehrkräfte für die Bildung und Erziehung zuständig sind, wird zunehmend durch ein erweitertes Verständnis ersetzt. Dieses begreift Schule als multiprofessionelles Arbeitsfeld, in dem verschiedene Expertisen zusammenwirken, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, pädagogische Fachkräfte und Quereinsteiger*innen – sie alle bringen unterschiedliche Perspektiven, Methoden und Kompetenzen ein, die sich im Idealfall ergänzen und bereichern (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024).

Doch ist multiprofessionelles Arbeiten tatsächlich der Schlüssel zur Lösung der aktuellen Probleme im Bildungssystem? Oder schafft es neue Herausforderungen in Bezug auf Kommunikation, Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten? Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, damit multiprofessionelle Teams ihr volles Potenzial entfalten können? Und wie können angehende pädagogische Fachkräfte auf diese Form der Zusammenarbeit vorbereitet werden?

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach und stellt dabei den VHB¹-Kurs „Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule²“ vor, der Teilnehmende verschiedener pädagogischer Disziplinen auf die Herausforderungen und Chancen multiprofessioneller Zusammenarbeit vorbereitet. Im Fokus stehen dabei sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Implikationen für die schulische Praxis.

Multiprofessionalität als Antwort auf Komplexität

Der Begriff der Multiprofessionalität beschreibt die Zusammenarbeit von Fachkräften verschiedener Professionen mit unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, Kompetenzen und Arbeitsweisen. Im schulischen Kontext umfasst dies traditionell die Kooperation von Lehrkräften untereinander, zunehmend aber auch die Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Therapeut*innen und weiteren Berufsgruppen (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Serke & Streese (Hrsg.), 2022; Surzykiewicz & Hansen, 2025).

Diese Form der Zusammenarbeit erfordert ein neues Verständnis von Professionalität, das über die eigene Fachdisziplin hinausgeht und die Expertise anderer Berufsgruppen anerkennt und wertschätzt. Gleichzeitig entstehen dadurch neue Herausforderungen in Bezug auf Kommunikation, Rollenklarheit und gemeinsame Zieldefinitionen, die bewältigt werden müssen, damit multiprofessionelle Teams ihr volles Potenzial entfalten können (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024).

Der VHB-Kurs „Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule“

Angesichts der wachsenden Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Settings wurde der VHB-Kurs „Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule“ entwickelt. Dieser richtet sich an Teilnehmer*innen verschiedener pädagogischer Disziplinen und hier sowohl an Studierende als auch Dozierende, und zielt darauf ab, sie auf die Herausforderungen und Chancen multiprofessioneller Zusammenarbeit vorzubereiten (Surzykiewicz & Hansen, 2025).

Der Kurs basiert auf der Annahme, dass Partizipation als Schlüssel zur Inklusion verstanden werden kann. Nur durch die aktive Mitwirkung aller Beteiligten kann ein inklusives Bildungssystem Realität werden und zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass alle Fachkräfte – Lehrkräfte ebenso wie Fachkräfte der Sonder- und Sozialpädagogik – zusammenarbeiten müssen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht werden zu können. Das Kurskonzept zielt daher explizit auf den Aufbau multiprofessioneller Kompetenzen in inklusiven Settings ab. Dabei steht sowohl die Stärkung der reflexiven Wahrnehmung der eigenen Professionalität und deren Weiterentwicklung als auch die Wertschätzung anderer pädagogischer Professionen im Fokus (ebd.).

Der Kurs gliedert sich in sieben Lerneinheiten, die aufeinander aufbauen und verschiedene Aspekte multiprofessioneller Zusammenarbeit beleuchten (ebd.):

1. Kurseinführung: Biografiearbeit und Positionsbestimmung: Zu Beginn werden die Studierenden angeleitet, ihren eigenen professionellen Standpunkt im multiprofessionellen Schulgeschehen transparent zu machen und einen Reflexionsprozess zu initiieren.
2. Perspektivenerweiterung: In dieser Lerneinheit werden grundlegende Themen wie die geschichtliche Entwicklung des Inklusionsbegriffs, Inklusion in menschenrechtlichen Dokumenten und Schulgesetzen sowie philosophische Begründungen für Inklusion behandelt.
3. Kooperation: Hier steht die Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur*innen im Schulalltag im Fokus. Die Studierenden setzen sich mit professionellen Rollenverständnissen und -zuschreibungen im inklusiven Kontext auseinander und lernen die Stärken und Grenzen der beteiligten Professionen kennen.
4. Kommunikation und Partizipation: Diese Lerneinheit thematisiert Kommunikation und Vernetzung sowie Möglichkeiten der Partizipation der unterschiedlichen Akteur*innen. Dabei werden Kommunikationskulturen und -strukturen sowie Kommunikationsbarrieren und entsprechende Lösungsansätze diskutiert.
5. Forschendes Lernen: Basierend auf der Annahme, dass Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu verstehen ist, werden die Studierenden angeleitet, unter-

schiedliche Positionen zum Thema zu erforschen und durch teilnehmende Beobachtung ihre Wahrnehmung auf schulische Kontexte und Problemlagen zu erweitern.

6. Organisation, Struktur und Qualitätssicherung: In dieser Lerneinheit werden konkrete Konzepte zur Schulentwicklung behandelt, wobei der Index für Inklusion als zentrales Instrument herangezogen wird.
7. Kursabschluss: Evaluation und Reflexion: Der letzte Themenblock dient der systematischen Reflexion und Evaluation des Seminars.

Der Kurs ist als virtuelles Seminar konzipiert und ermöglicht verschiedene Interaktionsformen wie Chat, Video-/Webkonferenzen, Foren und gemeinsame Aufgabenbearbeitung, wodurch die Teilnehmenden nicht nur theoretisches Wissen erwerben, sondern auch praktische Erfahrungen in der virtuellen Zusammenarbeit sammeln können (ebd.).

Herausforderungen und Potenziale multiprofessioneller Teams

Die Frage, ob multiprofessionelle Teams tatsächlich die aktuellen Probleme im Bildungssystem lösen können, lässt sich nicht pauschal beantworten. Einerseits bieten sie das Potenzial, durch die Bündelung verschiedener Expertisen besser auf die vielfältigen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft eingehen zu können. Andererseits schaffen sie auch neue Herausforderungen in Bezug auf Kommunikation, Rollenklarheit und gemeinsame Zieldefinitionen (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024). Entscheidend für den Erfolg multiprofessioneller Teams ist eine klare Struktur, die Rollen, Verantwortlichkeiten und Entscheidungsprozesse regelt, sowie eine Kultur der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts. Nur wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, können multiprofessionelle Teams ihr volles Potenzial entfalten und tatsächlich zur Lösung aktueller Probleme im Bildungssystem beitragen (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024).

Die optimale Zusammensetzung eines multiprofessionellen Teams hängt stark vom spezifischen Kontext, den Bedürfnissen der Schülerschaft und den Zielen der jeweiligen Schule ab. Grundsätzlich sollten jedoch alle relevanten Professionen vertreten sein, die zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben und Herausforderungen beitragen können. Für eine inklusive Schule könnte ein multiprofessionelles Team beispielsweise aus Lehrkräften verschiedener Fächer, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, pädagogischen Fachkräften für die Nachmittagsbetreuung, Therapeut*innen (z.B. Logopäd*innen, Ergotherapeut*innen) und ggf. Schulbegleiter*innen oder Integrationshelfer*innen bestehen (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024).

Verschiedene Schulformen und -standorte haben unterschiedliche Bedürfnisse, die sich auch in der Zusammensetzung und Arbeitsweise multiprofessioneller Teams niederschlagen sollten. Ein Gymnasium im städtischen Raum steht vor anderen Herausforderungen als eine Grundschule in einer ländlichen Region oder eine Förderschule mit spezifischem Förder-Schwerpunkt. Für eine bedarfsgerechte Zusammensetzung multiprofessioneller Teams ist

eine gründliche Analyse der spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Schule und ihrer Schülerschaft unerlässlich. Dabei sollten sowohl demografische Faktoren als auch besondere pädagogische Konzepte oder Schwerpunkte der Schule berücksichtigt werden. Beispielsweise könnte eine Schule in einem sozialen Brennpunkt einen stärkeren Fokus auf Schulsozialarbeit und psychosoziale Unterstützung legen, während eine Schule mit hohem Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund zusätzlich Fachkräfte für Deutsch als Zweitsprache oder interkulturelle Pädagogik benötigen könnte. Eine inklusive Schule wiederum wird einen höheren Bedarf an sonderpädagogischer Expertise haben, insbesondere wenn Schüler*innen mit verschiedenen Förderbedarfen unterrichtet werden. Entscheidend ist, dass die Zusammensetzung des multiprofessionellen Teams nicht nach einem starren Schema erfolgt, sondern flexibel an die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Schule angepasst wird und sich kontinuierlich weiterentwickeln kann (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Kuhn, 2023).

Aktuelle Diskurse zu multiprofessionellem Arbeiten

Die Frage, ob Sozialwissenschaft die „bessere“ Pädagogik ist, greift zu kurz und führt in die Irre. Vielmehr geht es darum, wie sozialwissenschaftliche und pädagogische Perspektiven im schulischen Kontext zusammenwirken und sich gegenseitig bereichern können. Traditionell stehen in der Pädagogik Bildungs- und Erziehungsprozesse im Fokus, während die Sozialwissenschaften stärker gesellschaftliche Strukturen, soziale Ungleichheiten und Sozialisationsprozesse in den Blick nehmen. Beide Perspektiven sind für eine ganzheitliche Bildung und Erziehung unverzichtbar und ergänzen sich in vielfältiger Weise. In der schulischen Praxis zeigt sich dies beispielsweise in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen. Während Lehrkräfte primär für die fachliche Bildung zuständig sind, bringen Schulsozialarbeiter*innen eine stärker sozialwissenschaftlich geprägte Perspektive ein, die den Blick für soziale Dynamiken, Gruppenstrukturen und gesellschaftliche Einflüsse schärft. Die Herausforderung besteht darin, diese unterschiedlichen Perspektiven nicht als Konkurrenz, sondern als Bereicherung zu begreifen und produktiv zusammenzuführen. Dies erfordert von allen Beteiligten die Bereitschaft, über den Tellerrand der eigenen Profession hinauszublicken, eigene Perspektiven zu hinterfragen und die Expertise anderer Professionen anzuerkennen und wertzuschätzen (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Serke & Streese (Hrsg.), 2022).

Quereinsteiger*innen: Lückenfüller oder Bereicherung?

Angesichts des akuten Lehrkräftemangels in vielen Regionen Deutschlands werden zunehmend Quereinsteiger*innen ohne klassische Lehramtsausbildung in den Schuldienst eingestellt. Dies wird kontrovers diskutiert: Während einige befürchten, dass dadurch die Qualität des Unterrichts sinken könnte, sehen andere darin eine Chance, neue Perspektiven und praktische Erfahrungen aus anderen Berufsfeldern in die Schule zu bringen. Aus Sicht eines multiprofessionellen Ansatzes können Quereinsteiger*innen eine wertvolle Bereicherung darstellen, wenn sie adäquat qualifiziert und in das schulische Team integriert werden. Ihre oft

umfassenden beruflichen Erfahrungen in anderen Feldern können neue Perspektiven auf Lerninhalte eröffnen und praxisnahe Bezüge herstellen, die für Schüler*innen motivierend und horizenterweiternd sein können. Gleichzeitig ist eine fundierte pädagogische Qualifizierung unerlässlich, um Quereinsteiger*innen auf ihre komplexen Aufgaben im Unterricht vorzubereiten (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Serke & Streese (Hrsg.), 2022). Hier sind berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen gefragt, die sowohl pädagogisch-didaktisches Grundwissen als auch spezifische Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vermitteln. Besonders wertvoll kann die Integration von Quereinsteiger*innen in multiprofessionelle Teams sein, in denen sie von der Erfahrung und Expertise etablierter Lehrkräfte profitieren und gleichzeitig ihre eigene berufliche Expertise einbringen können. Durch kollegiale Beratung, Team-Teaching und gemeinsame Reflexionsformate können so Synergien entstehen, die allen Beteiligten zugutekommen (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024).

Kritische Betrachtung: Effizienz, Professionalität und Kosten

Die Frage, ob multiprofessionelles Arbeiten effizienter und professioneller ist als traditionelle Formen der schulischen Arbeit, lässt sich nicht pauschal beantworten. Einerseits bietet die Zusammenarbeit verschiedener Professionen das Potenzial, komplexe Probleme ganzheitlicher zu betrachten und zu lösen, indem unterschiedliche Expertisen zusammengeführt werden. Dies kann zu einer höheren Qualität der pädagogischen Arbeit führen und letztlich den Lernerfolg und das Wohlbefinden der Schüler*innen verbessern. Andererseits erfordert multiprofessionelle Zusammenarbeit einen hohen Koordinations- und Kommunikationsaufwand, der zusätzliche zeitliche und personelle Ressourcen bindet (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Serke & Streese (Hrsg.), 2022). Die Integration unterschiedlicher fachlicher Perspektiven, Arbeitsweisen und Terminologien kann zu Missverständnissen, Konflikten und Ineffizienzen führen, wenn keine klaren Strukturen und Prozesse etabliert sind. Entscheidend für den Erfolg multiprofessioneller Teams sind daher geeignete Rahmenbedingungen wie ausreichende zeitliche Ressourcen für Absprachen und Teamarbeit, klare Rollen- und Aufgabenverteilungen, etablierte Kommunikationsstrukturen und eine Kultur der wertschätzenden Zusammenarbeit. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann multiprofessionelles Arbeiten tatsächlich zu einer höheren Effizienz und Professionalität beitragen, indem Synergien genutzt und Doppelarbeit vermieden werden (Kuhn, 2023; Otto & Wasserfuhr, 2024; Surzykiewicz & Hansen, 2025).

Ein häufiger Einwand gegen multiprofessionelle Teams ist deren höherer Kostenfaktor im Vergleich zu traditionellen schulischen Settings. Tatsächlich erfordert die Einstellung zusätzlicher Fachkräfte wie Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen oder weiterer pädagogischer Mitarbeiter*innen zusätzliche finanzielle Mittel, die im chronisch unterfinanzierten Bildungssystem nicht immer ohne Weiteres verfügbar sind. Dem gegenüber stehen jedoch potenzielle Einsparungen durch präventive Arbeit, frühzeitige Intervention und effektivere Problemlösung. Wenn beispielsweise durch die Arbeit eines multiprofessionellen Teams frühzeitig auf Probleme reagiert werden kann, bevor sie eskalieren, können kostspielige Maßnahmen wie Schulwechsel, externe Therapien oder stationäre Unterbringungen möglicherweise

vermieden werden. Zudem sollten bei einer Kosten-Nutzen-Analyse nicht nur die unmittelbaren finanziellen Aufwendungen, sondern auch langfristige gesellschaftliche Folgekosten berücksichtigt werden. Eine verbesserte schulische Bildung und eine höhere Bildungsgerechtigkeit durch multiprofessionelle Unterstützung können langfristig zu einer höheren Bildungs- und Erwerbsbeteiligung, geringeren Sozialausgaben und einer höheren gesellschaftlichen Produktivität führen. Nichtsdestotrotz ist eine kritische Reflexion des Ressourceneinsatzes wichtig: Multiprofessionelle Teams sollten nicht um ihrer selbst willen etabliert werden, sondern gezielt dort eingesetzt werden, wo sie einen tatsächlichen Mehrwert für die pädagogische Arbeit und den Bildungserfolg der Schüler*innen bieten können (Otto & Wasserfuhr, 2024; Surzykiewicz & Hansen, 2025).

Fazit und Ausblick

Multiprofessionelles Arbeiten in Schulen bietet vielfältige Chancen, um den komplexen Herausforderungen einer inklusiven Bildung gerecht zu werden und die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern. Die Zusammenführung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven, Methoden und Kompetenzen kann zu einer ganzheitlicheren Betrachtung und Lösung von Problemen beitragen und so den Bildungserfolg und das Wohlbefinden aller Schüler*innen fördern.

Gleichzeitig ist multiprofessionelles Arbeiten kein Allheilmittel, das automatisch zu besseren Ergebnissen führt. Sein Erfolg hängt maßgeblich von den Rahmenbedingungen ab, unter denen es stattfindet: von klaren Strukturen und Prozessen, ausreichenden zeitlichen und personellen Ressourcen, einer Kultur der wertschätzenden Zusammenarbeit und nicht zuletzt von der Bereitschaft aller Beteiligten, über den Tellerrand der eigenen Profession hinauszublicken und gemeinsam an der Gestaltung einer inklusiven Schule zu arbeiten.

Der VHB-Kurs „Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule“ leistet einen wichtigen Beitrag, um angehende pädagogische Fachkräfte auf diese Herausforderungen vorzubereiten (Surzykiewicz & Hansen, 2025). Durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, die Reflexion der eigenen Professionalität und die praktische Erfahrung der Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Setting werden wichtige Kompetenzen für die multiprofessionelle Arbeit in inklusiven Schulen vermittelt.

Literaturverzeichnis

- Burow, O.-A. (2020). *Future Fridays – Warum wir das Schulfach Zukunft brauchen*. Weinheim: Beltz.
- Fabel-Lamla, M. & Meyer-Jain, B. (2024). *Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht: Empirische Einblicke und Entwicklungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn A. (2023). Interview mit Lütje-Klose B.: *Multiprofessionelle Teams: „Die Ressourcen werden oft nicht gut genutzt“*. Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/birgit-luetje-klose-multiprofessionelle-teams-die-ressourcen-werden-oft-nicht-gut-genutzt/>

Otto, S., & Wasserfuhr, V. (2024). *Multiprofessionelle Teams an Schulen: Ein Scoping Review*. Institut für Innovation und Technik (iit-perspektive Nr. 73). https://www.iit-berlin.de/wp-content/uploads/2024/09/ONLINE_240918_iit-perspektive_73_Multiprofessionelle-Teams_DE_2023.pdf

Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.). (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Surzykiewicz, J. & Hansen, C. (2025). Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule. <https://kurse.vhb.org/VHBPORTAL/kursprogramm/kursprogramm.jsp?kDetail=true>, Stand vom 29. März 2025.

Anmerkungen

- 1 Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) ist eine seit 2000 bestehende Verbundseinrichtung bayerischer Hochschulen, die digitale Lehrangebote als Ergänzung zum Präsenzstudium bereitstellt. URL: <https://kurse.vhb.org/>
- 2 Eine Anmeldung zum VHB-Kurs ist über folgenden Link möglich: [Multiprofessionelle Gestaltung der inklusiven Schule](#)

Autorin

Tamara Rachbauer, Dr. phil., MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin mit dem Schwerpunkt Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digital Literacy, KI-Literacy, E-Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter <https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications> und <https://www.tamara-rachbauer.info/>

Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen im Lichte des Triarc-Modells

Rollen, Strukturen und Effizienz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a627>

Multiprofessionelle Teams sind die zukunftsweisenden Organisationsformen im Schulwesen. Dieser Beitrag adressiert Möglichkeiten zum Bewältigen von Herausforderungen, etwa aufgrund Inklusion, Heterogenität, Mangel an Fachkräften oder psychosoziale Belastungen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht das Triarc-Modell – dieses grenzt bestimmte Rollen voneinander ab und unterscheidet in Koordinierende, Inspirierende sowie Methodenexpert*innen. Die theoretischen Ansätze bzw. empirischen Befunde zeigen das Potential des Modells zur Erhöhung von Effizienz und der Wirksamkeit in der schulischen Zusammenarbeit. Abgerundet wird der Beitrag mit der Diskussion über Chancen, Grenzen und den erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen.

Triarc-Modell, Multiprofessionalität, Schule, Organisationsform

„So far, multi-professional cooperation appears to be uncoordinated or not structured. [...] The cellular structures of the school system are strengthened and lead to a degree of insecurity in everyday school life“

M. Sonntag, 2022

Einleitung

Im Bildungssystem erfolgen tiefgreifende Prozesse der Transformation, da neben inklusiver Bildung und sozialer Diversität vor allem auch der Lehrkräftemangel und die Digitalisierung nach neuen Handlungsstrategien verlangen (Helmke, 2017). Bislang wurde Schule als ‚monoprofessionelles Funktionssystem‘ (Stichweh, 1992, S. 41) verstanden, bei dem die jeweiligen Lehrkräfte dominierten. Ein multiprofessionelles Team gilt als eine Schlüsselinnovation (Speck, 2020), indem eine Bündelung von heterogenen Expertisen stattfindet und eine Stär-

kung der Schule sozialer Handlungsraum erfolgt. Jedoch bergen multiprofessionelle Ansätze das Risiko von Ineffizienz und/oder hohen Kosten, unklaren Rollen bei der Dominanz von bestimmten Leitprofessionen sowie mangelndes Wissen um fachliche Perspektiven bzw. eines möglichen Zugangs der übrigen in den einzelnen Fachgebieten (Bauer, 2018, S. 733–735).

Hier knüpft das Triarc-Modell an, das im Allgemeinen auch auf Schulorganisation übertragbar ist. Es ist ein theoretisches Strukturmodell, das im Zuge des Unterrichtsfachs ‚Forschendes Arbeiten‘ entwickelt wurde. ‚Triarc‘ ist eine Kombination aus dem Lateinischen von ‚tri‘ (drei) und ‚arcus‘ (Bogen, Tragwerk), um damit ein stabiles, dreigliedriges Gefüge anzudeuten, welches von drei Rollen getragen wird: Koordinierende, Inspirierende und Methodenexpert*innen. Der Begriff verweist auf die Ausgewogenheit der Struktur sowie die synergetische Verbundenheit der drei Rollen.

Wenn in einer Schule multiprofessionelle Teams arbeiten, so bedeutet das, dass innerhalb der schulischen Organisation alle Professionen unabhängig bzw. autonom agieren können und dadurch selbst die spezifischen Bereichsaufgaben verantworten und kontrollieren (Otto & Wasserfuhr, 2025, S. 2; Bauer, 2018, S. 731). Nach der Definition von Kielblock, Gaiser & Stecher (2017, S. 142) handelt es sich um eine multiprofessionelle Kooperation, wenn zumindest drei Berufsgruppen einen gewissen Spezialisierungsgrad aufweisen, diese zusammenarbeiten, die jeweiligen Aktivitäten koordinieren sowie ein Austausch der fachlichen Informationen stattfindet. Kielblock, Gaiser & Stecher (2017) erkennen die Vorteile der multiprofessionellen Teams im Sinne einer Erweiterung des Kompetenzenportfolios einer Schule, eine Steigerung der Auswahl an Angeboten, einer Entlastung der Pädagog*innen aufgrund der gegenseitigen Unterstützung und generell einer Bereicherung in Bezug auf die praktizierte Pädagogik.

Das Ziel ist die integrative Bearbeitung der verschiedenen Dimensionen von Schule im Hinblick auf fachliche, soziale und organisatorische Aspekte. In der quantitativen Studie von Perkorn, Müller & Paulus (2021, S. 1349) wurde anhand der Analyse von 6712 Lehrkräften gezeigt, dass durch multiprofessionelles Zusammenarbeiten eine wesentliche Bedingung für das Gelingen von Inklusion erfüllt wird. Von Gebhardt & Heimlich (2018, S. 1248) wurde ein Mehrebenenmodell für Inklusion entwickelt, bei dem multiprofessionelle Teams einen zentralen Faktor spielen.

Beim TPACK-Modell (Abkürzung von ‚Technological Pedagogical Content Knowledge‘; Mishra & Koehler, 2006) wird die Verbindung der Elemente Didaktik, Fachwissen sowie Technologie betont. Nach Mishra & Koehler (2006, S. 1017) benötigt ein durchdachtes pädagogisches Nutzen von Technologien das Entwickeln einer komplexen und situierten Wissensform. Das Professionalisierungsdreieck von Helmkes (2017) vereint Reflexion und Kontextsteuerung mit der Pädagogik. Diese Modelle stellen die Basis für das Triarc-Modell dar, indem Rollen klar getrennt und die Schulorganisation operationalisierbar wird. Durch das Triarc-Modell wirkt ein Team als Gesamtheit kollektiver Professionalität (Terhart 2011, S. 207).

Das Triarc-Modell der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Nach Jesacher-Rößler (2022, S. 375) gelingen multiprofessionelle Teams bei entsprechendem Beziehungsaufbau, Wertschätzung, Flexibilität/Agilität sowie zwischenmenschlichen Fähigkeiten. Im Triarc-Modell der multiprofessionellen Zusammenarbeit ergänzen sich drei Rollen komplementär:

1. Koordinierende

Diese Rolle übernimmt Verantwortung für administrative und strukturelle Aufgaben, wie das Sicherstellen des organisatorischen Rahmens. Häufig nehmen langjährige Lehrkräfte diese Rolle ein, da sie erfahren sind im strukturellen und administrativen Planen. Die Verantwortungsbereiche umfassen weiters das Ressourcenmanagement und Organisieren der Leistungsbewertungen, Dokumentation von Prozessen, die Evaluation und Sichern der Vorgaben des Lehrplans.

Notwendige Kompetenzen für diese Rolle sind neben einer hohen Selbstkompetenz (für die Organisation, das Zeitmanagement) eine Expertise in Differenzierung (zur individuellen Förderung und flexiblen Lernwegen) und der Leistungsbewertung, vor allem bezüglich Prozessdokumentation und Qualitätsentwicklung.

2. Inspirierende

Diese Rolle ist die treibende Kraft für kreative Inhalte und Reflexivität. Vor allem Neu-/Quereinsteiger*innen aus künstlerischen, kulturellen Gebieten und/oder Fachbereichen der Medien können hier bei gezielter pädagogischer Schulung wertvolle Beiträge liefern und sich ins Team einbinden.

Die Verantwortungsbereiche dieser Rolle betreffen innovative Impulse, Vernetzungen, das Entwickeln von fächerübergreifenden Projekten und Einbinden von Lernorten, die außerhalb der Schule sind, das Fördern von kreativen Methoden, wie Design Thinking oder Ästhetik, das Etablieren einer Kultur für Feedbacks und Reflexion sowie das Anregen von ethischen Diskussionen.

Notwendige Kompetenzen sind daher eine gut ausgebildete Sozialkompetenz (für Empathie, Teamarbeiten und den Wechsel von Perspektiven), die Fähigkeit kritischen Denkens (zum Fragenstellen und Interpretieren) und Wissen in übergreifenden Thematiken (z. B. Entrepreneurship Education, Medienbildung oder Empowerment).

3. Methodenexpert*innen

Mit dieser Rolle wird für die wissenschaftliche Fundierung des Forschungsprojekts und die methodische Rigorosität sichergestellt. Als Methodenexpert*innen sind (ehemalige) Wissenschaftler*innen ebenso geeignet wie Data Analyst*innen oder spezialisierte Lehrer*innen mit einer Affinität zu datengestützter, systematischer Arbeit.

Die Verantwortungsbereiche dieser Rolle liegen im Vermitteln von wissenschaftlichen Arbeitsweisen, wie etwa das Bilden von Hypothesen, Experimentdesign oder Quellenkritik. Weitere Aufgaben sind digitale Tools, Projektmanagement (für die Arbeitsplanung, Setzen von Meilensteinen) sowie das Unterstützen bei Datenerhebungen/-analysen und der Qualitätssicherung in Form einer methodischen Korrektheit.

Benötigte Kompetenzen sind umfassende Fachkompetenz in Bezug auf Recherche-Tätigkeit und der Quellenbewertung, Expertise in der Methodik, wie dem Experimentieren und der Datenanalyse) sowie die Kenntnis der Modelle des forschenden Lernens (z.B. PRIMAS, das 5E-Modell und Design Thinking).

Der Erfolg des Triarc-Modells ist abhängig von eindeutigen Bedingungen für das Gelingen, vor allem in Bezug auf eine intensive Abstimmung im Team. Der Erfolg beim Umsetzen des Triarc-Modells stützt sich auf effiziente Strukturen, die wesentlicher Bestandteil sind zum Aufbau einer kollektiven Wirksamkeit (Collective Teacher Efficacy). Dies betrifft die gemeinsame Überzeugung, dass das Team aufgrund seiner Aktivitäten maßgeblich zur Verbesserung der Lernleistungen beitragen können. Eine solche Wirksamkeit, die im Bildungswesen zu den stärksten Einflussgrößen zählt (mit einer Effektstärke $d = 1,34$), entwickelt sich durch eine auf Evidenzen basierende Praxis (Hattie, 2023, S. 229–230). Die Klarheit und das komplementäre Trennen von Aufgaben beim Triarc-Modell ist die erforderliche Ausgangsbasis zur Überwindung eines bloß oberflächlichen Austausches. So kann eine wahre Kultur entwickelt werden, die wechselseitige Verantwortung und eine wirkungsorientierte Zusammenarbeit etabliert. Durch das Triarc-Modell wird eine Art von struktureller Hebel angesetzt, damit das ganze Potenzial eines multiprofessionellen Teams ausgeschöpft werden kann.

Terhart (2011, S. 206) betont die Mehrfachbelastung bei den Aufgaben von Lehrer*innen. In diesem Punkt wirkt das Triarc-Modell durch die Aufteilung auf drei Rollen entgegen und kann Lehrkräfte nachhaltig entlasten. Dazu ist es notwendig, im Stundenkontingent eine Verankerung von verbindlichen, entlastenden Kooperationszeiten vorzunehmen. Weiters sind definierte Kommunikationswege sowie Entscheidungsprozesse notwendig, damit Konflikte bei Rollen-/Kompetenzenabgrenzungen vermieden werden. Das Besetzen einer Rolle setzt Personalentwicklung mittels Fortbildungen voraus; weiters sind aktiv Möglichkeiten zu gestalten, um Quereinsteiger*innen als Expert*innen aus Wissenschaft, Kunst und Medien zu gewinnen. Wichtig ist die Unterstützung der Schulleitung: für das Modell selbst, die Bereitstellung der benötigten Ressourcen und zum Vermitteln bei Konflikten (Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 5). Durch die Untersuchung von Peperkorn, Müller & Paulus (2021, S. 1347) konnte die positive Korrelation Schulleitung als Ressource mit dem Faktor Arbeitszufriedenheit gezeigt werden. Neben den genannten Aufgaben fällt der Schulleitung die Funktion eines strategischen Enablers zu, indem sie aktiv die Gestaltung des organisationalen Rahmens vorantreibt, damit eine Kultur von gegenseitiger Wertschätzung auf Augenhöhe zwischen den einzelnen Professionen gesichert ist. Zudem hat sie kontinuierlich die Relevanz des Modells zu kommunizieren und mit der gezielten Freigabe von Spielräumen für Entscheidungen das Team für die Praxis zu empowern.

Das Bewerten einer prozesshaften und kollaborativen Arbeit benötigt Alternativen bei den Beurteilungsformaten.

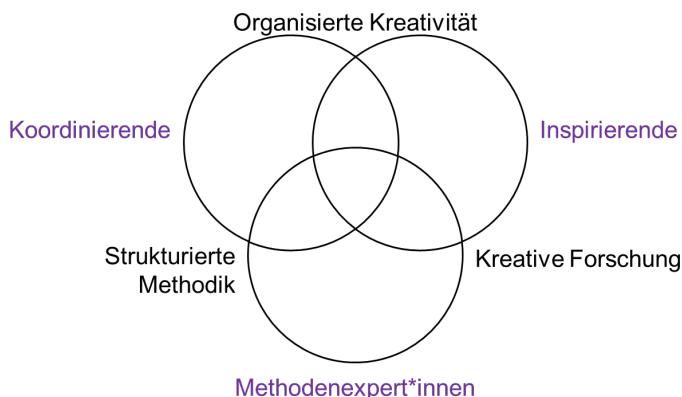


Abbildung 1: Das Triarc-Modell und die Stärke von klarer Rollenaufteilung in multiprofessionellen Teams | eigene Darstellung

Die Abbildung 1 demonstriert als Venn-Diagramm die multiprofessionelle Zusammenarbeit des Triarc-Modells. Die einzelnen Kompetenzen der Koordinierenden, Inspirierenden und Methodenexpert*innen verbinden Unterschiede bei den jeweiligen Fähigkeiten und erzeugen durch Überschneidungspunkte eine spezifische Kreativität und strukturierte Methodik. Die Rollen befinden sich in einer kontinuierlichen Wechselwirkung (Mishra & Koehler, 2006, S. 1030). Das Potenzial des Modells zeigt sich im Zentrum der Schnittmenge in Form einer produktiven Synergie hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Fundierung, Innovation und Struktur.

In der Abbildung 1 wird deutlich, dass erst durch die Schnittmenge eine nachhaltige Synergie entwickelt wird. Für den Alltag empfiehlt es sich für Schulen, gezielt die Schnittstellenarbeit zu fördern, beispielsweise mittels gemeinsamer Projektwochen mit einer gleichberechtigten Zusammenarbeit von allen drei Rollen.

Durch die Abbildung 1 werden die klaren und theoretisch fundierten Verantwortlichkeiten bei der Arbeit in multiprofessionellen Teams aufgezeigt, wodurch kein Problem von Rollenkonkurrenz und/oder Beliebigkeit entsteht. Zugleich bilden sich durch Überschneidungen produktive Synergien, die die Wirksamkeit der multiprofessionellen Zusammenarbeit unterstreichen. Trotz dieser Vorteile multiprofessioneller Teams, werden diese in der Praxis österreichischer Schulen häufig nicht umgesetzt, da eine systemische Verankerung fehlt und eine kontinuierliche Trennungen einzelner Professionen nicht realisiert wird (Sonntag, 2022).

Beim TPACK-Modell stehen insbesondere die digitalen und didaktischen Kompetenzen der jeweiligen Personen im Mittelpunkt. Das Professionalisierungsdreieck zielt auf eine individuelle Reflexion ab. Eine Schwäche der klassischen multiprofessionellen Ansätze liegt zumeist im Bereich der unklaren Rollen und dem Mangel an Steuerung. Auch wenn hier gerade die

Stärken des Triarc-Modells zu finden sind, ist der flexible Umgang mit den einzelnen Rollen sowie die systemische Unterstützung notwendig, damit keine starren Hierarchien gebildet werden.

Dies bedeutet, trotz der zahlreichen Potenziale des Modells auch kritisch dessen Grenzen zu beachten. Ein Risiko ist etwa eine veränderte Form eines Silodenkens innerhalb der drei definierten Rollen, wenn keine klaren Schnittstellen definiert werden. Außerdem muss auch die Schulgröße berücksichtigt werden, denn wenn keine ausreichende Zahl an Lehrkräften vorhanden ist, lässt sich dieses kaum in seiner gedachten Struktur umsetzen und wäre entsprechend abzuwandeln, zum Beispiel dass eine bestimmte Person mehrere Rollen kombinieren müsste. Nicht zuletzt darf die Bürokratie bei der Implementierung des Modells nicht außer Acht gelassen werden, wobei sich der Aufwand durch die nachfolgenden Effizienzsteigerungen lohnt.

Praktische Umsetzung des Triarc-Modells an Schulen

Die nachfolgend vorgestellte Vorgehensweise fördert die Zusammenarbeit auf multiprofessioneller Ebene und ermöglicht das frühzeitige Erkennen von möglichen Konflikten:

- Schritt 1 = Bilden der Teams
Zuerst sind die Teammitglieder in unterschiedlichen Professionen auszuwählen, damit vielfältige Kompetenzen sichergestellt werden
- Schritt 2 = Zuteilung der Rollen
Je nach den persönlichen Stärken und/oder Interessen ist die konkrete Rolle zuzuordnen, damit Transparenz bei den Verantwortlichkeiten gegeben ist
- Schritt 3 = Planung der Ressourcen
Im Stundenplan sind fixe Zeiten für die Kooperationen festzulegen, damit die fortwährende Zusammenarbeit ermöglicht wird. Dazu zählt die Allokation von Ressourcen, die als Schlüsselfaktor beim Erfolg von Teamarbeit gelten.
- Schritt 4 = Fort- und Weiterbildung
Zur Stärkung der Kompetenzen des multiprofessionellen Teams sind für alle entsprechende Teamschulungen zu organisieren, um die individuellen Fach- und Kooperationskompetenzen zu erhöhen. Dies folgt der Idee der ‚Communities of Practice‘ (CoP), bei der eine Personengruppe zusammen an einem Anliegen arbeitet und durch kontinuierliche Interaktion ihr Wissen vertieft (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4). Durch die fortlaufenden und informellen Interaktionen des Teams wird die langfristige Weiterentwicklung im Beruf gefördert und Vertrauen über die Grenzen der jeweiligen Profession hinaus gestärkt.
- Schritt 5 = Evaluation
Zum Optimieren der Teamarbeit ist eine offene Feedbackkultur und laufende Reflexionen einzuplanen. Die Evaluation zählt zu den Kernprozessen des organisationalen

Lernens, und durch eine etblierte Feedbackkultur wird double-loop learning gefördert (Argyris, 1977, S. 116).

In der Abbildung 2 wird gezeigt, dass sich der Erfolg bei der Implementierung schrittweise einstellt, indem mehrere Ebenen zusammenspielen. So sichern strukturelle Maßnahmen den Rahmen, und durch bestimmte Prozesse wird konkret die Zusammenarbeit gestaltet. Mit der kontinuierlichen Fortbildung wird der Kreislauf in der Entwicklungsebene stabilisiert. Die in der Abbildung 2 dargestellte Triarc-Implementierungsarchitektur dient als ein praxisnahes Steuerungsinstrument, welches sowohl Schulleitungen als auch die Teams einsetzen können.

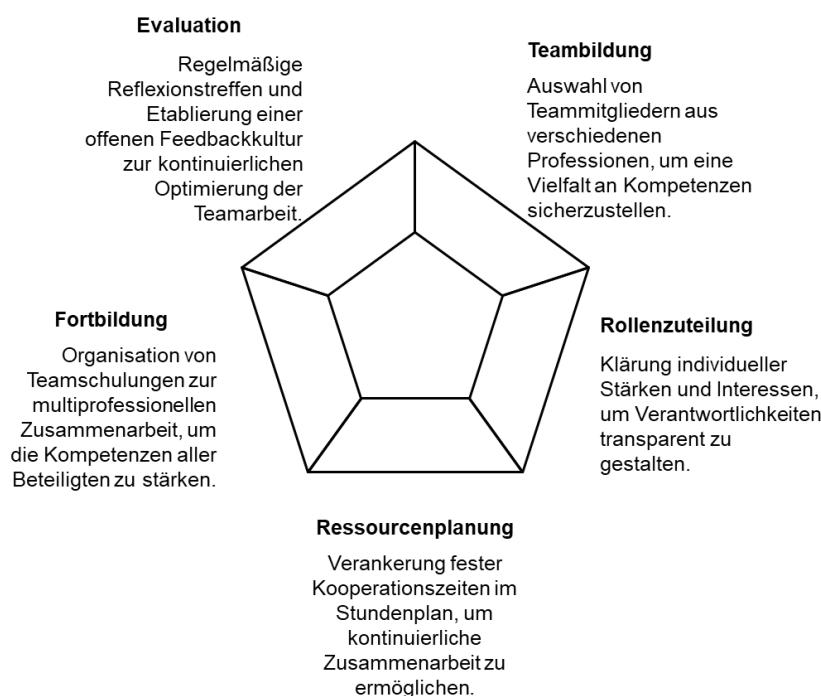


Abbildung 2: Triarc-Implementierungsarchitektur | eigene Darstellung

Mit dem Begriff ‚Triarc-Implementierungsarchitektur‘ wird das strukturelle/prozessuale Grundgerüst bezeichnet, welches bei der Einführung des Triarc-Modells genutzt wird. Der Terminus stellt den Aufbau mit seiner Systematik in den Mittelpunkt, welcher aus drei sich jeweils ergänzenden Komponenten besteht: die Struktur (zur Ressourcenplanung und Teambildung), der Prozess (zur Rollenzuteilung und Evaluation) sowie die Entwicklung (für die Fortbildung). Eine solche Architektur sichert neben der Stabilität und Steuerbarkeit auch die Nachhaltigkeit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit.

Für weitere Untersuchungen des Triarc-Modells wird eine empirische Studie der Wirksamkeit angeregt. Hier könnte etwa durch eine quantitative Untersuchung mögliche Auswirkungen des Modells auf die Zufriedenheit von Lehrkräften, die Qualität des Unterrichts und Leistungen von Schüler*innen gemessen werden. Nach ersten Hinweisen liegen Andeutungen vor,

dass das multiprofessionelle Zusammenarbeiten eine wesentliche Gelingensbedingung darstellt für den Aspekt Inklusion.

Schlussfolgerungen

Mit dem Triarc-Modell können drei Aspekte bedacht werden, nämlich die Inklusion (indem durch Methodenexpert*innen die individuelle Förderung gesichert wird), die Schulorganisation (weil Koordinierende auf Struktur achten) und die Innovation (weil durch Inspirierende kreative Lernräume geöffnet werden). Es werden Synergien geschaffen und die jeweiligen Rollen agieren in komplementärer Form durch die integrierte Anwendung der Expertisen (Mishra & Koehler, 2006, S. 1030). Für Quereinsteiger*innen bieten Inspirierende eine wertvolle Funktion durch ihre gezielte Weiterqualifizierung und bei einer Einbindung in gegebene Netzwerke. Mehrwert wird durch die interdisziplinären Kooperationen der Sozialwissenschaft und Pädagogik geschaffen. Der zentrale Maßstab für das erfolgreiche Wirken des Triarc-Modells liegt in seinem unmittelbaren Nutzen für die Schüler*innen. Sie profitieren in mehrfacher Weise – durch die Methodenexpertise beziehen sie einen höheren Grad an individueller Förderung, sie erfahren Inspiration durch den anregenden Unterricht, der nah an ihrer Lebenswelt gestaltet ist, und durch die Koordination befinden sie sich in einer strukturierten, verlässlichen und transparenten Lernumgebung. Daher kann das Triarc-Modell sowohl für die interne Organisation als auch als direkter Treiber für die Verbesserung von Lernen und Erfahrung des Unterrichts verstanden werden.

Zugleich adressiert das Triarc-Modell durch dessen Struktur auf die zunehmend komplexer werdenden schulischen Bildungsaufträge. Mit dem Verbinden der komplementär genutzten Expertisen können die Inhalte der anspruchsvolleren Lehrpläne besser umgesetzt werden, während die Unterrichtsqualität aufgrund des erhöhten Spezialisierungsgrads gesteigert und zugleich die Lehrer*innen entlastet werden. Das Triarc-Modell bietet die Möglichkeit für ein lebendiges, interdisziplinäres und kollaboratives Arbeiten, das die Schüler*innen unmittelbar erleben und dessen Vorteile erkennen können.

Obwohl das Implementieren des Modells durchaus einen Paradigmenwechsel in Bezug auf die Schulorganisation bedeutet, wird dieser Aufwand durch das Potenzial einer gesteigerten Unterrichtsqualität, höheren Zufriedenheit der Lehrkräfte und einer optimaleren Vorbereitung der Schüler*innen auf die zukünftigen Herausforderungen aufgewogen. Anders als die top-down Steuerinstrumente wird beim Triarc-Modell die Struktur von den Expert*innen selbst gestaltet, was als Entlastung und/oder Empowerment wahrgenommen wird (Terhart 2011, S. 216). Zu überprüfen wären die Möglichkeiten, ob das Modell als ein Organisationsprinzip für alle Schulzweige geeignet ist.

Durch das Triarc-Modell wird ein theoretisch fundierter und praxisnaher Rahmen gebildet, um multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schulen zu gestalten. Es verdeutlicht das Entstehen von Effizienz aufgrund klar definierten Rollen, ohne ein Mehr an Personal. Die multipro-

fessionellen Teams stellen eine Innovation für die Schulorganisation dar, und sind ein wesentlicher Beitrag für Professionalisierung in der zeitgemäßen Schule.

Zusammengefasst stellt das Triarc-Modells einen innovativen Weg dar, multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule umzusetzen. Allerdings sind für den Erfolg bei der Implementierung intensive Phasen zur Abstimmung der Teams ebenso einzuplanen wie ein ausreichendes Maß an Ressourcen sowie zusätzlich eine das Modell unterstützende Schulleitung.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115–125.
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 727–739). Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2018). Inklusion und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1241–1260). Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning. The sequel*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge. A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(4), 363–377.
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Zeitschrift für Inklusion. Gemeinsam Leben*, 25(3), 140–148.
- Otto, S. & Wasserfuhr, V. (2024). *Multiprofessionelle Teams an Schulen. Ein Scoping Review*. Working Paper des Instituts für Innovation und Technik (iit) Nr. 73. Berlin.
- Peperkorn, M., Müller, K. & Paulus, P. (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1335–1354.
- Sonntag, M. (2022). Multi-Professional Cooperation in the Austrian School System and its Implications for Inclusive Education. *Forum Oświatowe*, 34(1/67), 69–80.
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. Tübingen: Ernst Reinhardt.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36–48). Opladen: Leske & Budrich.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim und Basel: Beltz.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Autor

Thomas Benesch, Tit. Univ. Prof. Dr. habil. DDr.

Seit 2012 Dozent und Hochschulprofessor an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland sowie Titularprofessor für Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Westungarischen Universität. Zuvor als Universitätsassistent und Fachhochschulprofessor in den Bereichen Biometrie und Informationsmanagement tätig. Autor von über 200 wissenschaftlichen Publikationen zu Bildungswissenschaft, angewandter Statistik und Fachdidaktik. Nebenberuflich als Unternehmensberater, Coach und Gutachter aktiv. Mitglied in Fachgesellschaften (ÖFEB, GDM).

Kontakt: thomas.benesch@ph-burgenland.at

Andreas Schreier

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Grundschulmusikunterricht

Das Modell der intervenierenden Musiker*innen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a623>

Der Beitrag thematisiert den seit Jahren dokumentierten Mangel an qualifizierten Musiklehrkräften im deutschsprachigen Raum und die daraus resultierende Zunahme fachfremden Musikunterrichts. Auf Basis empirischer Befunde zu Qualitätsrisiken wird multiprofessionelle Zusammenarbeit als Ansatz zur Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität herausgearbeitet. Nach begrifflicher Klärung und Darstellung des Forschungsstands wird das französische Modell der intervenierenden Musiker*innen vorgestellt, das künstlerische Expertise mit pädagogischer Verantwortung verbindet und positive Effekte auf Unterrichtsqualität, Professionalisierung und kulturelle Vernetzung aufweist. Für Österreich wird vorgeschlagen, dieses Modell durch eine im IGP-Studium verankerte Spezialisierung zu adaptieren, die musikdidaktische, pädagogische und kooperationsbezogene Kompetenzen mit schulpraktischen Elementen kombiniert. Abschließend wird argumentiert, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht nur eine Kompensationsstrategie darstellt, sondern eine strategische Chance, die Attraktivität musikpädagogischer Berufe zu steigern und den Musikunterricht im Pflichtschulbereich nachhaltig zu stärken.

*Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Musikunterricht, Grundschule, Intervenierende Musiker*innen*

Einleitung

Musiklehrkräfte werden allerorts gesucht. In Österreich und Deutschland wirkt der seit Jahren bestehende Musiklehrer*innenmangel bereits in das ganz konkrete Geschehen im schulischen Musiksaal hinein: Musikunterricht wird zum Teil fachfremd gegeben oder muss sogar entfallen (Malmberg, 2024, S. 39).

Isolde Malmberg macht im einleitenden Zitat wiederholt auf ein Problem aufmerksam, auf das seit rund zwei Jahrzehnten in regelmäßigen Abständen hingewiesen wird. Wie beispielsweise durch den österreichischen Musikrat, der aufzeigt, dass in der Sekundarstufe I „je nach

Bundesland nur zwischen 50 % und 75 % der Musikstunden von einschlägig ausgebildeten Musiklehrer*innen unterrichtet“ (ÖMR, 2017, S. 3) werden. Auch eine Anfrage des Autors dieses Beitrags an die Bildungsdirektion Tirol zeigt, dass im Schuljahr 2019/2020 an den (damals) Neuen Mittelschulen 230 fachgeprüfte und 107 fachungeprüfte Lehrer*innen das Unterrichtsfach Musikerziehung unterrichteten (vgl. Bildungsdirektion für Tirol, 2020). Des Weiteren zeigen Untersuchungen von Schufft (2010), Hammel (2011) und Wintersteller (2014), dass Schüler*innen – insbesondere an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I – seltener von fachlich ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. An Grundschulen stellt sich die Situation noch problematischer dar. Ortwin Nimczik (bis 2022 Professor für Musikpädagogik/-didaktik an der Hochschule für Musik in Detmold und Bundesvorsitzender des Verbands Deutscher Schulmusiker*innen) wies vor rund 15 Jahren darauf hin, dass auch im Primärbereich ca. 70 bis 80 Prozent des Musikunterrichts fachfremd oder gar nicht erteilt werden (vgl. Nimczik, 2011, S. 3; Oravec & Weber-Krüger, 2016, S. 242). Lehmann-Wermser et al. (2020) bilanzieren, dass in Deutschland bundesweit 23.147 Musiklehrkräfte im Grundschulbereich fehlen und der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in den Ländern zwischen 11,4 % und 72,5 % stark variiert (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 10; Lehmann-Wermser & Weishaupt, 2020, S. 14). Lehmann-Wermser et al. (vgl. 2020, S. 11) prognostizieren für Deutschland, dass der Mangel an Musiklehrkräften bis zum Jahr 2028 auf voraussichtlich 25.280 ansteigen wird, sofern keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Zugleich dürfte der Anteil fachgerecht erteilten Musikunterrichts im Bundesdurchschnitt von 42,8 % auf 39 % sinken.

Fachfremder Unterricht wird nicht grundsätzlich als Defizit betrachtet, da eine fehlende fachliche Ausbildung nicht zwangsläufig zu einem defizitären Unterricht führt. Dennoch werden sowohl von wissenschaftlicher als auch von bildungsministerieller Seite Bedenken geäußert, da insbesondere die fehlende Fachkompetenz infolge unzureichender Ausbildung bzw. Professionalisierung als problematisch angesehen wird (vgl. BMBWF, 2018b; Oravec & Weber-Krüger, 2016, S. 248). Empirische Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte ohne Fachausbildung im Musikunterricht häufig Lernziele auswählen, die sie selbst umsetzen können („Lernzielselektion“), was zu Einschränkungen in der Unterrichtsqualität führt (vgl. Hofbauer & Harnischmacher, 2018; Hammel, 2011). Fachfremdes Unterrichten kann zudem zu Belastungen für Lehrkräfte, zu vermehrt (theorielastigem) Frontalunterricht, zu einer geringeren Schüler*innenorientierung und zu einem negativen Einfluss auf das Selbstverständnis des Berufs führen (vgl. Schufft, 2010). Weiterhin ist für das „Aktiv- und Gestaltungsfach“ Musikerziehung eine fachspezifische Ausbildung wichtig, da z.B. fehlende künstlerische Kompetenzen zu Problemen beim Singen, Bewegen und Tanzen sowie dem Instrumentalspiel führen können (vgl. Anderegg, 2022, S. 8–9; Hofbauer & Harnischmacher, 2018, S. 169–170).

Im Hinblick darauf erscheint multiprofessionelle Zusammenarbeit als ein geeigneter Ansatz, um den komplexen Anforderungen des Unterrichtsfachs Musikerziehung zu begegnen und zugleich dem bestehenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken (vgl. Renger & Gröber, 2025, S. 94). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen und Musikschullehrkräften wird dabei als Chance zur Sicherung und Steigerung der Qualität des Mu-

sikunterrichts im Pflichtschulbereich hervorgehoben (vgl. Deutscher Musikrat, 2012, S. 33; Buchborn & Röbke, 2011, S. 7). Musikschullehrkräfte bringen sowohl fachliche Expertise als auch regionale Verankerung ein und ermöglichen in Zusammenarbeit mit Pflichtschullehrkräften eine vertiefte Umsetzung des Lehrplans (vgl. BMBWF, 2018a; BMUKK, 2013). Diese Form der Zusammenarbeit unterstützt nicht nur die musikalische und soziale Entwicklung der Schüler*innen, sondern fördert zugleich die wechselseitige Weiterbildung der Lehrkräfte und kann zur Erweiterung individueller Bildungschancen beitragen (vgl. Hochfeld & Rothland, 2022, S. 477; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 22; BMBWF, 2018a; Oravec & Weber-Krüger, 2016; BMUKK, 2013, S. 8; Deutscher Musikrat, 2012, S. 33; Buchborn & Röbke, 2011, S. 7; Heymann, 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag das Modell der intervenierenden Musiker*innen vor. Ziel ist es, dieses Modell theoretisch im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit zu verorten und sowohl Chancen als auch Herausforderungen zu diskutieren. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Musikunterrichts im Pflichtschulbereich geleistet sowie mögliche Perspektiven für die Professionalisierung intervenierender Musiker*innen in Österreich aufgezeigt werden. Hierfür wird zunächst multiprofessionelle Zusammenarbeit begrifflich bestimmt und kontextualisiert; Dabei werden zentrale Herausforderungen sowie Bedingungen für ein Gelingen herausgearbeitet. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung eines aktuellen Forschungsstands. Darauf aufbauend wird das Modell der intervenierenden Musiker*innen vorgestellt, das in Frankreich im Grundschulbereich als erprobte Form der Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und Musikschullehrkräften gilt. Ein Fazit mit Ausblick beschließt den Beitrag.

2. Multiprofessionelle Zusammenarbeit¹

2.1 Begriffliche Einordnung und Kontextualisierung

Multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt insbesondere in Ganztagschulen und im Kontext inklusiver Schulentwicklung als wesentlicher Faktor für die Qualität eines professionellen und kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). An das Einleitungskapitel anknüpfend ergibt sich ihre Relevanz zudem aus den wachsenden Anforderungen an fachliche wie überfachliche Kompetenzen sowie aus der zunehmenden Bedeutung, Schüler*innen vielfältige kulturelle und soziale Lerngelegenheiten zu eröffnen (vgl. Preis & Wissinger, 2018, S. 71). Hierfür kann multiprofessionelle Zusammenarbeit von inter- und intraprofessioneller Zusammenarbeit abgegrenzt werden (vgl. Törmänen & Wicki, 2025, S. 145–149; Lütje-Klose et al., 2024, S. 39; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 36–37; Pool Maag, 2022, S. 15): Interprofessionell meint die Zusammenarbeit zwischen zwei Berufsgruppen (z.B. Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog*innen) – meist nebeneinander, d.h. jede Profession bleibt stärker in ihrem eigenen Aufgaben- und Verantwortungsbereich – und intraprofessionell, was die Zusammenarbeit innerhalb einer Berufsgruppe (z.B. Lehrkräfte eines Jahrgangs) meint. Multiprofessionelle Zusammenarbeit bezeichnet hingegen das Miteinander mehrerer

verschiedener Berufsgruppen (mindestens zwei), bei dem Wissen und Kompetenzen ausgetauscht und aufeinander abgestimmt werden. Dadurch entstehen gemeinsame Handlungsstrategien, die es ermöglichen, unterschiedliche Expertisen über einen längeren Zeitraum hinweg zu verbinden, um ein qualitativ hochwertiges Ergebnis zu erzielen (vgl. Fuchs, 2025; Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 3; Lütje-Klose et al., 2024, S. 37–38; Pool Maag, 2022, S. 16; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 13).

Bedacht werden sollte zum einen, dass professionelles Handeln wissenschaftliche (eine wissenschaftsfundierte) Ausbildung, komplexes Agieren und interaktive Bezüge voraussetzt; Ist dies gegeben, erscheint der Begriff „multiprofessionell“ mit Fuchs (2025) angemessen. Zum anderen benötigt auch multiprofessionelle Zusammenarbeit an allgemeinbildenden Schulen autonome und abgegrenzte Zuständigkeiten, damit Fachkräfte ihre Expertise gezielt einbringen können, Verantwortungsdiffusion vermieden und die Arbeitszufriedenheit erhöht werden kann (vgl. Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 2). Auch aus diesen Gründen ist multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Herausforderungen verbunden. Als zentrale Problemfelder werden dabei häufig folgende Aspekte benannt (vgl. Renger & Gröber, 2025, S. 102; Törmänen & Wicki, 2025, S. 150; Lütje-Klose et al., 2024, S. 37–38, 56–58; Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 3; Schendel, 2020, S. 18):

- Rollen- und Zuständigkeitskonflikte: unklare Aufgabenverteilung und Verantwortung in der Zusammenarbeit
- unterschiedliche professionelle Logiken: z.B. abweichende Handlungsorientierungen
- Hierarchien und Machtgefälle: Vorrangstellung der schulischen Lehrkräfte durch Status, Ausbildung oder Anstellungsverhältnisse. Die Dominanz einer Profession kann die Beziehung und eine wechselseitige Bereicherung erschweren
- Kommunikations- und Verständigungsprobleme: z.B. unterschiedliche Fachsprachen, Begrifflichkeiten und Zielvorstellungen
- fehlende Ressourcen: Mangel an Zeit, Strukturen und Unterstützung für gemeinsame Absprachen, Vorbereitung und Reflexion

Angesichts bestehender Herausforderungen erscheint es wichtig, Gelingensbedingungen zu benennen, um insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit möglichen Problemen vorzubeugen. Häufig werden dabei folgende Aspekte hervorgehoben (vgl. Renger & Gröber, 2025, S. 102; Lütje-Klose et al., 2024, S. 38–41; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 66; Pool Maag, 2022, S. 19–20; Geist & Brandt, 2019, S. 128–129):

- gemeinsames (Professions-)Verständnis und Haltung: Entwicklung einer geteilten Perspektive auf Ziele, Aufgaben und pädagogisches Selbstverständnis
- strukturelle Voraussetzungen: ermöglichende Kooperationsstrukturen, Unterstützung durch die Schulleitung, Offenheit und Lernbereitschaft im gesamten Kollegium
- Kommunikations- und Beziehungskultur: Wertschätzende, offene, ehrliche und vertrauensvolle Kommunikation sowie eine wechselseitige Beziehungsarbeit unter Berücksichtigung der jeweiligen pädagogisch-professionellen Autonomie

- Rollen- und Verantwortungsklärung: transparente Zuständigkeiten und gemeinsame Übernahme von Verantwortung.

Zusammenfassend kann multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen durch strukturelle Hierarchien, ungleiche Arbeitsbedingungen und unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse erschwert werden, was eine gleichwertige Zusammenarbeit erschweren kann. Gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert ein gemeinsames Verständnis und klare Ziele, unterstützende Strukturen insbesondere durch die Schulleitung und das Kollegium, eine wertschätzende Kommunikations- und Beziehungskultur, Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit geklärten Rollen sowie die gleichberechtigte Nutzung der jeweiligen Fachkompetenzen.

2.2 Forschungsstand zur multiprofessionellen Zusammenarbeit

Zunächst lässt sich festhalten, dass internationale Forschungsergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit weitgehend mit Befunden aus dem deutschsprachigen Raum übereinstimmen (vgl. Pool Maag, 2022, S. 16). So zeigt eine quantitative Studie von Fuchs (2025) mit Grundschullehrkräften (N=222), dass bestimmte Formen multiprofessioneller Kooperation positiv mit der Arbeitszufriedenheit und Entlastung der Lehrkräfte zusammenhängen. Des Weiteren verdeutlicht eine Untersuchung auf Basis moderierter Gruppendiskussionen mit Schulentwicklungsexpert*innen, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Entwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeit an Ganztagschulen einnimmt. Zudem wurde deutlich, dass pädagogisch Tätige Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und rechtliche Rahmenbedingungen kennen müssen, um ihre Handlungsspielräume effektiv zu nutzen (vgl. Kielblock et al., 2020, S. 47, 60). In ähnlicher Weise betonen Otto und Wasserfuhr (vgl. 2024, S. 5) in einem Scoping-Review mit elf einbezogenen Studien die Bedeutung der Schulleitung für das Gelingen oder Scheitern multiprofessioneller Kooperation (vgl. auch Renger & Gröber, 2025, S. 97; Pool Maag, 2022, S. 18).

Hofbauer und Harnischmacher (vgl. 2018, S. 169, 180) zeigen auf Grundlage von Strukturmödellen, dass Motivation und Musizierpraxis bei Grundschullehrkräften im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften eher gering ausgeprägt sind (N=578 bzw. N=487). Am Beispiel des musikbezogenen Projekts Superar (<https://www.superarsuisse.org>) wird deutlich, dass Lehrpersonen den Wert unterschiedlicher Professionen als zentrale Qualität gemeinsamer Arbeit erfahren (vgl. Anderegg, 2022, S. 9–10). Ähnliche Ergebnisse berichtet Schreier (2024a, S. 51–52; 2024b, S. 294–297), der aufzeigt, dass die Kooperation zwischen einer Grundschule und einer Musikschule zu intensivem pädagogisch-didaktischem Austausch, wechselseitigem Kompetenzerwerb (z.B. Großgruppenmanagement, Auftrittsorganisation, Lieddidaktik) sowie zu verbesserten Kommunikationsstrukturen führt. Darüber hinaus entsteht eine wertschätzende Kooperationskultur, die interkulturelles Lernen sowie regionale Vernetzung begünstigt.

Im Zusammenhang mit dem Lehrpersonenmangel im Unterrichtsfach Musik verdeutlicht die explorative Meta-Studie MULEM-EX, dass auch strukturelle Hemmnisse – wie die Eignungsprüfung als zentrale Barriere, die geringe gesellschaftliche Wertschätzung des Lehrerberufs,

fehlende Aufstiegsmöglichkeiten sowie begrenzte Gehaltsentwicklung – einer ausreichenden Versorgung mit Musiklehrkräften entgegenstehen (vgl. Malmberg, 2024). Ebenfalls werden die Studieninhalte teils als unattraktiv oder nicht mit den schulischen Realitäten kompatibel wahrgenommen (vgl. Malmberg, 2024, S. 45–47; Oravec & Weber-Krüger, 2016, S. 249). Mit Blick auf den Mangel an Musiklehrpersonen untersuchen Lehmann-Wermser et al. (2020) die Frage, wie die Grundversorgung mit Musikunterricht aktuell und zukünftig gesichert werden kann. Dabei kommen sie zu ähnlichen Ergebnissen wie Malmberg (2024) und benennen vier zentrale Handlungsfelder: Verbesserung der Ausbildungssituation, Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für Musikunterricht, Qualifizierung von Seiteneinsteiger*innen sowie eine gezielte Steuerung der Personalentwicklung durch Bildungsmonitoring (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 12–13). Als Lösungsansatz wird zudem vorgeschlagen, Musiklehrkräfte aus anderen Schulformen, insbesondere Musikschulen, durch Anreizsysteme und berufsbegleitende Zusatzqualifizierungen für den Einsatz an Grundschulen zu gewinnen (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 13; Lehmann-Wermser & Weishaupt, 2020, S. 14; Renger & Gröber, 2025, S. 96).

3. Intervenierende Musiker*innen

Der Begriff „musiciens intervenants“ (intervenierende(r)/mitwirkende(r) Musiker*in) findet seinen Ursprung in Frankreich. Ab den 1970er-Jahren wurden in den Musikunterricht der Grundschulen immer mehr externe Akteur*innen in den Unterricht und in schulische Projekte eingebunden, auch weil der Musikausübung bildungspolitisch besonders gemeinschaftsfördernde Eigenschaften zugesprochen werden (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 59–60). An den Grundschulen Frankreichs (wie auch in Österreich) wird Musik von Generalist*innen unterrichtet, die für einen Großteil des Fächerkanons ausgebildet sind. Der musikalische Bereich ist in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachpraktischen Studienanteilen in Frankreich (ähnlich wie in Österreich, außer man wählt freiwillig den Schwerpunkt Musik) mit wenigen Lehrstunden berücksichtigt (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 61). Um die Qualität des Musikunterrichts zu heben, wird deshalb der Musikunterricht an vielen Grundschulen Frankreichs in geteilter Verantwortung von der Klassenlehrperson mit einer musikalisch ausgebildeten Musiklehrperson erteilt. Der Unterricht ist dabei handlungs- und projektorientiert aufgebaut und orientiert sich an typischen musikalischen Lernformen wie Singen, Hören, rhythmisch-bewegte Übungen, Instrumentalspiel sowie kreative Gestaltungen wie z.B. Improvisation (vgl. Stumpfögger, 2018). Die Arbeit erfolgt meist in thematischen Zyklen, die auf ein konkretes Ergebnis hinführen – etwa eine Aufführung. Zwischen den Interventionen führt die Lehrperson die musikalischen Aktivitäten weiter, wiederholt Inhalte und begleitet den Lernprozess der Kinder kontinuierlich.

Diese Zusammenarbeit bringt neben einer musikalisch-fachlich fundierten Gestaltung des Unterrichts auch einen weiteren wichtigen und positiven Aspekt mit sich:

„Da sie die institutionellen Rahmenbedingungen der verschiedenen Einrichtungen [Grundschule und Musikschule] kennen, in denen sie tätig sind, sind sie darüber hinaus in der Lage, als Binde-

glied zwischen den verschiedenen Partnern und Institutionen zu fungieren“ (Stumpfögger, 2018, S. 62–63).

In Frankreich ist die schulische Musikerziehung heute eingebettet in einen umfassenden kulturellen Bildungsplan, der – zumindest dem Anspruch nach – alle Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Hochschule umfasst und verschiedene Formen künstlerischen Ausdrucks berücksichtigt (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 59). Zudem gibt es für das weitgespannte Berufsbild der „musiciens intervenants“ eine zweijährige universitäre Ausbildung an den „Centres de Formation de Musiciens Intervenants“ (Stumpfögger, 2018, S. 63). An diesen werden Studierende in drei Kompetenzfeldern ausgebildet:

- „Musikalische und künstlerische Kompetenzen
- Didaktische und pädagogische Kompetenzen
- Organisatorische, soziale und Beziehungskompetenzen“ (Stumpfögger, 2018, S. 63).

Es gibt nur sehr wenige systematische Erhebungen zu den Auswirkungen dieser in Frankreich anerkannten Ausbildung zum musicien intervenant (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 66). Jedoch kann an unzähligen Beispielen beobachtet werden, wie „die Entstehung dieses Berufs und der dazugehörigen Ausbildung“ (Stumpfögger, 2018, S. 66) in weiterer Folge viele Projekte auf Initiative der musiciens intervenants ermöglicht hat (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 66).

Flächendeckende Vorteile für das Fach Musik in der Grundschule und eine musiche, kulturelle Bildung allgemein lassen sich vor allem in den folgenden Bereichen ausmachen: in einer „kulturellen Gebietsentwicklung, der Erleichterung von Lernprozessen in der Schule, [der] Veränderung in der musikpädagogischen und musikvermittelnden Praxis“ (Stumpfögger, 2018, S. 66), dem Entstehen eines spezifischen Musik-Repertoires (z.B. Musiktheaterstücke), der Entwicklung der Musikausübung in der Bevölkerung sowie in der Stärkung sozialer Bindungen auf lokaler Ebene (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 66).

4. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund fachfremden Musikunterrichts im Grundschulbereich und im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit erweist sich das Modell der intervenierenden Musiker*innen als vielversprechender Ansatz, um personelle Engpässe abzufedern und zugleich die Qualität des Musikunterrichts langfristig zu sichern und weiterzuentwickeln. Für den Musikunterricht im Grundschulbereich wird auf Grundlage der in diesem Beitrag gewonnenen Erkenntnisse deutlich, dass intervenierende Musiker*innen (z.B. Musikschullehrkräfte) sowohl fachliches als auch organisatorisches Wissen in den Unterricht einbringen und in multiprofessioneller Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften aktiv zur Gestaltung des regionalen kulturellen Lebens beitragen können (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 65; BMBWF, 2018a; BMUKK, 2013). Die institutionalisierte Ausbildung der „musiciens intervenants“ (Stumpfögger, 2018) verdeutlicht darüber hinaus, dass eine Professionalisierung dieser Rolle möglich und wirksam ist. Abschließend wird dieser Aspekt (siehe Kapitel 2.2) aufgegriffen und in ei-

nem Ausblick auf die Professionalisierung intervenierender Musiker*innen im österreichischen Kontext als mögliche Zusatzqualifikation skizziert (vgl. Renger & Gröber, 2025; Lehmann-Wermser et al., 2020; Lehmann-Wermser & Weishaupt, 2020).

In Österreich bietet das Instrumental- und Gesangspädagogik-Studium (IGP)² eine mögliche Grundlage für die Integration des Modells der intervenierenden Musiker*innen. Da innerhalb des Studiums die Wahl eines Schwerpunktfachs vorgesehen ist (z.B. musikalische Früherziehung), könnte künftig auch ein Schwerpunkt angeboten werden, der gezielt auf die Anforderungen des Musikunterrichts im Grundschulbereich ausgerichtet ist (siehe Kapitel 1). Anknüpfend an das französische Vorbild und unter besonderer Berücksichtigung organisatorischer, sozialer und beziehungsorientierter Kompetenzen (siehe Kapitel 3) könnte dieser Schwerpunkt neben musikdidaktischen Grundlagen für den Unterricht mit Klassen auch Inhalte zur multiprofessionellen Zusammenarbeit, zu pädagogischen Grundlagen im Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie zur Projektarbeit und kulturellen Vernetzung vermitteln. Ergänzt werden sollte das Angebot durch praxisorientierte Elemente wie Hospitationen oder Co-Teaching in Grundschulen, in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen. Ziel wäre es, dass IGP-Absolvent*innen mit einer entsprechenden Zusatzqualifikation nicht nur in Musikschulen – meist am Nachmittag –, sondern auch als intervenierende Musiker*innen am Vormittag im Pflichtschulbereich tätig werden können (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020). Auf diese Weise ließe sich das bestehende künstlerisch-pädagogische Profil des IGP-Studiums erweitern, die Wertschätzung des Berufes erhöhen und zugleich wird darüber ein Beitrag zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts in der Grundschule geleistet (vgl. Malmberg, 2024; Lehmann-Wermser et al., 2020).

Insgesamt wird mit diesem Beitrag deutlich, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht allein als Notlösung für Lehrkräftemangel und fachfremden Unterricht zu verstehen ist, sondern auch als Chance, die Qualität und Attraktivität des Musikunterrichts und musikpädagogischer Berufe langfristig zu stärken und sich darüber neue Wege der Professionalisierung eröffnen (können).

Literaturverzeichnis

Anderegg, N. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 8–13. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1009>

Bildungsdirektion für Tirol. (2020). *Anfrage zu Musiklehrpersonen (Geschäftszahl: 113.08/0049-allg/2019)*.

BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (Hrsg.). (2013). *Kooperationen von Schulen und Musikschulen*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung.html>

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.). (2018a). *Kooperationen von Schulen und Musikschulen*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung/publikationen.html>

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.). (2018b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1; K. Oberwimmer, St. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner, Hrsg.). Leykam.
<https://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

Buchborn, T., & Röbke, P. (2011). Chancen für musikalische Bildung in der Ganztagschule. *Musikerziehung*, 64(4), 4–8.

Deutscher Musikrat (Hrsg.). (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen.* http://www.miz.org/dokumente/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf

Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Bd. 2, 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1189–1209). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27666-5_88

Fuchs, E. (2025). Multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen in Ganztagsform: Kooperationsformen und Potenziale für die Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00242-8>

Geist, S., & Brandt, S. (2019). Wege gemeinsam gehen – multiprofessionelle Zusammenarbeit in Beratungsprozessen für eine inklusive Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 121–130). Klinkhardt.

Hammel, L. (2011). Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In M. Schulten (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Musikvermittlung* (Bd. 10). LIT Verlag. <https://kups.ub.uni-koeln.de/4595/1/DissHammelSelbstkonzepte.pdf>

Heymann, H. W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *Pädagogik*, 59(4), 6–9.

Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 453–485.
<https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>

Hofbauer, V., & Harnischmacher, C. (2018). Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 169–184). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20780>

Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten: Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 47–66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>

Lehmann-Wermser, A., & Weishaupt, H. (2020). Zur Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen und zum zukünftigen Musiklehrkräftebedarf und -angebot für die Grundschule in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 42–62. <https://doi.org/10.25656/01:20458>

Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020007>

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.* transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>

Malmberg, I. (2024). Berufswahlentscheidung Musiklehrkraft: Warum sich musik-affine junge Menschen gegen den Musiklehrberuf entscheiden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(3), 38–49. <https://doi.org/10.25656/01:32361>

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2022). *Praxisnahe Empfehlungen für alle an Schule tätigen Fachkräfte. Multiprofessionelle Zusammenarbeit an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen.* <https://www.mk.niedersachsen.de>

Nimczik, O. (2011). *Musik in der allgemein bildenden Schule.* Deutsches Musikinformationszentrum. <https://d-nb.info/1063887267/34>

ÖMR [Österreichischer Musikrat] (Hrsg.). (2017). *Positionspapier des ÖMR zu musikalischer Bildung. Für eine quantitative und qualitative Absicherung des Musikunterrichts in Österreich.* http://www.komu.at/ueberuns/OEMR_zur_musikalischen_Bildung_11_09_2017.pdf

Oravec, L., & Weber-Krüger, A. (2016). „Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung. In L. Oravec & A. Weber-Krüger (Hrsg.), *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik* (S. 237–254). Die Blaue Eule.

Otto, S., & Wasserfuhr, V. (2024). Multiprofessionelle Teams an Schulen: Ein Scoping Review. *iit-perspektive*, 73. Institut für Innovation und Technik. https://doi.org/10.23776/2024_15

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 15–21. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1010>

Preis, N., & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 71–81. <https://doi.org/10.25656/01:17091>

Renger, A., & Gröber, J. (2025). Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten. In D. Longhino, E. Frauscher, C. Imp & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen* (S. 94–105). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32512>

Schäfer-Lembeck, H. U. (2018). Zeigen lernen, wie Schüler_innen gut Klingendes hervorbringen können. In T. Krettenauer, H. U. Schäfer-Lembeck & St. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrerinnenbildung: Veränderungen und Kontexte* (Bd. 6, S. 199–203). Allitera.

Schendel, G. (2020). Multiprofessionalität und mehr: Multiprofessionelle Teams in der evangelischen Kirche – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. *SI Kompakt*, 3. <https://www.siekd.de/multiprofessionalitaet-und-mehr/>

Schreier, A. (2024a). Volksschule und Musikschule: Ein multiprofessionelles Kooperationsprojekt. *HAUPtsache*, 5, 48–51. <https://www.haup.ac.at/publikation/hauptsache-alles-ausser-gewoehnlich/>

Schreier, A. (2024b). Die Ausbildung „Dynamischer Kompetenzen“ bei Schüler*innen: Ein Musikprojekt als Kontrapunkt zu schulischen Digitalisierungsstrategien. In R. Lankau (Hrsg.), *Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-)Besinnung auf das Unterrichten* (S. 288–301). Beltz.

Schufft, C. (2010). *Fachfremder Unterricht. Eine Untersuchung an Hauptschulen*. ibidem.

Stumpfögger, M. (2018). *Musikerinnen an Grundschulen in Frankreich (musiciens intervenant à l'école): Ein innovativer Beruf im Dienst kultureller Bildung für alle?* In T. Krettenauer, H. U. Schäfer-Lembeck & St. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrerinnenbildung: Veränderungen und Kontexte* (Bd. 6, S. 59–69). Allitera.

Törmänen, M., & Wicki, M. T. (2025). Multiprofessional collaboration in inclusive school. In M. T. Wicki & M. R. K. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (S. 142–154). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33223>

Wintersteller, P. (2014). *Fachfremder Unterrichtseinsatz. Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern an der NMS* [Dissertation, Universität Salzburg].

Zurmühle, J. (2021). Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten* (S. 121–140). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860>

Anmerkungen

¹ Eine wissenschaftliche Unterscheidung zwischen den Begriffen Kooperation, Teamarbeit und Zusammenarbeit wird in diesem Beitrag nicht vorgenommen; die Begriffe werden synonym verwendet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 8).

² „Das Bachelorstudium Instrumental- & Gesangspädagogik dient der künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Vorbildung. Studienziel ist entsprechend der Erwerb differenzierter künstlerischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Kompetenzen zur Vermittlung von Musik in diversen Errscheinungsformen. Mit dem erfolgreichen Studienabschluss wird die Lehrbefähigung für österreichische Musikschulen im jeweiligen Zentralen Künstlerischen Fach (ZKF) sowie im jeweiligen Wahlpflichtmodul (Schwerpunkt) erteilt.“

(<https://www.moz.ac.at/de/studium/studienfinder/musikpaedagogik/innsbruck/gesangspaedagogik-ba>; vgl. Fuchs, 2025)

Autor

Andreas Schreier, BA MEd PhD

Postdoc am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Schulentwicklung, Leadership, Professionsentwicklung, Philosophie der Digitalität. <https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>
Kontakt: andreas.schreier@uibk.ac.at

Gertrud Weidinger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Astrid Wittmann

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Professionelles Wahrnehmen und multiprofessionelles Handeln

Eine mobile Eye-Tracking-Studie in der Primarstufe

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a626>

Als ein zentrales Ziel der Professionalisierung von Pädagog*innen wird das Wahrnehmen von Unterricht und sein Stellenwert für didaktische Entscheidungen definiert. Das breite Spektrum an Qualitätsmerkmalen für die Entwicklung eines professionellen Blicks auf den Unterricht basiert auf eigenaktivem Handeln. Im Hinblick auf die Förderung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gewinnt darüber hinaus multiprofessionelles Arbeiten zunehmend an Bedeutung. Der gemeinsame Blick auf die Lernenden stellt einen Mehrwert dar, der differenzierte Wahrnehmungen zur optimalen Lernbegleitung aller Kinder erlaubt. Professionelle Wahrnehmung zeigt sich erst in einer multimodalen Realisierung im Unterricht und setzt somit das Einüben von Handlungsstrategien bereits in der Lehrer*innenausbildung voraus (Halagan & Bräuer, 2022). Demzufolge wird im folgenden Beitrag dem Postulat nach Multiprofessionalität Rechnung getragen. Als geeignetes Instrument, um die Unterrichtswahrnehmung zu schulen und das Unterrichtsgeschehen aus einer beobachtenden Perspektive zu reflektieren, wird in der vorliegenden Untersuchung der Einsatz der mobilen Eye-Tracking-Technologie im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien vorgestellt.

Professionelle Wahrnehmung, Blickverhalten, Eye-Tracking, Multiprofessionalität

Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Grundlage multiprofessioneller Kooperation

Im Bildungswesen wird der Einsatz von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen, die gemeinsam an der pädagogischen und sozialen Förderung von Schüler*innen arbeiten,

angestrebt. Um der Heterogenität der Kinder und den unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen Rechnung zu tragen, ist ein breit gefächertes Know-how im Klassenzimmer von Bedeutung (Sahli Lozano & Simovic, 2018).

Mit dem Leitsatz „What teachers do matters“ weist der Pädagoge und Erziehungswissenschaftler John Hattie (2013) auf den enormen Einfluss der Lehrpersonen auf erfolgreiches Lernen im Unterricht hin. In Primarschulen fungieren zum überwiegenden Teil klassenführende Pädagog*innen als primäre Bezugspersonen. Um jedoch den diffizilen Anforderungen von heterogen zusammengesetzten Lerngruppen gerecht zu werden, ist ein multiprofessionelles Lehrer*innenteam wünschenswert. Für Hattie haben strukturelle Maßnahmen aufgrund der geringen Wirksamkeit eine untergeordnete Bedeutung, wirkungsmächtige Faktoren hingegen werden in einem Unterricht, bei dem Lehrpersonen eine aktive Rolle spielen, gemessen. Er plädiert dafür, lehrerbezogene Maßnahmen als „unverzichtbare Grundbedingungen schulisch organisierten Lernens“ in den Fokus von Schulentwicklungsprozessen zu rücken (Hattie, 2013).

Die Qualität von Unterricht hängt dabei nicht allein von der Lehrerpersönlichkeit, sondern vielmehr vom Lehrerhandeln ab. Es bedarf leidenschaftlichen Handelns mit ansteckender Wirkung, dass die Hingabe zum Inhalt, eine empathische Haltung zum/r Schüler*in wie auch die Verantwortung für den Lernerfolg des Kindes impliziert. Gute Lehrpersonen bleiben selbst Lernende, indem sie ihren Unterricht kritisch reflektieren (Hattie, 2013).

Laut Stahnke & Blömeke (2022) sind bereits in der Ausbildung von Lehrer*innen verstärkt verlässliche Konzepte zur Entwicklung von professioneller Wahrnehmung zu implementieren. In der Unterrichtsforschung wurde die Disziplin Classroom Management lange Zeit vom behavioristischen Ansatz dominiert und untergeordnet behandelt. Erwünschtes Verhalten wird durch Lob positiv verstärkt, im Umgang mit problematischem Verhalten werden Strategien wie Bestrafen, Zurechtweisen oder Ignorieren eingesetzt. Dieser reaktive und individualistische Ansatz wurde im Laufe der Jahre stark kritisiert und aus interaktionssoziologischer Perspektive weitgehend abgelehnt.

Auch Aktivitäten der Lehrpersonen können Ursachen von Unterrichtsstörungen sein, indem individuelle Maßnahmen zur Modifikation von Verhalten umgesetzt werden und damit der Unterrichtsfluss sowie alle Handlungen, die auf ein Lernziel bezogen sind, unterbrochen werden. Lehrkräften mit Expertise steht ein weitgefächertes Repertoire zur Vermeidung derartiger Störungen zur Verfügung, während sich Noviz*innen oft ausschließlich dem einzelnen Kind widmen und den Fokus auf die Aktivierung der gesamten Lerngruppe verlieren. Ebenso registrieren erfahrene Pädagog*innen wichtige Ereignisse im Unterricht durch einen geschulten Blick auf alle Schüler*innen, auch auf jene, die nicht unmittelbar in das Geschehen involviert sind. Ihre Kenntnis über die Vorgänge in der Klasse helfen im nächsten Schritt, rasch mögliche Handlungsalternativen abrufbar zu haben, die die Konditionen für aktives und effektives Lernen optimieren (Stahnke & Blömeke, 2022). Neben dem zentralen Faktor der Unterrichtsqualität korreliert Classroom Management auch unmittelbar mit dem Belastungsempfinden. Im Mittelpunkt steht dabei die Angst vor Unterrichtsstörungen, die vor allem bei

Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren starken Einfluss auf die emotionale Erschöpfung haben (Thiel, 2016).

Eye-Tracking und räumliches Blickverhalten: Forschungsstand

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Kompetenz von Studierenden im Hinblick auf die Wahrnehmung jedes einzelnen Kindes im Klassenzimmer. Als Teil der Professionalisierung von Lehrpersonen kommt dem Erkennen und Interpretieren von Ereignissen im Unterricht große Bedeutung zu. Eine vertiefende Analyse von Unterrichtswahrnehmungen ist Voraussetzung für das Etablieren eines förderlichen Lernklimas, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Schüler*innen wie auch für eine objektive Einschätzung des Leistungsstandes der Kinder (Schwindt, 2008).

Angesichts der wachsenden Heterogenität und Dynamik des schulischen Alltags gewinnt die Vielfalt an Perspektiven eines multiprofessionellen Teams zunehmend an Bedeutung. Diese erfordert eine gemeinsame professionelle Sicht des Unterrichts und der Schüler*innen. Gerade an diesem Punkt setzen Forschungsansätze wie mobile Eye-Tracking-Studien an. Sie bieten nicht nur Erkenntnisse über Blickverhalten und Aufmerksamkeitssteuerung, sondern auch wie Teams ihre Beobachtungs- und Reflexionsvermögen gemeinsam weiterentwickeln können. Professionelle Wahrnehmung wird so zu einer verbindenden Kompetenz multiprofessioneller Zusammenarbeit.

Visuelle Wahrnehmung erfolgt nicht kontinuierlich, sondern ist von Fixationen (Ruhephasen) und Sakkaden (Blicksprüngen) gekennzeichnet. Mit der Technologie des Eye-Trackings ist es möglich, präzise Aufzeichnungen von Augenbewegungen durchzuführen und zur Untersuchung des visuellen Verhaltens, zur Bestimmung des Aufmerksamkeitsfokus, zur Analyse von Selektionsprozessen oder auch zur Erforschung von Lernvorgängen heranzuziehen (Rakoczi, 2012).

Zentrale Untersuchungsvariablen hierfür sind die Fixationsanzahl, die Fixationsdauer, Blickpfade (Scanpaths) und Verweildauer in vordefinierten „Areas of Interests“ (AOIs) – diese Variablen werden als Indikatoren für Aufmerksamkeitsallokation, Informationsselektion und kognitive Verarbeitung interpretiert.

Betrachtet man das Blickverhalten von Lehramtsstudierenden bzw. Berufsanfänger*innen während des Unterrichtens in einer Klasse, so gibt es hier signifikante Unterschiede zu erfahrenen Lehrpersonen. Häufig richtet sich die visuelle Aufmerksamkeit von Noviz*innen nur auf einzelne Kinder und/oder auf lokal begrenzte Positionen im Klassenraum. In diesem Zusammenhang hat sich mobiles Eye-Tracking als ein Instrument zur empirischen Untersuchung des Blickverhaltens angehender Lehrkräfte etabliert. Die Erfassung natürlicher Blickbewegungen in realen oder simulierten Unterrichtssituationen ermöglicht es, visuelle Aufmerksamkeit als Indikator professionellen Handelns zu analysieren.

Nachfolgend wird eine Auswahl einschlägiger Eye-Tracking-Untersuchungen präsentiert, um einen Überblick über die zentralen Erkenntnisse der aktuellen Forschungslage zu vermitteln.

Van den Bogert et al. (2014) konnten in einer Eye-Tracking-Studie einschließlich Videosequenzen nachweisen, dass Studierende ihre Aufmerksamkeit stark auf zentral platzierte Schüler*innen richten. Zudem verweilt ihr Blick länger bei einzelnen Lernenden, während erfahrene Lehrkräfte ihre Blicke deutlich breiter über die Klasse verteilen, häufiger wechseln und auch Rand- sowie hintere Plätze regelmäßig einbeziehen. Dieses Muster wird häufig als eine Art „Tunnelblick“ beschrieben, während das Blickverhalten von Expert*innen durch kürzere, gezieltere Fixationen geprägt ist und daher ein gleichzeitiges Erfassen der gesamten Lerngruppe gelingt.

Auch Cortina et al. (2018) bestätigen diese sogenannte „Zentralitäts-Tendenz“ im Rahmen einer Studie zum Mathematikunterricht mit mobilem Eye-Tracking. Während in ihrer Untersuchung erfahrene Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit über die gesamte Klasse verteilten, fokussierten Studierende überwiegend Lernende im Zentrum des Sichtfelds. Damit wird erneut deutlich, dass praxiserprobte Lehrpersonen ihren Blick bewusster und strategischer einsetzen.

Wolff et al. (2021) zeigten ebenfalls in ihrer Eye-Tracking-Untersuchung, dass Berufsanfänger*innen vor allem die vorderen und zentral sitzenden Schüler*innen im Fokus haben, während Expert*innen ihre Aufmerksamkeit ausgewogener über die gesamte Klasse verteilen. Sie konnten auch feststellen, dass erfahrene Lehrpersonen Kinder in peripheren Sitzpositionen schneller wahrnehmen und dadurch störungsrelevante Ereignisse früher erkennen. Zudem zeigt sich, dass Berufsanfänger*innen bzw. Studierende der Disziplin und dem Umgang mit Störungen mehr Aufmerksamkeit schenken, während routinierte Lehrpersonen den Fokus eher auf das Lernen und die individuelle Förderung einzelner Schüler*innen lenken.

Ebright-Jones et al. (2025) dokumentierten in ihrer Untersuchung, die mit mobilem Eye-Tracking in 46 Klassenzimmern stattfand, dass Studierende ihre visuelle Aufmerksamkeit noch wenig systematisch auf die gesamte Lerngruppe richten. Besonders auffällig war, dass sich ihre Blickkontakte auf wenige, oft im Zentrum oder im vorderen Teil des Raumes sitzende Schüler*innen konzentrierten, während peripheren Bereiche tendenziell vernachlässigt wurden. Auch zeigte sich, dass „nebensächliche Aspekte“ (z.B. Fenster, Boden, Tafelkanten) häufig fokussiert wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Während die visuelle Aufmerksamkeit von Studierenden im Klassenraum noch stark von Nähe und Zentralität bestimmt ist, gelingt es erfahrenen Lehrkräften, visuelle Informationen schneller zu verarbeiten. Sie richten ihre Blicke gezielter, gleichmäßiger und stärker an lernrelevanten Ereignissen aus und verteilen ihre Aufmerksamkeit gleichmäßig über das Klassenzimmer.

Mobile Eye-Tracking-Studie in der Lehrer*innenausbildung der Primarstufe: Forschungsdesign und Auswertung

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des zehntägigen Tagespraktikums für Studierende der Primarstufe durchgeführt, das vom 26. Mai bis zum 12. Juni 2025 an verschiedenen Volksschulen Niederösterreichs stattfand. Ziel der Untersuchung war es, das Blickverhalten von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich am Beginn und am Ende ihres Praktikums während einer lehrerzentrierten Unterrichtssequenz zu untersuchen. Dazu wurden die Blickbewegungen von sechs Proband*innen für 20 Unterrichtsminuten aufgezeichnet.

Erkenntnisinteresse

Ausgehend von den dargestellten empirischen Ergebnissen und theoretischen Annahmen leiten sich für die vorliegende Untersuchung folgende zentrale Fragestellungen ab:

Wie verändert sich das Blickverhalten von Studierenden während ihres zehntägigen Unterrichtspraktikums?

Werden alle Lernenden mit dem Blick erfasst, oder zeigen sich Tendenzen zur Fokussierung auf bestimmte Bereiche bzw. einzelne Schüler*innen?

Datenerhebung und Analyse

Die Untersuchung erfolgte mittels Triangulation (Flick, 2011), um unterschiedliche Perspektiven auf die Entwicklung des Blickverhaltens der Studierenden gewinnen zu können.

Eye-Tracking

Das Blickverhalten wurde mithilfe der Tobii Pro Glasses 2 aufgezeichnet. Zur Analyse wurde das Sichtfeld des Klassenraums in neun Segmente (Areas of Interest, AOI) unterteilt: links-vorne, links-Mitte, links-hinten, Mitte-vorne, Mitte-Mitte, Mitte-hinten, rechts-vorne, rechts-Mitte und rechts-hinten. Auf diese Weise konnten die Blickbewegungen der Studierenden differenziert einzelnen Raumbereichen zugeordnet und besonders häufig fokussierte Zonen identifiziert werden. Die Eyetracking-Daten wurden mithilfe der Software „Tobii Pro Lab“ (Tobii, 2025) quantitativ ausgewertet. Für die Auswertung wurden die Fixationen jeweils den entsprechenden AOIs zugewiesen und die Anzahl der Fixationen sowie deren Dauer pro Segment ermittelt.

Teilnehmende Beobachtung

Während der Unterrichtssequenzen führten die Mitglieder des Forschungsteams teilnehmende Beobachtungen durch. Dabei wurden insbesondere Aspekte der Klasseninteraktion, Sitzplatzordnungen und die Positionierung der Studierenden im Raum dokumentiert.

Interviews mit Studierenden

Nach Ende des Praktikums wurden leitfadengestützte Interviews mit allen Proband*innen durchgeführt. Die Fragen orientierten sich an subjektiven Wahrnehmungen des Unterrichtens, Strategien zur Aufmerksamkeitssteuerung sowie wahrgenommenen Veränderungen des Blickverhaltens. Im Anschluss daran wurden die Beobachtungsprotokolle und Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz U. , 2018) sowie der KI-gestützten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) ausgewertet. Für die Analyse wurden Kategorien wie Aufmerksamkeitsverteilung, Blickstrategien und Wahrnehmung von Veränderungen gebildet, um zentrale Aspekte des Blickverhaltens der Studierenden systematisch erfassen zu können.

Ergebnisse

Zu Beginn des Praktikums (Abbildung 1) konzentriert sich das Blickverhalten der Studierenden vor allem auf die zentralen Bereiche des Klassenraums. Besonders häufig werden die AOIs: Mitte-Mitte und Mitte-vorne von mehreren Studierenden (S1, S2 und S6) fixiert. Einzelne Proband*innen (z. B. S2 und S3) weisen sehr deutliche Fixationen auf spezifische Segmente auf (z.B. rechts-Mitte), während periphere Zonen wie links-vorne oder rechts-hinten kaum beachtet werden. Auffällig ist weiters, dass einige Studierende (S2, S4 und S5) eine deutliche Präferenz für die AOI links-Mitte zeigen.

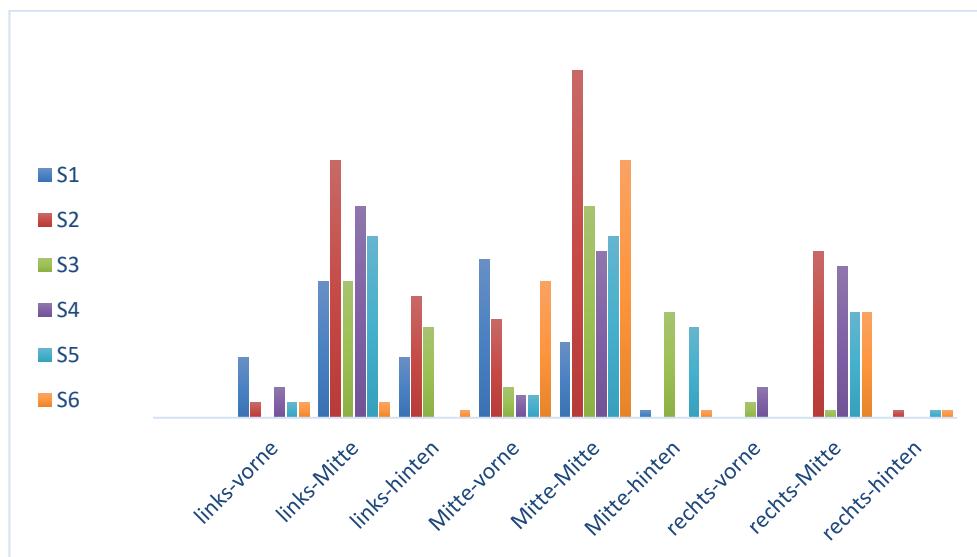


Abbildung 1: Blickrichtung der Studierenden am Beginn des Praktikums | Quelle: eigene Darstellung.

Aus den Erhebungen am Ende des Praktikums ergibt sich eine breitere und ausgewogenere Verteilung der Blickrichtungen (Abbildung 2). Zwar bleiben die zentralen Bereiche (Mitte-Mitte, links-Mitte und rechts-Mitte) die weiterhin am häufigsten fixierten AOIs, jedoch sind

deutlich mehr Fixationen auch in peripheren Bereichen erkennbar. Mehrere Studierende beziehen hintere und seitliche Bereiche in ihr Blickverhalten ein (z.B. S5: links-Mitte; S2 und S6: Mitte-hinten, S3: rechts-hinten). Gleichzeitig bleibt die Tendenz bestehen, dass die Zone Mitte-Mitte den überwiegenden Anteil der visuellen Aufmerksamkeit erhält.

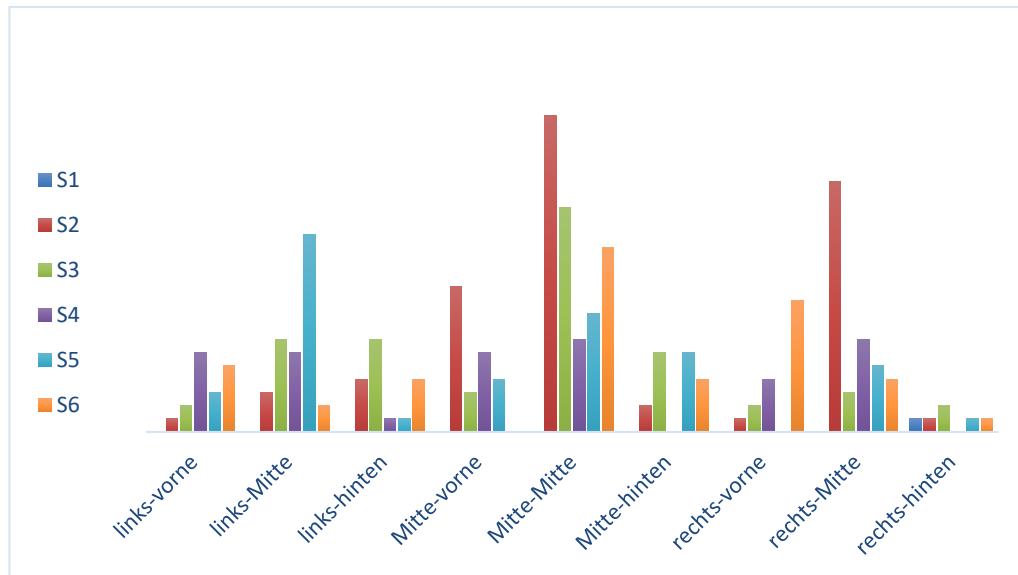


Abbildung 2: Blickrichtung der Studierenden am Ende des Praktikums | Quelle: eigene Darstellung.

Die nach Abschluss des Praktikums mit den Studierenden durchgeführten Interviews bestätigen diese Tendenz und lieferten Hinweise darauf, welche Motive bestimmten Blickmustern zugrunde liegen.

S1 berichtet, dass sie zu Beginn des Praktikums vorwiegend in die zweite Reihe nach links blickt, da dort ein Kind sitzt, das durch wiederholte Störungen und Zwischenrufe ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf sich zieht.

S2 führt die häufigen Blickwechsel am ersten Praxistag auf ihre große Nervosität und Unsicherheit zurück. Im Vergleich dazu fühlt sie sich am Ende des Praktikums zunehmend ruhiger und selbstbewusster.

S3 argumentiert ähnlich. Sie ergänzt zudem, dass sie sich im Verlauf des Praktikums sicherer im Umgang mit den Schüler*innen fühlt und bewusst darauf achtet, die gesamte Klasse im Blickfeld zu haben.

S4 wird sich ihrer starken Orientierung am Beginn des Praktikums nach links bewusst. Ursache dafür sind ihren Angaben zufolge Schüler*innen, die sie während des Unterrichts „im Auge behalten soll“.

S5 erklärt die im Diagramm signifikant dargestellte Linkstendenz der Blickrichtung (links-Mitte) damit, dass dort Lernende „ständig ihre Aufmerksamkeit benötigen“ und durch situative Störungen und häufige Interaktionen in den Fokus rücken.

S6 drückt in einem Vergleich zwischen erstem und letztem Unterrichtstag ihr Bemühen aus, mit Fortdauer des Praktikums, ihre Fixationen breiter über den gesamten Klassenraum zu verteilen. Ihre häufigen Blicke in den zentralen Bereich (Mitte-Mitte) der Klasse begründet sie mit dem „Bubentisch“ und den Interaktionen dieser Schüler, die ihre Aufmerksamkeit in besonderem Maße beanspruchen.

Aus den Interviews können zwei Faktoren, die die Blickrichtung der Studierenden beeinflussen, eindeutig herausgelesen werden: Nervosität und Unsicherheit sowie die Sorge vor Unterrichtsstörungen durch verhaltensauffällige Schüler*innen.

Während Unsicherheitsfaktoren zum überwiegenden Teil auf unbekannten Parametern, wie etwa der Übernahme klassenführender Tätigkeiten, beruhen und sich diese demzufolge nach kurzer Eingewöhnungsphase minimieren, bleibt die Befürchtung, einzelne Lernende könnten geplante Vorhaben durch ihr Verhalten zunichtemachen oder den Unterrichtsfluss stören, bestehen. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtungen des Forschungsteams.

Hier kann die Arbeit in multiprofessionellen Teams einen entscheidenden Unterschied machen. Fachkräfte unterschiedlicher Professionen können durch gemeinsame Beobachtung oder Feedback die Unterrichtswahrnehmung erweitern. Dadurch wird professionelle Wahrnehmung nicht zur individuellen, sondern zu einer geteilten professionellen Kompetenz, die zur Qualitätsentwicklung und zur Entlastung der Lehrenden beiträgt.

Fazit

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Studierende im Verlauf eines 10-tägigen Praktikums ihren Blickwinkel ausweiten. Während zu Beginn vor allem die zentralen Bereiche (Mitte-Mitte, Mitte-vorne) im Fokus stehen und periphere Bereiche weitgehend unbeachtet bleiben, zeigt sich am Ende ein breiteres Spektrum der Blickrichtungen. Die Studierenden beziehen nun verstärkt auch seitliche und hintere Bereiche in ihre Aufmerksamkeit ein.

Jene im Artikel angeführten Studien bestätigen die Konnexität von praxiserprobtem Unterrichtshandeln und kompetenter Wahrnehmung. Der Blick ins Klassenzimmer muss somit erst geschult werden, um alle Kinder erreichen zu können.

Für die Ausbildung von Lehrer*innen ist der gezielte Einsatz von Eye-Tracking jedenfalls zu empfehlen. Sich auf die „Spuren seiner Augenbewegungen“ zu begeben, eröffnet neue Perspektiven und hilft während des Reflexionsprozesses, „blinde Flecken“ im Blickverhalten aufzudecken. Allein das Tragen der Tobii-Brille sensibilisiert Lehrende dafür, sich der Bedeutung einer umfassenden Unterrichtswahrnehmung bewusst zu werden und Strategien dafür zu entwickeln.

Der Blick ins Klassenzimmer wird jedoch erst durch die Institutionalisierung multiprofessioneller Teams vollständig. Deren unterschiedliche Perspektiven sowie eine gelingende Kooperation schaffen die Basis für eine wirksame Förderung und ein individualisiertes Lernangebot, was eine Optimierung der Lernbedingungen der Schüler*innen begünstigt.

Literaturverzeichnis

- Chytry, V., Mundokova, N., & Kubiatko, M. (2025). Using Eye Tracking in Education—A Review Study. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15070853>, Stand vom 5.10.25
- Cortina, K., Müller, K., Häusler, J., Strümer, K., Seidel, T., & Miller, K. (2018). Feedback mit eigenen Augen: Mobiles Eyetracking in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 208–222. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2.2018.9442>, Stand vom 16.8.25
- Ebright-Jones, B., Cortina, K., Mahler, N., & Miller, K. (2025). Racialized reprimands: A mobile eye-tracking study on teachers' responses to students' norm-violating behaviors. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102351>, Stand vom 2.10.25
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halagan, R., & Bräuer, C. (2022). Didaktisches Wahrnehmen üben. *Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 125–149. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/248/225/1285?inline=1>, Stand vom 3.10.25
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg. & Übers.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hesse, F., & Seeber, A. (2025). Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Praxissemester: Analysen von videobasierten Peer-Feedbacks zu Literaturstunden im Fach Deutsch. *Didaktik Deutsch*, Band 58.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., & Van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Kounin, J. (2006). *Technik der Klassenführung: Analyse des Lehrerverhaltens in Unterrichtssituationen*. Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rakoczi, G. (2012). Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels. In F. Reichl, & A. Steiner, *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 87–98). Münster: Waxmann.
- Sahli Lozano, C., & Simovic, L. (2018). Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen: Vier Thesen zum Thema Reduktion der Anzahl Fach- und Lerpersonen an Schulklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30–36.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag.

Stahnke, R., & Blömeke, S. (2022). Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahnehmen. *Journal für LehrerInnenbildung* 22, 76–85. <https://doi.org/10.25656/01:26711; 10.35468/jlb-04-2022-04>, Stand vom 3.10.25

Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht*. Opladen, Berlin & Toronto:UTB/Verlag Barbara Budrich.
Tobii, <https://www.tobii.com>, Stand vom 10. August 25

Van den Bogert, N., Van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 208–216. <https://doi.org/10.3390/educsci15070853>, Stand vom 3.10.25

Weber, K., Prilop, C., & Kleinknecht, M. (2022). Strukturierte Video Circles im ersten Unterrichtspraktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 102–113.

Wolff, C., Jadrozka, H., & Boshuizen, H. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, 131–148. <https://10.1007/s10648-020-09542-0>, Stand vom 2.10.25

Autorinnen

Gertrud Weidinger, MA VOL, Dipl. Päd.

Seit Herbst 2022 Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volksschullehrerin, Lehrende in der Lehrerfortbildung. Arbeitsschwerpunkt: Pädagogisch-praktische Studien, Deutschdidaktik

Kontakt: gertrud.weidinger@ph-noe.ac.at

Astrid Wittmann, BEd, Mag.

Seit Herbst 2024 Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volksschullehrerin und Umweltpädagogin. Arbeitsschwerpunkt: Pädagogisch-praktische Studien, Naturwissenschaftsdidaktik

Kontakt: astrid.wittmann@ph-noe.ac.at

Silvia Pool Maag
Pädagogische Hochschule Zürich

Multiprofessionelle Teamarbeit stärken Impulse für Schulleitungen an inklusiven Schulen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a644>

Schulleitungen spielen für die strukturelle Verankerung multiprofessioneller Teamarbeit an Schulen eine Schlüsselrolle. Ziel ist die Förderung einer bereichernden Zusammenarbeit, die das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen ins Zentrum stellt und professionelle Ressourcen dafür produktiv nutzt und weiterentwickelt. Schulische Inklusion ist ein gesellschaftlicher und institutioneller Auftrag und für eine moderne Pädagogik und Didaktik elementar. Die Qualität der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist entscheidend für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtspraxis. Damit verbunden sind auch Werte und eine Haltung, die es in eine zielführende Handlungspraxis zu überführen gilt. Der Beitrag zeigt auf, warum es an inklusiven Schulen wichtig ist, dass Schulleitungen multiprofessionelle Teamarbeit stärken und begleiten, und wie sie diese Aufgabe angehen können.

Schulleitung, Multiprofessionalität, Teams, Inklusion, Professionelle Lerngemeinschaft

„Effective collaboration as a learning journey“
(Vangrieken, 2025)

Ausgangslage und Problemstellung

Multiprofessionelle Teamarbeit ist im deutschsprachigen Raum eng mit der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Bildungssysteme sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung verbunden und kann als Folge dieser Entwicklung gesehen werden. Multiprofessionalität wird jedoch auch im Zusammenhang mit weiteren gesellschaftlichen Erfordernissen diskutiert, z.B. der Erweiterung der Schulorganisation auf den Ganztag.

Inklusion lässt sich historisch als Verfahren, Praxis oder Politik zur Eingliederung von Menschen in Aktivitäten, Prozesse, Systeme oder Organisationen bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen (Töpfer, 2024). Schulische Inklusion bezieht sich in einem engen Verständnis auf

Lernende mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf, in einem weiten Verständnis auf alle Lernenden unter besonderer Berücksichtigung von Differenzlinien, die Bildungschancen beeinträchtigen (z.B. soziale oder kulturelle Herkunft, Sprache, Behinderung, Geschlecht, Begabung oder Migration). Schulische Inklusion folgt der Idee, dass allen Lernenden die gleichen Möglichkeiten offenstehen sollen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Römer & Malina, 2014, S. 9). An dieser umfassenden Perspektive zum Umgang mit Heterogenität ist der Beitrag orientiert. Das Recht auf Inklusion ist heute international anerkannt, über Wege der Umsetzung wird nach wie vor debattiert, denn insbesondere in Ländern mit gegliederten Bildungssystemen und einer Tradition sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und Sonderklassen wird eher ein Ausbau als ein Abbau sonderpädagogischer Förderung beobachtet (Köpfer et al., 2021).

Multiprofessionelle Teams sind eine Organisationseinheit des mittleren Managements an Schulen, die Lehren und Lernen in heterogenen Klassen umsetzt und fachlich begleitet. Ausgehend von unterschiedlichen Lernbedarfen in einer Lerngruppe sind bei der Vorbereitung und im Unterricht verschiedene Lernzugänge zu berücksichtigen, wofür eine Lehrperson alleine das notwendige Fachwissen meist nicht mitbringt. In multiprofessionellen Teams arbeiten mindestens zwei spezialisierte Berufsgruppen innerhalb oder ausserhalb des Unterrichts zusammen. Sie tauschen sich fachlich aus und stimmen ihre Handlungen aufeinander ab (Kielblock et al., 2017). Diese Zusammenarbeit braucht Kooperationsstrukturen (Gefässe, Orte, Zeiten), welche Schulleitungen einzurichten haben. Wenn sie fehlen, werden Fachpersonen eher punktuell und unsystematisch in ihren je spezifischen Zuständigkeiten und disziplinären Fachlichkeiten adressiert, wodurch auf Schulebene eher Prozesse der fachlichen Abgrenzung und Isolation gefördert werden als Zusammenarbeit (Pool Maag, 2022). Hinzu kommt, dass Organisationen, wie auch Schulen, um ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten bei anfallenden Bedarfen eher neue Angebote und Massnahmen schaffen, anstatt das Gesamtsystem zu verändern und Fachlichkeiten z.B. entlang der Stufen des institutionellen Bildungs- und Erziehungsauftrags in multiprofessionellen Teamstrukturen neu zu organisieren (Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025).

Neuere Forschungsansätze zur Umsetzung schulischer Inklusion verweisen auf die Bedeutung solcher schulischer Organisationsstrukturen. Sie können jedoch nicht top-down durch die Schulverwaltung vorgegeben werden, sondern müssen auf Schulebene entwickelt und mit bedeutsamen kontextuellen und institutionellen Bedingungen in Beziehung gesetzt und verankert werden (Badstieber, 2023; Gasterstädt, 2019, S. 286–287; Mejeh, 2021). Schulleitungen und dem Schulteam kommt bei diesen Reinterpretationsprozessen eine bedeutsame Rolle zu. Hier setzt die Fragestellung für den Beitrag an: *Worin besteht die Schlüsselrolle von Schulleitungen an inklusiven Schulen und wie können Schulleitungen multiprofessionelle Teamarbeit stärken?*

Schlüsselrolle der Schulleitung

Bei der Vermittlung zwischen vertikalen (Vorgaben der Schulverwaltung) und horizontalen Reinterpretationsprozessen (Schulführung und Arbeit mit dem Schulteam) spielen Schulleitungen eine wichtige Rolle, denn sie entscheiden mit, was aus Reformvorgaben wird: „...reformers believe that their innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 478). Reformen vermögen Schulen dann zu verändern, wenn von den Akteur*innen auf Schulebene ein Mehrwert geschaffen wird („sense of the common good“) (ebd.).

In der Umsetzung des Rechts auf Inklusion kommt Schulleitungen gemäss diverser Studien eine Schlüsselrolle zu (zusammenfassend Trumpa et al., 2016). Sie haben z.B. die Vorgabe umzusetzen, schulische Inklusion als wohnortnahe Bildung für alle Kinder und Jugendlichen bereitzustellen und dafür notwendige Strukturen, Fähigkeiten und Kompetenzen an den Schulen aufzubauen. Die Idee schulischer Inklusion wird dann Realität, wenn sie sich im alltäglichen pädagogischen Handeln und zusammen Arbeiten an Schulen zeigt und somit auf Schulebene reinterpretiert ist. Ohne eine inhaltliche Themenführerschaft zu übernehmen, initiieren erfolgreiche Schulleitungen strukturierte und systematische Prozesse der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen zu Brennpunktthemen inklusiver Schul- und Unterrichtspraxis und schaffen dafür adäquate Strukturen. Schulische Inklusion wird auf diese Art von der Vorgabe der Schulverwaltung in eine organisationale Anforderung (Scheer, 2018) und eine Führungsaufgabe übersetzt und von allen Akteur*innen bearbeitbar. Entlang der zugrunde gelegten Werte (siehe oben) gilt es, die eigene Schul- und Lernkultur inklusionsorientiert weiterzuentwickeln. Dafür unterstützen Schulleitungen sowohl die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen als auch zwischen Lehrpersonen und Lernenden, sie greifen Themen auf, wie Umgang mit Heterogenität, herausforderndes Verhalten, integrative Förderung oder Unterrichtsentwicklung, definieren Aufgaben und Ziele für Schule und Teamarbeit, organisieren gemeinsame Sitzungen und klären Rollen und Verantwortlichkeiten im Kollegium. Unterricht – so der Konsens an der Schule – wird (im Team) pädagogisch und didaktisch so aufbereitet, dass er für unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen tragfähig wird und Bildungsqualität gewährleistet. Ein exklusionsorientierter Umgang mit Heterogenität würde Kinder ausschliessen, die dem Unterricht nicht folgen oder schulische Anforderungen nicht bewältigen können.

Herausforderungen liegen für Schulleitungen in den Transformationsprozessen sowie in der kommunikativen Vermittlung, z.B. wenn konkrete Handlungsanweisungen der Schulverwaltung für die Umsetzung von Vorgaben fehlen oder widersprüchlich zur Alltagspraxis sind, wenn Schulleitungen zwischen unterschiedlichen Erwartungen (z.B. Kollegium, vorgesetzte Behörde), auf mehreren Ebenen (Gemeinde, Schulen) oder zwischen verschiedenen Anspruchshaltungen vermitteln müssen (Badstieber et al., 2018). Nicht selten werden im Rahmen von Reformen auch widersprüchliche Aufgaben an Schulen herangetragen (Mejeh, 2021): Zum Beispiel gilt nach Gesetz schulische Inklusion, zukünftig sollen aber vermehrt Kleinklassen geführt werden. Wie geht das zusammen? Gewöhnlich handeln Schulleitungen, v.a.

wenn wenig inklusionsbezogenes Wissen oder einschlägige Erfahrungen zu Verfügung stehen, pragmatisch und wenig visionär, z.B. im Hinblick auf Entscheidungen, die schulische Inklusion stärken könnten (Köpfer, 2015). Hier besteht Entwicklungsbedarf, wie Studien zeigen. Empfohlen wird in Theorie und Praxis die Entwicklung eines inklusionsorientierteren Professionsverständnisses für Schulleitungen und eine vertieftere Auseinandersetzung mit inklusiven Konzepten, grundlegenden Werten, Praktiken und Verfahrensweisen (Badstieber et al., 2018).

Multiprofessionelle Teamarbeit etablieren und begleiten

Zusammenarbeit braucht es dann, wenn die Aufgabenstellung es erfordert. Der Mehrwert von Zusammenarbeit an Schulen ist in Metastudien breit erforscht (Vangrieken et al., 2015). Ein wichtiger Befund für die Stärkung von multiprofessionellen Teams ist die Erkenntnis, dass die Intensität von Zusammenarbeit zunimmt, wenn Lehrpersonen Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben und Zielen sind und über eine bestimmte Autonomie verfügen. Intensive Kooperation muss nicht zwangsläufig zu stärkerer Belastung führen, im Gegenteil, die positiven Aspekte (z.B. erhöhte Selbstwirksamkeit, positivere Einstellung zu Integration) überwiegen den zeitlichen Mehraufwand (Luder, 2021). Zusammenarbeit führt zur Verbesserung des Unterrichts und der schulischen Leistungen der Lernenden. Schulen mit intensiver Teamarbeit zeichnen sich durch flachere Machtstrukturen aus, eine grösitere Motivation und Arbeitsbereitschaft im Kollegium und eine geringere Isolation von Lehrpersonen. Hinderlich sind organisationale und strukturelle Aspekte – wie fehlende zeitliche, materielle, personelle und räumliche Ressourcen – sowie eine Schulkultur des Individualismus, der Autonomie und Unabhängigkeit (Vangrieken et al., 2015).

Die Qualität der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist demnach aus Schulleitungssicht entscheidend für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtspraxis. Ziel ist die Förderung einer bereichernden Zusammenarbeit, die das Lernen und die Entwicklung der Lernenden ins Zentrum stellt und professionelle Ressourcen produktiv dafür nutzt und weiterentwickelt. Multiprofessionelle Teams erleben sich dann selbstwirksam, wenn ihre Arbeit zu einer sinnstiftenden Schul- und Unterrichtspraxis beiträgt und sich professionelle Handlungsfähigkeit im Kollegium entfaltet.

Schulführung ist eine komplexe Führungsaufgabe, die auf Veränderungen abzielt und von Schulleitungen Leadership erfordert. Verstärkte Teamarbeit an Schulen verändert die Rolle von Schulleitungen und ihre Führungsaufgaben entwickeln sich weiter. Teamführung und Teambegleitung werden in Ergänzung zur Führung von Einzelpersonen wichtiger. Teams sind der Motor einer multiprofessionellen Schulpraxis, die für die Umsetzung einer Pädagogik und Didaktik für alle benötigt wird. Diese Teams so einzurichten und zu leiten, dass daraus ein Mehrwert an Schulen entsteht, gehört zu diesen Aufgaben und erfordert von Schulleitungen sowohl eine personenbezogene als auch eine systemisch-organisationale Sichtweise. Erfahrungen von Schulleitungen und Befunde aus Forschung und Fachdiskurs verweisen auf vier

Handlungsfelder und mit ihnen verbundene Fragestellungen für Schulleitungen, die multiprofessionelle Teamarbeit an ihren Schulen stärken wollen. Weitere Praxishinweise, Handlungsimpulse und differenzierte Anhaltspunkte aus dem Fachdiskurs finden sich bei Pool Maag und Widmer-Wolf (2025):

Vorgaben als Entwicklungsanlass und Gestaltungsimpuls verstehen: a) Welchen Stellenwert haben multiprofessionelle Teams an meiner Schule? b) Welche Haltung erfordert eine teambezogene Schulführung und wie beeinflusst mein Führungsstil das Schulklima und die Zusammenarbeit?

Schulleitungshandeln ist eine dialogische Aufgabe. Um auf unterschiedliche Anforderungen reagieren zu können, ist es wichtig, sich Zeit für Selbstklärungsprozesse zu nehmen, eigene Ziele und Positionierungen zu vergegenwärtigen, bevor der gemeinsamen Prozessgestaltung und Kommunikation im Team Raum gegeben wird. Veränderungsprozesse können von Kontroversen und Widerstand, aber auch von Veränderungsbereitschaft geprägt sein und Führung als profilierte Haltung der Schulleitung zu einem Thema auf den Prüfstand stellen. Wenn es gelingt, Zumutungen offen anzusprechen und einen offensiven Umgang mit Unklarheit zu pflegen, können Vertrauen und Zuversicht wachsen. Außerdem nimmt die Bereitschaft des Schulteams zu, an Veränderungsprozessen teilzunehmen, wenn Schulleitungen ihre Vorstellung der erwarteten Zukunft skizzieren. Dieser Führungsstil und der Stellenwert, den Schulleitungen multiprofessioneller Teamarbeit geben, ist für die Weiterentwicklung inklusiver Schulen bedeutsam.

Werthaltungen entwickeln und Vertrauen schaffen: a) Weshalb sind Werthaltungen schwierig anzusprechen und lassen sich Überzeugungen überhaupt verändern? b) Wie kann ich als Schulleitung mit der mangelnden Augenhöhe in der multiprofessionellen Teamarbeit umgehen?

In der Handlungspraxis sind eine proaktive Kommunikation von Erwartungen an die professionelle Haltung und ein aktives Einstehen für einen professionellen Wertekodex zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zentral. Schulleitungen nehmen unterschiedliche Haltungen, Machtgefälle oder divergierende Professionsverständnisse, aber auch misslingende Momente der Zusammenarbeit gezielt zum Anlass für Schul- und Teamentwicklungsprozesse. Situationen der Zusammenarbeit werden als veränderbar verstanden. Deshalb motivieren Schulleitungen ihr Kollegium zu einer aktiven und konstruktiven Beeinflussung der Zusammenarbeit. Sie greifen die sehr persönlichen Themen Vertrauen und Haltung in förderorientierter Weise auf, in welcher die Integrität der Mitarbeitenden und das Vertrauen in die Schulleitung gewahrt bleibt.

Multiprofessionalität strukturieren und soziale Architekturen schaffen: a) Wie können Schulleitungen multiprofessionelle Teams einrichten und welche Rahmenbedingungen sind förderlich? b) Wie können multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten und welche Rolle übernehmen Schulleitungen?

Die Entwicklung multiprofessioneller Teamarchitekturen trägt dazu bei, die Delegation von schwierigen Fällen an Expert*innen zu reduzieren und das unterrichtsbezogene Fachwissen durch Zusammenarbeit aufzubauen und breiter abzustützen. Die Bedingungen für Teamarbeit sind an Schulen aufgrund von Teilzeitanstellungen und Personalmangel selten optimal, aber gestaltbar. In diesem Gestaltungsprozess, den Schulleitungen anführen, schaffen Rahmenvorgaben für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams die für Veränderungen notwendige Kontinuität und auch Flexibilität. Bewährt haben sich soziale Architekturen, die die Übernahme von Verantwortung durch Autonomie und Verbindlichkeit ermöglichen. Schulleitungen haben zusätzliche Steuerungsmöglichkeiten, um Lehren und Lernen zu fördern, indem z.B. Förderressourcen an Unterrichtssettings orientiert sind sowie an den Bedarf der Lernenden und den professionellen Voraussetzungen der Lehr- und Fachpersonen z.B. einer Jahrgangsstufe (vgl. Pool Maag, 2022, S. 19).

Multiprofessionelle Teams entwicklungsorientiert begleiten: a) Worauf ist zu achten, wenn es darum geht, die Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit einzuschätzen? a) Wie können multiprofessionelle Teams ohne zu moralisieren, zu ideologisieren oder einzelne Teammitglieder blosszustellen durch die Schulleitung begleitet werden?

Schulleitungen begleiten multiprofessionelle Teams auch in heiklen Entwicklungsphasen und Teamprozessen. Die Erfahrungen sind von einer pragmatischen Haltung geprägt, die für die Weiterentwicklung professioneller Lerngemeinschaften und die inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtspraxis notwendig ist. Alle Beteiligten werden als Lernende verstanden. Konkrete Leistungen einzelner Teammitglieder oder von ganzen Teams erhalten in dieser Perspektive stets einen Wert für das gesamte Kollegium und den Schulentwicklungsprozess. Um die persönliche Integrität zu schützen, ist es erforderlich, dass Schulleitungen eine klare Vorstellung der Zusammenarbeit vermitteln, diskret vorgehen und den Gestaltungsraum für multiprofessionelle Zusammenarbeit erhalten. Das beinhaltet, dass Schulleitungen heikle Punkte ansprechen, die andere mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht ansprechen würden, oder externe Fachpersonen einbeziehen, die dies tun, und damit Impulse für Teamentwicklungsprozesse geben.

Schlusswort

Worin besteht die Schlüsselrolle von Schulleitungen an inklusiven Schulen und wie können sie multiprofessionelle Teamarbeit stärken? Die Analyse zeigt, dass Schulleitungen eine zentrale Rolle dabei spielen, Reformvorgaben auf Schulebene zu reinterpretieren und mit dem Team in einen praktischen Mehrwert für die Schule zu übersetzen. Für die Umsetzung des Rechts auf Inklusion müssen Strukturen, Kompetenzen und Formen der Zusammenarbeit aufgebaut werden, damit schulische Inklusion pädagogischer Alltag wird. Multiprofessionelle Teams sind professionelle Lerngemeinschaften, die Vielfalt berücksichtigen und eine Schul- und Lernkultur fördern, die tragfähigen Unterricht ermöglicht.

Literaturverzeichnis

Badstieber, B. (2023). Inklusion in der Einzelschule „steuern“? Strategien schulischer Leitungskräfte zur Integration schulischer Inklusion in die Segregation. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion! Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (Bd. 52, S. 177–191). Springer VS.

Badstieber, B., Köpfer, A., & Amrhein, B. (2018). Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 235–249). Barbara Budrich.

Gasterstädt, J. (2018). Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland. Springer.

Kielbock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 25 (3), 140–148.

Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung*. Leske Budrich.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj>

Köpfer, A. (2015): Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278>, Stand vom 10. Oktober 2019.

Lindmeier, Ch., Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16.

Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Universität Freiburg.

Mejeh, M. (2021). Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (eds.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung. International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives* (pp. 221–238). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>

Pool Maag, S. & Widmer-Wolf, P. (2025). *Multiprofessionelle Teams stärken. Impulse für Schulleitungen*. hep. <https://www.hep-verlag.ch/multiprofessionelle-teams-staerken>, Stand vom 22. November 2025

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 15–21.

Römer, K. & Malina, B. (2014). *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). Dt. UNESCO Kommission e.V.

Scheer, D. (2019). Integriertes Modell zur Rolle von Schulleitung im Kontext (inklusiver) Schulentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70 (9), 416–429. <https://doi.org/10.25656/01:24308>

Töpfer, G. (2024). *Diversity-Glossar. Wörter der Vielfalt im historischen Kontext*. Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturforschung (ZfL) <http://diversity-glossar.de/>, Stand 7. September 2024.

Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.

Tyack, D. & Source, W.T. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal* 31(3) 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

Widmer-Wolf, P. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Budrich.

Autorin

Silvia Pool Maag, Prof. Dr.

Seit 2015 Professorin für Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Inklusion und Diversität in der beruflichen Bildung, der Übergang von benachteiligten Gruppen von der Schule in den Beruf, Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Schulführung, Inklusiver Unterricht und Classroom-Management.

Kontakt: silvia.poolmaag@phzh.ch

Ursula Bots

Primarschule Brittnau

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Diana Bütkofer

Volksschule Pestalozzi Bern

Jacqueline Lanz

Volksschule Pestalozzi Bern

Reto Wegmüller

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

Kooperation bedeutet, dass wir ein WIR-Verständnis unserer Schule haben und voneinander erfahren, was Schüler*innen zum Lernen brauchen

Befragungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit an verschiedenen Schulen in der Schweiz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a624>

Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schulen bietet grosses Potenzial, Lernende ganzheitlich zu fördern und komplexe Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Wir haben Lehr- und Fachpersonen zu Chancen und Hindernissen befragt. Deutlich wurde, dass Kooperation besonders dann gelingt, wenn Fachwissen gezielt eingebracht, Rollen klar definiert und Kommunikation offen gestaltet wird. Unterschiedliche Perspektiven ermöglichen Förderstrategien, die schulische, soziale und emotionale Bedürfnisse berücksichtigen. Gleichzeitig entlastet Zusammenarbeit Lehrpersonen und steigert die Unterrichtsqualität. Hindernisse entstehen durch unklare Verantwortlichkeiten, fehlende Ressourcen oder Kooperationen ohne klaren Nutzen. Entscheidend für erfolgreiche Zusammenarbeit sind gegenseitige Wertschätzung, psychologische Sicherheit sowie zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen, die einen regelmässigen, praxisnahen Austausch ermöglichen.

multiprofessionelle Zusammenarbeit, Befragung von Lehr- und Fachpersonen

Multiprofessionelle Zusammenarbeit wird in der Fachdiskussion als *die* Möglichkeit diskutiert, wie Schulen den stetig steigenden Herausforderungen begegnen können. Sie kann definiert werden als Zusammenarbeit zwischen Personen, die einen unterschiedlichen beruflichen Hintergrund haben. Zum Beispiel zwischen Lehrpersonen und Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Betreuer*innen aber auch zwischen unterschiedlichen Berufsrichtungen in einer Berufsschule.

Während in der Fachdiskussion einerseits Einigkeit darüber besteht, dass eine gelingende Kooperation als ein wesentliches Merkmal schulischer Effektivität gilt (vgl. z. B. Pfiffner, Sterel & Berger 2023; Grosche, Fussangel & Gräsel 2020; Larcher, Spirig & Kuster 2023), werden andererseits einige Herausforderungen benannt (vgl. z. B. Kolbe & Reh 2008; Haas 2021; Muckenthaler 2021, S. 72; Larcher & Brückel 2023; Wild 2022): Zum Beispiel, wenn sich die beteiligen Personen nicht verstehen oder unklar ist, wer welche Aufgabe hat oder wenn es unterschiedliche pädagogische Erwartungen gibt. Immer wieder werden organisatorische Hürden genannt, wie Zeitmangel oder unterschiedliche Arbeitszeiten.

Wir haben Schulleiter*innen, Lehrpersonen, Heilpädagog*innen und Kolleg*innen aus der Verwaltung aus verschiedenen Schulstufen gefragt, wann Zusammenarbeit für sie hilfreich ist und wann nicht. Dabei wollten wir über übliche Aussagen hinausgehen, wie zum Beispiel «*gegenseitige Wertschätzung*». Uns interessiert, wie die befragten Personen multiprofessionelle Zusammenarbeit positiv erleben, aber auch, was sie stört.

Gewinnbringende Faktoren der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Die Rückmeldungen der Befragten zeigen deutlich, dass Zusammenarbeit dann besonders gelingt, wenn Informationen offen geteilt und unterschiedliche Fachkompetenzen miteinander verbunden werden. Erfolgreiche Kooperation trägt dabei dazu bei,

- das Lernen der Schüler*innen zu fördern,
- voneinander zu lernen und die eigene Fachkompetenz zu erweitern
- sowie die Schulhauskultur im Sinne von gegenseitiger Unterstützung, Entlastung und Zufriedenheit gemeinsam weiterzuentwickeln.

Die Befragten sind sich einig, dass die Lernenden dann profitieren, wenn unterschiedliche Sichtweisen zusammengeführt werden. Zum Beispiel meint eine Kindergartenlehrperson: «*Die Zweitmeinungen und Einschätzungen von anderen Fachpersonen sind für mich enorm bedeutungsvoll. Wir profitieren von ihrem fachlichen Wissen, etwa zur Förderung der exekutiven Funktionen.*»

Eine Primarlehrperson hebt hervor, dass «*der regelmässige Austausch im Team einen ganzheitlichen Blick auf das Kind – über schulische Leistungen hinaus auch auf soziale, emotionale und motorische Aspekte – ermöglicht*». Eine Berufsfachlehrperson geht in ihrer Aussage zur multiprofessionellen Zusammenarbeit noch weiter und verweist auf die Synergien, die entstehen können, wenn Schule und Betrieb eng zusammenarbeiten: «*Bei grösseren Lernschwierigkeiten können gemeinsam zielführende Strategien erarbeitet werden – etwa durch intensivere Betreuung im Lehrbetrieb oder durch Lehrplanungen mittels Semesterplan.*» In eine ähnliche Richtung (allerdings bezogen auf das Potential innerhalb der eigenen Schule) argumentiert eine schulische Heilpädagogin, in dem sie auf das Potential der Hausmeister hinweist und sagt, dass das «*Abwartspersonal mit pädagogischer Weiterbildung gewinnbringend Lektionen als Assistenz übernehmen kann*».

Darüber, dass die eigene Fachperspektive durch multiprofessionelle Zusammenarbeit erweitert werden kann, sind sich alle einig. Beispielsweise betont diese Heilpädagog*in, dass «*Schulsozialarbeit, Familienbegleitungen oder EB-Psychologen zusätzliche Blickwinkel eröffnen und umfassende Fördermassnahmen ermöglichen.*» Und eine Schulleiterin zeigt auf, wie Zusammenarbeit in der Schulentwicklung genutzt werden kann: «*In multiprofessionellen Teams kann durch das Zusammenspiel vielfältiger Perspektiven in Ko-Kreation Neues entstehen und Probleme besser gelöst werden.*» Ein ICT Supporter, der gleichzeitig als Lehrperson arbeitet, weist auf die Bedeutung von pragmatischer und effizienter Zusammenarbeit hin: «*Multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingt, wenn alle Beteiligten ihr Fachwissen pragmatisch und effizient einbringen und dadurch rasch klare Lösungen erzielt werden.*»

Zusammenarbeit ist kein Selbstläufer

Allerdings ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit nach Ansicht der befragten Personen kein Selbstläufer. Hinderlich wird sie bei unklaren Zuständigkeiten und fehlender Kommunikation: «*Mühsam ist es, wenn zu viele Parteien beteiligt sind und Verantwortlichkeiten verschwimmen.*» (ICT-Support) oder «*Störend kann es sein, wenn unterschiedliche pädagogische Schwerpunkte zu Konflikten führen*» (Berufsfachschullehrperson).

Immer wieder wird auf die Bedeutung der «Verbindlichkeit» und der Arbeit an gemeinsamen «Haltungen» hingewiesen, wie zum Beispiel bei diesen Aussagen deutlich wird: «*Wenn Praxisaufträge im Betrieb nicht erledigt werden, stehen Lernende in der Schule ohne Basis da*» (Berufsfachschullehrperson). Oder, wenn «*fehlende Kommunikation und unterschiedliche pädagogische Haltungen die Zusammenarbeit erheblich erschweren*» (Primarlehrperson). Auch mangelnde psychologische Sicherheit oder mangelnde Wertschätzung können die Kooperation belasten: «*Wenn psychologische Sicherheit im Team nicht gegeben ist, dann ist Austausch nicht ehrlich und braucht zu viel Energie*» (Lehrperson). In eine ähnliche Richtung geht diese Aussage einer schulischen Heilpädagogin, die hervorhebt, dass es hindernd ist, «*wenn gegenseitige Fähigkeiten nicht respektiert werden, Kompetenzen überschritten oder Ressourcen für Austausch fehlen*».

Und schliesslich wird auf die Bedeutung von förderlichen oder hinderlichen Strukturen hingewiesen, die eine Zusammenarbeit erleichtern und erschweren kann. Im negativen Sinne klingt das dann so: *«Die heilpädagogischen Zusatzstunden sind schnell aufgebraucht, und es reicht zeitlich nicht, auf die nötigen Bedürfnisse der Kinder einzugehen»* (Kindergartenlehrperson). Oder: *«Wenn alles verplant ist, dann ist Austausch nur on top und belastet»* (Lehrperson). Oder auch in der Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern: *«Psychomotorik-Plätze sind beliebt und schnell voll – es gibt lange Wartezeiten, bis die Förderung beginnen kann»* (Kindergartenlehrperson).

Do's & Don'ts bezogen auf multiprofessionelle Zusammenarbeit

Zusammenfassend haben wir die Aussagen zusammengezogen und einige förderliche, aber auch hinderliche Faktoren bezogen auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit formuliert. Für Schulleitungen können diese hilfreich sein, wenn sie die multiprofessionelle Zusammenarbeit fördern möchten, respektive das Gefühl haben, dass es an der eigenen Schule nicht immer «ganz rund» läuft:

Do's

- Fachwissen offen teilen und pragmatisch einbringen,
- klare Rollen- und Verantwortungsverteilungen schaffen,
- regelmässig und transparent kommunizieren,
- gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen pflegen (z. B., indem gemeinsame Teamgrundsätze formuliert und im Alltag gelebt werden, gegenseitiges Feedback als Teil der Professionalisierung verstanden wird, kooperative Entscheidungsprozesse etabliert sind, eine positive Fehlerkultur gefördert wird und Zeitgefässer für informelle Begegnungen geschaffen werden),
- Zeit- und Raumgefässer für Austausch schaffen,
- Vielfalt der Perspektiven nutzen, um Lernende ganzheitlich zu fördern.

Don'ts

- unklare Zuständigkeiten und Überschneidungen in den Aufgaben,
- Zusammenarbeit ohne klaren Nutzen oder Ziel,
- übermässige Bürokratie und verordnete Kooperation,
- fehlende oder verspätete Kommunikation,
- überfrachtete Sitzungsstrukturen ohne Alltagsbezug,
- Missachtung von Autonomie und Kompetenzen der Beteiligten.

Literaturverzeichnis

- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>.
- Haas, B. (2021). Gemeinsame Verantwortungsübernahme von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen: Voraussetzungen für eine gelingende Teamarbeit. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *verschieden*gleich*gemeinsam: Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams* (S. 39–45).
- Larcher, S. & Brückel, F. (2023). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagschulen: Chancen und Grenzen. *Die Ganztagschule*, 63, 17–29.
- Larcher, S., Spirig, R. & Kuster, R. (2023). Kooperation und Kommunikation: Vertrauen und Macht im Bildungssystem. In F. Brückel, R. Guerra, R. Kuster, S. Larcher, R. Spirig & H. Beuschlein (Hrsg.), *Schulentwicklung - gemeinsam unterwegs: Veränderungsprozesse gemeinsam analysieren, planen und reflektieren* (S. 125–155). hep verlag.
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion* [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München; Verlag Julius Klinkhardt]. K10plus.
- Pfiffner, M., Sterel, S. & Berger, M. (2023). *Kooperation: Gemeinsam (Lern-)Erfolge erzielen* (1. Auflage 2023). 4K kompakt: Band 5. hep.
- Wild, E. (2022). Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit. Zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 43–51). Verlag Julius Klinkhardt.

Autor*innen

Ursula Bots, MAS Bildungsmanagement,
seit 2011 Schulleiterin mit Schwerpunkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Davor Unterrichtstätigkeit am Kindergarten, der Primarschule und der Heilpädagogik.
Kontakt: ursula.bots@schule-brittnau.ch

Frank Brückel, Prof. Dr.
Mitarbeiter im Zentrum für Schule und Entwicklung an der PH Zürich. Leitet die Arbeitsgruppen Schulentwicklung und Tagesschulen, in denen er auch lehrt, forscht und publiziert. 2018–2019 Gastprofessor an der University of British Columbia, Vancouver.
Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Diana Bütkofer, MAS Bildungsmanagement

Seit 2009 Co-Schulleiterin der Volksschule Pestalozzi Bern. Verantwortlich für die Personal-führung, die pädagogische Leitung, die Qualitätsentwicklung und -evaluation, die finanzielle und betriebliche Organisation und Administration sowie die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit. Davor langjährige Unterrichtserfahrung im Bereich Volksschule.

Kontakt: diana.buetikofer@bern.ch

Jacqueline Lanz, MAS Bildungsmanagement

Seit 2009 Co-Schulleiterin der Volksschule Pestalozzi Bern. Verantwortlich für die Personal-führung, die pädagogische Leitung, die Qualitätsentwicklung und -evaluation, die finanzielle und betriebliche Organisation und Administration sowie die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit. Davor langjährige Unterrichtserfahrung im Bereich Volksschule.

Kontakt: jacqueline.lanz@bern.ch

Reto Wegmüller, MA MAS

Rektor am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug, Vorstandsmitglied der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen und Präsident Nationale Leitung Qualifikationsverfahren Kaufleute; davor Prorektor und Leiter Weiterbildung mit zusätzlicher Verantwortung für Schul- und Qualitätsentwicklung.

Kontakt: reto.wegmueller@zg.ch

Dietmar Enne

Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Katharina Harrer

Europaschule, Linz

Michaela Rossmann

Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Multiprofessionelles Arbeiten am Beispiel des Erasmus+ Teams an der Praxismittelschule der PH OÖ

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a625>

An der Europaschule Linz entstand durch die Etablierung eines Erasmus+-Teams ein multiprofessionelles Netzwerk, das Schulentwicklung, Kollegialität und Professionalisierung stärkt. Das Praxisbeispiel zeigt, wie unterschiedliche Kompetenzen – pädagogische, psychosoziale, administrative, digitale und rechtliche – gezielt verknüpft werden. So wird – auf Grundlage des Konzepts professioneller Lerngemeinschaften – sichtbar, wie aus individueller Expertise gemeinsame Verantwortung und nachhaltige Kooperation entstehen. Die Erfahrungen zeigen, wie multiprofessionelle Teamarbeit als Motor für Schulentwicklung wirksam wird und sich auf andere Schulkontexte übertragen lässt.

Multiprofessionelles Team, Lerngemeinschaft, Schulentwicklung, Erasmus+

Fallvignette: ein Montagmorgen an der Praxismittelschule

Im Konferenzzimmer herrscht reges Treiben: Kollege D. teilt seine Erfahrungen mit digitalen Lernspielen und erklärt Kollegin S., wie Gamification Motivation und Selbststeuerung bei Schüler*innen fördern kann. S. wiederum bringt in dem Gespräch ihre Erfahrung aus von ihr geleiteten Theaterkursen an einer ausländischen Universität ein. Schulleiterin K. vertieft sich in juristische Fachliteratur, dabei greift sie auf ihr Wissen aus dem Jusstudium zurück, um schulrechtliche Fragen für die anstehende Konferenz aufzubereiten. Nebenan klingelt das Telefon: Kollegin C., eine Lehrerin mit abgeschlossenem Psychologiestudium, wird um ihre

fachliche Einschätzung zu einem Schüler im sozial-emotionalen Bereich gebeten. Zur gleichen Zeit diskutieren Kollegin E., Sportwissenschaftlerin im Quereinstieg, und Kollege R., ehemaliger Fußballer, über Kooperationen mit regionalen Vereinen.

Diese Momentaufnahme verdeutlicht die Vielfalt an individuellen Expertisen und Perspektiven, die das Kollegium der Praxismittelschule prägen. In ihr zeigt sich das oft ungenutzte Potenzial schulischer Zusammenarbeit: Unterschiedliche Kompetenzen, die im Alltag neben-einander bestehen, könnten, systematisch verknüpft, eine zentrale Ressource für Schulentwicklung bilden.

Was sich in dieser Szene zunächst als zufällige Aneinanderreihung von Gesprächen zeigt, verweist bei genauerer Betrachtung auf das Potenzial multiprofessioneller Kooperation. Helsper und Hummrich (2019) verstehen unter multiprofessionellen Teams Fachgruppen, in denen verschiedene Professionen – pädagogische, psychosoziale, sport- und gesundheitsbezogene, administrative, digitale oder zivilgesellschaftliche – zielorientiert zusammenarbeiten, um Lernen, Entwicklung und Schulorganisation wirksamer zu gestalten. In diesem Zusammenhang betont Rosenbusch (2013) jedoch, dass Schulen häufig über ein bislang nicht ausgeschöpftes Kompetenzkapital verfügen, das in der Vielfalt der beruflichen und biografischen Hintergründe ihrer Mitarbeitenden liegt.

Die dargestellte Szene lässt sich als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer professionellen Lerngemeinschaft verstehen. Diese Form kollegialer Zusammenarbeit, wie sie DuFour (2002) sowie Huffman und Hipp (2003) beschreiben, gilt international als zentrales Element schulischer Qualitätsentwicklung. Sie beruht auf geteilter Verantwortung, klarer Zielorientierung und einer Kultur kontinuierlicher Reflexion und trägt nachweislich zur Verbesserung von Unterricht, Kooperation und organisationalem Lernen bei. Lehrpersonen werden dabei selbst zu Lernenden in einem kollektiven Entwicklungsprozess (Bonsen & Rolff, 2006).

Im Sinne des Qualitätsmanagementsystems (QMS) verweist die Szene auf Qualitätsdimensionen wie Team- und Kooperationskultur sowie Professionalisierung. Wird die Vielfalt der Kompetenzen im Kollegium bewusst genutzt und in Netzwerken gebündelt, entsteht eine lernende Organisation, die Wissen nicht zufällig, sondern systematisch generiert und teilt. Dadurch können unter anderem Überforderung reduziert und die Selbstwirksamkeit von Lehrer*innen gestärkt werden (Schratz & Westfall-Greiter, 2010).

Aufbau und Arbeitsweise des Erasmus+ Teams

Mit der Erasmus+-Akkreditierung wurde an der Praxismittelschule ein Team gebildet, das administrative, pädagogische und organisatorische Aufgaben bündelte. Bald zeigte sich: Erasmus+ ist kein Projekt, sondern ein Motor für Schulentwicklung.

Im Rahmen einer Schulentwicklungskonferenz entstand eine Arbeitsgruppe mit Lehrkräften unterschiedlicher Professionen – Pädagogik, Psychologie, IT, Rechtswissenschaft und Inklusion – teils mit langjähriger Erasmus+-Erfahrung.

Die Entwicklung dieses Teams orientierte sich an den fünf Dimensionen professioneller Lerngemeinschaften nach Huffman und Hipp (2003): Shared Leadership (geteilte Verantwortung), gemeinsame Werte und Visionen, gemeinsames Lernen und Anwenden, geteilte Praxis sowie unterstützende Bedingungen. Zentrale Leitgedanken wie Europäisierung, Inklusion, Diversität und Partizipation dienten als gemeinsame Vision und Wertebasis.

Die Gruppe etablierte Routinen gemeinsamen Lernens: Anträge, Dokumentationen und Telefonate wurden gemeinsam vorbereitet, Arbeitsschritte abgestimmt und Entscheidungen demokratisch getroffen. So entstand eine Kultur geteilter Verantwortung (Shared Leadership), die von Transparenz, gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen getragen war. Wissen wurde als gemeinsame Ressource verstanden. Regelmäßige Treffen, Reflexionen und Feedbackschleifen nach Mobilitäten stellten sicher, dass alle Mitglieder über denselben Informationsstand verfügten – ein entscheidender Faktor für nachhaltige Kooperation. Das gemeinsame Lernen und Anwenden neuer Inhalte stärkte zugleich das Verständnis für die unterschiedlichen professionellen Perspektiven und erweiterte das kollektive Wissen des Kollegiums.

Gelingensbedingungen

Wie Huber (2016) hervorhebt, braucht Kooperation verlässliche Rahmenbedingungen. Die Schulleitung übernahm in diesem Prozess eine Schlüsselrolle: Sie schuf durch klare Strukturen und verlässliche Kommunikationswege Stabilität und Orientierung. Ein fixer wöchentlicher Konferenznachmittag ermöglichte planbare Zusammenarbeit. Die Bereitstellung technischer Ressourcen – etwa eines gemeinsamen Erasmus+-Kontos, digitaler Ablagen und Kommunikationsplattformen – sowie institutionalisierte Austauschformate wie Berichtsslots in Gesamtkonferenzen trugen wesentlich zur Professionalisierung des Teams bei.

Ebenso wichtig waren Offenheit, Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung. Die Gruppe reflektierte regelmäßig ihre Kommunikationsprozesse und pflegte eine konsequente Feedbackkultur. Dadurch wurde Kooperation nicht als Zusatzaufgabe verstanden, sondern als Bestandteil professioneller Identität und gemeinsamer Verantwortung. Typische Stolpersteine wie unterschiedliche Zeitressourcen, Fachsprachen sowie Prioritäten- und Verantwortungsverteilungen erforderten Moderation und klare Absprachen. Diese Herausforderungen wurden zunehmend als Lernchancen gesehen – als Impulse zur Weiterentwicklung gemeinsamer Kommunikations- und Arbeitskulturen.

Wirkung und Perspektive

Hornberg et al. (2025) zeigen in ihrer Studie, dass Erasmus-Mobilitäten von Lehrkräften wichtige Impulse für Schulentwicklungsprozesse setzen. Sie fördern den Perspektivenwechsel, regen zur Reflexion pädagogischer Routinen an und eröffnen neue Ansätze in Unterricht und Organisation. Die im europäischen Ausland gewonnenen Erfahrungen tragen nicht nur zur

individuellen Professionalisierung bei, sondern fördern auch die Weiterentwicklung der gesamten Schule.

Das Erasmus+-Team der Europaschule wurde bereits in seiner Formierungsphase zum Katalysator schulischer Entwicklung. Der Austausch unterschiedlicher Professionen eröffnete neue Perspektiven auf Unterricht, Organisation und Lernkultur, während die europäische Dimension zusätzliche Impulse für Demokratiebildung, Inklusion und Nachhaltigkeit brachte. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit stärkte die Professionalität und Selbstwirksamkeit der Beteiligten, erhöhte die Qualität schulischer Prozesse und förderte eine Kultur, in der Vielfalt als Ressource gilt. Die Praxis zeigt, dass die fünf Dimensionen professioneller Lerngemeinschaften nicht nur Theorie, sondern gelebte Schulentwicklung sind. Multiprofessionelle Teams sind keine Zusatzstruktur, sondern eine zeitgemäße Antwort auf die Komplexität schulischer Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung kompakt* (S. 167–178). Beltz.
- DuFour, R. (2002). *Learning communities at work*. Solution Tree.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2019). *Profession und Kooperation in der Schule*. Springer VS.
- Hornberg, S., Becker, M., Sonnenburg, N., Peitz, M., & Schreiber, C. (2025). *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule*. Waxmann.
- Huber, S. G. (2016). Kooperation und Schulentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (3. Aufl., S. 93–104). Beltz.
- Huffman, J., & Hipp, K. (2003). Reculturing schools as professional learning communities. Scarecrow Press.
- Rosenbusch, H. S. (2013). Multiprofessionelle Kooperation in der Schule – Chancen und Grenzen. *Pädagogik*, 65(9), 110–113.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). *Lernendes System Schule*. Studienverlag.

Autor*innen

Dietmar Enne, BEd

Seit 2025 IT-Administration an der Europaschule Linz (Praxismittelschule der PHOÖ), davor langjähriger Lehrer und Mitarbeiter im Film- und Radiostudio der PH OÖ, Lehrender im Bereich Fachdidaktik und Medienbildung an der PH OÖ.

Kontakt: dietmar.enne@ph-ooe.at

Katharina Harrer, Mag.^a BEd

seit 2025 Schulleitung der Europaschule Linz, Praxismittelschule der PHOÖ, davor Praxispädagogin, Schulqualitätskoordinatorin und Juristin, Lehrende an der PH OÖ im Bereich Schulrecht/Induktionsphase, Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht

Kontakt: katharina.harrer@ph-ooe.at

Michaela Rossmann, BEd

seit 2025 Leiterin des Zentrums Internationalisierung der PH OÖ, davor Praxispädagogin und Schulqualitätskoordinatorin an der Europaschule Linz, seit 2012 Schulentwicklungsberaterin

Kontakt: michaela.rossmann@ph-ooe.at

Catherine Lieger

Pädagogische Hochschule Zürich

Gemeinsam stark im Kindergarten

Wie die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung das Lernen und Wohlbefinden der Kinder fördert

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a633>

Das Modell „FaBe im Kindergarten“ zeigt, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit zu einer verbesserten Lernatmosphäre und zu höherem Wohlbefinden der Kinder führt. Fachpersonen Betreuung (FaBe) bringen ihr Wissen aus der fröheren Bildung in den Kindergarten ein und unterstützen Lehrpersonen in der pädagogischen Arbeit. Durch die gemeinsame Begleitung der Kinder, insbesondere in Übergangsphasen, entstehen stabilere Beziehungen, ruhigere Abläufe und mehr Zeit für individuelle Förderung. Die Evaluation des Projekts der Stadt Uster in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich verdeutlicht: Wenn Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung auf Augenhöhe zusammenarbeiten, profitieren alle – Kinder, Eltern und Teams gleichermaßen.

Fachpersonen Betreuung, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Kindergarten, Wohlbefinden, Lernatmosphäre

Wie gelingt professionelle Zusammenarbeit im Kindergarten?

Das Projekt „Fachpersonen Betreuung im Kindergarten“, initiiert von der Stadt Uster und begleitet von der Pädagogischen Hochschule Zürich, wurde 2022–2024 durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert (Geiger, 2024a& b). Ziel war es, das Potenzial interdisziplinärer Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung (FaBe) zu erforschen und praxisnahe Grundlagen für die Kindergartenentwicklung zu schaffen. *Ziel war es, das Potenzial interdisziplinärer Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung (FaBe) zu erforschen und praxisnahe Grundlagen für die Kindergartenentwicklung zu schaffen.*

In der Schweiz absolvieren Lehrpersonen für die Kindergarten- und Unterstufe ein dreijähriges Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule, das sie für die Bildung, Förderung und Entwicklungsbegleitung von vier- bis achtjährigen Kindern qualifiziert. Fachpersonen Betreuung (FaBe) hingegen durchlaufen eine dreijährige berufliche Grundbildung im Bereich Kinderbetreuung, in der sie vertiefte Kenntnisse in fröherer Entwicklung, Beziehungsgestaltung und pädagogischer Alltagsbegleitung erwerben.

Die Ausgangslage war klar: Lehrpersonen erleben eine steigende Heterogenität in den Klassen. Kinder treten heute jünger und mit unterschiedlichen sprachlichen, emotionalen und motorischen Voraussetzungen in den Kindergarten ein (Edelmann, Wannack & Schneider, 2018; Fasseing Heim, Rohde & Isler, 2018). Zugleich nehmen Belastung und Verantwortungsdichte zu. Unterstützungsfiguren sind vielerorts vorhanden, verfügen aber oft nicht über eine pädagogische Ausbildung. Das Modellprojekt setzt genau hier an: Fachpersonen Betreuung bringen eine dreijährige Ausbildung in frühkindlicher Bildung und Betreuung mit und werden an fünf Vormittagen fest in das Klassenteam integriert.

Vom Frühbereich in den Kindergarten: Kontinuität schaffen

Kinder, die den Kindergarten beginnen, befinden sich in einer sensiblen Übergangsphase. Sie müssen neue soziale Beziehungen knüpfen, Ablösungsprozesse bewältigen und sich in einer neuen Lernkultur zurechtfinden. Studien betonen, dass ein gelingender Übergang eine entscheidende Grundlage für den späteren Bildungserfolg bildet (OECD, 2017; Imlig, Bayard & Mangold, 2019).

Die Fachpersonen Betreuung schlagen hier eine wichtige Brücke: Sie verfügen über Wissen zur Eingewöhnung, Beziehungsgestaltung und zur Entwicklungsbegleitung jüngerer Kinder. In den untersuchten Klassen zeigte sich, dass insbesondere während der Ankommensphasen, in den Garderoben oder beim Wechsel von drinnen nach draußen Ruhe und Stabilität gewonnen werden konnten. Kinder fühlten sich schneller sicher und zugehörig. Eltern beschrieben die FaBe als „vertraute Bezugsperson“, die das Loslassen erleichterte (Geiger, 2024b):

„Es gelingt der FaBe, das Kind auf dem emotionalen Weg abzuholen. Sie kennt das Setting in der Krippe und kann den Weg in den Kindergarten gezielt begleiten.“

Kooperation auf Augenhöhe

Die Interviews mit Lehrpersonen, Fachpersonen Betreuung und Schulleitungen zeigen: Der Schlüssel zur erfolgreichen Zusammenarbeit liegt in gegenseitigem Vertrauen, Offenheit und klarer Rollenklärung (Geiger, 2024a). Lehrpersonen behalten die pädagogische Hauptverantwortung, während die Fachpersonen Betreuung eigenständig in Betreuung, Begleitung und Beobachtung handeln können.

„Für mich ist es eine richtige Unterstützung, weil ich Vieles wirklich abgeben kann. Wir können im Gespräch die nächsten Schritte besprechen, und ich habe das Vertrauen, dass ich die Kinder dieser Person wirklich anvertrauen kann.“

Die Kooperation gelingt besonders dann, wenn gemeinsame Werte und pädagogische Haltungen geteilt werden. Teams, die von Anfang an genügend Zeit für Austausch und Reflexion hatten, berichteten von einer kontinuierlichen Professionalisierung und einer deutlichen Entlastung der Lehrpersonen.

Auch auf Systemebene braucht es Strukturen, die Kooperation ermöglichen – etwa klare Zuständigkeiten, Austauschgefäße und regelmässige Supervision. Diese Rahmenbedingungen schaffen nicht nur Entlastung, sondern fördern auch die Qualität der pädagogischen Arbeit im Kindergarten (Lieger & Weidinger, 2021).

Wohlbefinden und Lernatmosphäre

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation war die Verbesserung der Lernatmosphäre in allen drei beteiligten Klassen (Geiger, 2024a & b). Lehrpersonen berichteten von einer ruhigeren Grundstimmung, weniger Streitigkeiten und mehr Zeit für einzelne Kinder. Auch die Elternbefragung zeigte, dass das Wohlbefinden der Kinder durch die neue Teamstruktur deutlich gestiegen ist.

„Die Lernatmosphäre ist viel ruhiger. Die Teams können sich zu zweit mehr auf einzelne Kinder einlassen. Ich beobachte, dass sie sich den Kindern länger und mehr zuwenden können.“

Fachpersonen Betreuung übernehmen dabei nicht nur organisatorische Aufgaben, sondern leisten auch emotionale und entwicklungsorientierte Unterstützung – eine Form von geteiltem pädagogischem Handeln, das insbesondere jüngeren Kindern zugutekommt (Fluri, Geiger & Lieger, 2021).

Multiprofessionelle Teams als Zukunftsmodell

Das Projekt zeigt exemplarisch, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit die Qualität von Bildung und Betreuung in frühen Schuljahren stärkt. Fachpersonen Betreuung bringen spezifisches Wissen zu kindlicher Entwicklung, Beziehungsgestaltung und Alltagsbegleitung ein, während Lehrpersonen ihre didaktische und curriculare Expertise einbringen. Durch den bewussten Austausch dieser Perspektiven entsteht ein lernendes Team, das flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder reagiert.

Langfristig kann das Modell dazu beitragen, die Kindergartenstufe als pädagogisch anspruchsvolle Bildungsphase zu stärken und die professionelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Betreuung weiterzuentwickeln – ein entscheidender Schritt hin zu einer kohärenten Elementarbildung.

Literaturverzeichnis

- Baiatu, O. (2020). Schulassistenz im Kanton Zürich: Befunde und Handlungsempfehlungen. PH Zürich.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2024). Schulstufen und Übergänge. Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-organisation/schulstufen-uebergaenge.html>, Stand 11.12.2025.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. PH Bern.

Fasseing Heim, K., Rohde, S. & Isler, D. (2018). StarTG – Mit jungen Kindergartenkindern starten. PH Thurgau.

Fluri, S., Geiger, N. & Lieger, C. (2021). Kindergarten heute – Professionelle Kooperation im Zyklus 1. PH Zürich.

Geiger, Natalie. (2024a). Interdisziplinäre Brücken im Kindergarten: Eine qualitative Studie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen & Fachpersonen Betreuung. Masterarbeit „Educational Sciences“. Universität Basel.

Geiger, N. (2024b). Schlussbericht Projekt „Fachpersonen (FaBe) im Kindergarten Uster“. PH Zürich, https://www.primarschule-uster.ch/docn/440029/Schlussbericht_Modell_Fachpersonen_%28FABE%29_Kindergarten_2024.pdf, Stand 11.12.2025.

Imlig, F., Bayard, M. & Mangold, K. (2019). Übergänge gestalten: Vom Frühbereich in den Kindergarten. SKBF.

Lieger, C. & Weidinger, W. (2021). Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. hep Verlag.

OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. OECD Publishing.

Autorin

Catherine Lieger, Dozentin und Beraterin

Dr. phil. Catherine Lieger ist Dozentin und Beraterin und an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie weist Erfahrung als Lehrperson von 4- bis 8-jährigen Kindern und als Schulleiterin aus sowie in nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten und in der Leitung von Organisationen und deren Begleitung in Transformations- und Changeprozessen. Außerdem verfügt sie über ein MAS in Teacher Education. Schwerpunkte: Lernen von 4- bis 8-Jährigen, Didaktik im Elementarbereich, Generation Alpha, Professionalisierung von Lehrpersonen, multiprofessionelle Teams, Transitionen.

Kontakt: catherine.lieger@phzh.ch

Regula Spirig Esseiva

Pädagogische Hochschule Zürich

Brigitte Portmann

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Zusammenarbeit mit dem Baukasten ZaS entwickeln

Gemeinsam lernen auf allen Ebenen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a640>

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen lohnt sich, aber ist kein Selbstläufer. Insbesondere bei vielschichtigen Herausforderungen können die Mitarbeitenden bei gelingender Zusammenarbeit von den verschiedenen Kompetenzen des Teams profitieren, aneinander wachsen und die Verantwortung teilen. Mit dem Baukasten ZaS¹ stehen Schulen und Teams Materialien zur Verfügung, mit welchen sie ihre Zusammenarbeit reflektieren, etablieren und gezielt weiterentwickeln können, um als Organisation zu lernen und tragfähiger zu werden. Dieser Artikel zeigt, was im Baukasten ZaS steckt und wie damit gearbeitet werden kann.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Inklusionsorientierung, Schulentwicklung

Der Baukasten ZaS unterstützt mit seinen praxiserprobten Materialien und Vorgehensweisen Schulen und Teams dabei, ihre Zusammenarbeit zu reflektieren und (weiter-) zu entwickeln. Für die Auftraggebenden (Volksschulamt des Kantons Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik und Pädagogische Hochschule Zürich) und die Entwicklerinnen war von Anfang an klar, dass die schulische Zusammenarbeit inklusionsorientiert und multiprofessionell ausgerichtet sein muss. Außerdem sollten die Materialien konkrete Erfahrungen zulassen und allen Mitarbeitenden Austausch und Reflexion ermöglichen. Mit der Bearbeitung einzelner ZaS-Bausteine schaffen sich Schulen und Teams Zeit und Raum für das gemeinsame Lernen und skizzieren eine Zielrichtung für die weitere Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Schulhaus. Andere Zugänge zum Thema Zusammenarbeit, wie das minutiöse Klären von Zuständigkeiten in Aufgabenlisten und Pflichtenheften oder ausdifferenzierte Richtlinien für Sitzungsteilhabe, haben aus Sicht der Entwicklerinnen und der Praxispartner*innen wenig gebracht.

Zwar wird viel Zeit für diese Aushandlungsprozesse verwendet, in konkreten Situationen greifen diese Abmachungen dann doch nicht oder sorgen gar für Unzufriedenheit oder gegenseitige Vorwürfe. Das Thema Zusammenarbeit lässt sich nicht rein organisatorisch und nicht abschliessend abhandeln. Inbesondere dann nicht, wenn verschiedene Professionen involviert sind und nicht nach Delegationsprinzipien sondern inklusionsorientiert gehandelt werden soll.

Warum ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit wichtig und erstrebenswert?

Die Schule hat sich in den vergangenen 20 bis 30 Jahren verändert. Nicht nur die Zusammensetzung der Schüler*innen ist vielfältiger geworden. Der schulische Auftrag hat sich stetig erweitert. Es sind neue Professionen in die Schulen eingezogen, die den Schulalltag mitgestalten und erweitern. Dass aus dem monoprofessionellen Arbeitsfeld Schule ein multiprofessionelles geworden ist, verlangt nach Aufmerksamkeit und beinhaltet neue Möglichkeiten.

Was Zusammenarbeit bringen kann

Schulen, die eine gute Zusammenarbeitskultur haben, sind effektiver, erfolgreicher in der Qualitätsentwicklung und tragfähiger, das zeigen verschiedene Studien (vgl. Steffens, 2017; Rolff, 2014; Messner, 2017; Maag Merki, 2018).

Effektive Schulen ermöglichen vertieftes Lernen. Schulen, welche ihre Qualität erfolgreich weiterentwickeln, können gut auf (gesellschaftliche) Veränderungen reagieren. Tragfähige Schulen verfolgen die Vision einer „Schule für alle“ aussichtsreich und finden statt Ausschlusskriterien Lösungen. Gemeinsam, in guter Zusammenarbeit, gelingen diese Dimensionen offensichtlich besser.

Warum multiprofessionelle Zusammenarbeit bereichernd und herausfordernd ist

Die verschiedenen Professionen im Schulfeld bringen unterschiedliche Sichtweisen auf das Lernen, die Schule und die Schüler*innen ein. In den verschiedenen Schulsettings können die Lernenden unterschiedliche Fertigkeiten und Handlungsweisen zeigen. Bringt man die verschiedenen Perspektiven zielführend zusammen, ermöglicht dies einen breiten, bzw. ganzheitlichen Blick auf das Lernen und die Entwicklung der Kinder. Außerdem können die Mitarbeitenden im besten Fall voneinander profitieren und die eigene Professionalität erweitern. Eigene Handlungsmuster und Annahmen werden hinterfragt und weiterentwickelt.

Es können aber auch Missverständnisse entstehen. Die verschiedenen Professionen haben auf Grund ihrer unterschiedlichen Aufträge und Ausbildungen unterschiedliche Logiken. Als Profession mit den „ältesten Rechten“ an der Schule können Lehrpersonen dazu neigen, ihre Logik als allgemeine Schullogik zu verstehen und sehen andere Professionen als dafür zuständig an, ihnen in gewisser Weise zuzudienen. Andererseits distanzieren sich beispielsweise

Mitarbeitende der schulischen Betreuung oder der Schulsozialarbeit manchmal von der Institution Schule, obwohl sie direkt oder indirekt für sie tätig sind. Beide illustrierten Pole erschweren das gemeinsame Verständnis der geteilten Verantwortung und der gegenseitigen Unterstützung mit dem Ziel, möglichst gute Lern- und Entwicklungsräume zu schaffen.

Aspekte von Zusammenarbeit im Baukasten ZaS

Der Baukasten ZaS fokussiert Themen der Tiefenstruktur von Zusammenarbeit. Es geht um Autonomie und Vertrauen, um Entscheidungsfindungen oder um die Macht der Sprache. Daneben gibt es auch Bausteine, die konkrete Formen der Zusammenarbeit vorschlagen und erlebbar machen, sei es eine Situationsbesprechung, die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von Lernangeboten oder gegenseitiges Coaching. Die Bausteine sind den Ebenen Schulführung, Schulteam und Mitarbeitende zugeordnet. Teilweise entstehen konkrete Produkte oder gemeinsame Richtlinien, teilweise bleibt die Erfahrung als Erfahrung stehen.



Abbildung 1: Übersicht über den Baukasten ZaS | <https://zusammenarbeitanschulen.ch/>

Allen Bausteinen ist gemein, dass sie Dialoge und Reflexionen auslösen, welche viel zur Zusammenarbeitskultur beitragen, wenn sich die Schulen und Teams darauf einlassen. Viele Bausteine lassen sich zudem gut mit anderen Aufgaben oder Veränderungsvorhaben verknüpfen.

So kann mit ZaS gearbeitet werden

Damit die für die eigene Schule passenden Aspekte der Zusammenarbeit fokussiert werden, lohnt sich der Einstieg mit der Organisationsanalyse. Am besten wird der herunterladbare Einschätzungsbogen mit dem Leitungsteam oder der Steuergruppe bearbeitet. So kommen verschiedene Perspektiven zusammen beispielsweise darauf, wie Entscheidungen getroffen werden, wie die verschiedenen Professionen für den Umgang mit herausfordernden Situationen genutzt werden oder ob die Kooperationsgefässe für den Arbeitsalltag unterstützend wahrgenommen werden. Man erhält damit einen breiten Blick auf die Schule und das Team. Die Organisationsanalyse hilft, mögliche Handlungsfelder aufzudecken und die angetrebbten Ziele im Gespräch festzulegen.

Anschliessend soll im Leitungsteam oder in der Steuergruppe ein Prozess² geplant werden, der sich an den Möglichkeiten und aktuellen Themen der Schule orientiert. Die einzelnen Bausteine sind unterschiedlich umfangreich, einzelne brauchen Vorbereitungszeit, andere lassen sich gut in eine Teamsitzung einbauen. Es lohnt sich, dass jemand oder mehrere Personen sich gut mit den gewählten Bausteinen vertraut macht/machen. So ist eine sorgfältige Moderation und ein gutes Zeitmanagement bei der Bearbeitung der Bausteine gewährleistet.

Warum die Zusammenarbeit thematisiert wird, welche Ziele angestrebt werden, muss das Team wissen, um sich einlassen zu können. Ebenso empfiehlt es sich, während des Prozesses Zwischenstopps einzubauen und zu überprüfen, wie sich der gewählte Weg bewährt, ob es Anpassungen braucht und wie entstandene Produkte oder Vereinbarungen im Alltag gepflegt werden können. Und es gilt: weniger ist mehr! Es ist zielführend, einige wenige Bausteine gut auszuwählen und mit genug Zeit zu bearbeiten.

Zum Schluss noch dies

Zusammenarbeit ist kein Thema das abschliessend behandelt werden kann, sondern fragil und einer steten Alltags-Dynamik unterworfen. Das ist jedoch kein Grund, nicht an der Zusammenarbeitskultur zu arbeiten, ganz im Gegenteil. Stimmen aus den Pilotenschulen haben es so beschrieben: „Wir sorgen in guten Tagen dafür vor, dass wir bei Herausforderungen handlungsfähig sind und uns aufeinander verlassen können. Und mit dieser Vorsorge werden die Herausforderungen vielleicht sogar weniger.“

Literaturverzeichnis

Merki, K. M. (2018). Reformen im Bildungswesen. Herausforderungen und Konsequenzen für eine Theorie der Bildungsreform. In L. L. Flavian Imlig, *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer.

Messner, R. (2017). Gute Schulen - selbständige und besonderer Schulkultur. In K. M. Ulrich Steffens, *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsorschung*. Münster: Waxmann.

Rolff, H.-G. (2014). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In H. G. Holtappels, *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld*. Münster: Waxmann.

Stöckli, M., Spirig, R., Zopfi Bernasconi, K., Portmann, B. & Zollinger G. (2024). *Bausteine für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit an Schulen – inklusionsorientiert und multiprofessionell*. HfH, PHZH, VSA.

Ulrich Steffens, K. M. (2017). *Schulgestaltung : aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsorschung*. Münster: Waxmann.

Anmerkungen

¹ Alle Informationen und Materialien zu ZaS sowie Erfahrungen der Pilotenschulen finden sich hier: <https://zusammenarbeitanschulen.ch/>

² Die HfH und die PHZH bieten Weiterbildungen und Dienstleistungen zur Arbeit mit dem ZaS-Baukasten an (vgl. <https://phzh.ch/weiterbildung/weiterbildung-fuer-die-volksschule/schulentwicklung/zusammenarbeit/>)

Autorinnen

Regula Spirig Esseiva

arbeitet als Dozentin im Zentrum Schule und Entwicklung der PH Zürich. Sie begleitet und unterstützt Schulen in Veränderungsprozessen, hauptsächlich in den Themen Tagesschule und Zusammenarbeit. Als Schulentwicklerin arbeitet sie ausserdem in Forschungsprojekten mit zu Qualität in der schulischen Betreuung und dem reflektierten Umgang mit der Geschlechtsthematik.

Kontakt: regula.spirig@phzh.ch

Brigitte Portmann

ist Schulische Heilpädagogin, Erwachsenenbildnerin und Schulleiterin. Als Dozentin der HfH ist sie in der Ausbildung Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen tätig und begleitet im Auftrag des Instituts für Professionalisierung und Systementwicklung (IPSE) Schulen, Schulämter und Einzelpersonen in Prozessen der inklusionsorientierten Schulentwicklung. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind sonderpädagogische Fragestellungen und multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Kontakt: brigitte.portmann@hfh.ch



Sabine Zenz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Christoph Wiederkehr

Bundesminister für Bildung der Republik Österreich

Lehrkräftegewinnung im Wandel Strategische Positionen zum Quereinstieg

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a637>



*Christoph Wiederkehr, Bundesminister für Bildung, steht im Mittelpunkt dieses Interviews zum Themenfeld Quereinstieg in den Lehrerberuf. Der anhaltende Bedarf an qualifizierten Lehrkräften macht alternative Zugangswege in das Berufsbild zunehmend relevant. Vor diesem Hintergrund soll das Gespräch klären, welche strukturellen Maßnahmen, Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote für Quereinsteiger*innen vorgesehen sind und wie diese in das bestehende Ausbildungssystem eingebettet werden können. Das Interview bietet einen Überblick über aktuelle Entwicklungen und geplante Schritte in einem für das österreichische Bildungssystem zentralen Bereich.*

Foto: BKA

Herr Bildungsminister, wie schätzen Sie die aktuelle Lage im österreichischen Bildungssystem hinsichtlich des Lehrkräftemangels ein?

Christoph Wiederkehr: Aktuell haben wir immer noch einen Lehrkräftemangel, gleichzeitig sehen wir auch, dass die Zahl der Lehramtsstudierenden wieder steigt. Das heißt, dass das Interesse an diesem so wichtigen Beruf wieder zunimmt und wir eine Renaissance des Lehrer*innenberufs erleben. Wir werden jedenfalls am Konzept der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger festhalten, weil sie ergänzend zu den klassisch ausgebildeten Lehrkräften andere Berufs- und Lebenserfahrungen einbringen, die wir als Bereicherung sehen.

Welche Rolle spielen Quereinsteiger*innen aus Ihrer Sicht in der aktuellen Personalstrategie des Ministeriums?

Ich halte Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger für eine sehr wichtige Ergänzung, die auch nach dem Abflauen des Lehrkräftemangels eine Rolle im Schulsystem spielen sollen. Ich glaube, dass beispielsweise ein Chemiker mit Erfahrung in der Industrie oder Forschung für Schülerinnen und Schüler eine tolle Bereicherung ist, der einen neuen und spannenden Zugang zu chemischen Prozessen liefern kann. Ähnliches gilt auch für andere Fächer vom wirtschaftlichen bis zum künstlerischen Bereich.

Quereinstieg als Notlösung oder systematische Chance?

Wird der Quereinstieg derzeit eher als kurzfristige Notlösung zur Bekämpfung des Personalmangels genutzt – oder sehen Sie langfristig Potenzial für ein neues Berufsprofil im Bildungsbereich?

Wie schon erwähnt, soll der Quereinstieg definitiv keine Notlösung sein, sondern Möglichkeit sein, den Lehrberuf zu öffnen und neue Perspektiven einzubringen. Unser Ziel ist, die Qualität des Quereinstiegs weiter zu steigern, etwa mit einer strengerer Selektion und einem schnelleren Einstieg in die begleitende pädagogische Ausbildung. Außerdem möchte ich, dass bereits in der Volksschule die Möglichkeit besteht, mit ausgewählten Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern zu arbeiten.

Multiprofessionelle Teams in der Schule

Welche Erfahrungen liegen bisher mit multiprofessionellen Teams in Schulen vor?

Unter multiprofessionellen Teams an Schulen versteht man üblicherweise die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Fachkräften aus Bereichen wie Schulsozialarbeit, Schulpsychologie oder Gesundheitsberufen. In nordeuropäischen Ländern gibt es damit seit Jahrzehnten gute Erfahrungen. In Österreich gehen wir mit dem geplanten Chancenbonus für Schulen mit sozialen Herausforderungen Schritte in diese Richtung. Auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger können einen Beitrag dazu leisten, einen multiperspektivischen Blick auf die Kinder

und Jugendlichen, auf die Schule und aufs Lehren und Lernen zu entwickeln. Das erweitert die Wahrnehmung und das Repertoire an Handlungsoptionen, das dem Team bei Herausforderungen zur Verfügung steht.

Inwiefern kann die Integration von Quereinsteiger*innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen zur Professionalisierung und Effizienzsteigerung beitragen?

Quereinsteigende sehen Schule oft unvoreingenommen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Sie hinterfragen klassische Abläufe und Verhaltensmuster einer Bildungseinrichtung und bringen Ideen und Haltungen aus anderen Bereichen der Arbeitswelt ein. Gleichzeitig sind sie selbst Lernende, die auf die Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen angewiesen sind. Im Idealfall stärkt das insgesamt den Austausch und die Zusammenarbeit im Team, sodass alle davon profitieren.

Kritiker*innen befürchten, dass multiprofessionelle Teams vor allem hohe Kosten verursachen. Wie begegnen Sie diesem Argument?

Im internationalen Vergleich geben wir in Österreich relativ viel für Lehrpersonen aus – auch mit einem guten Verhältnis von Schüler*innen pro Lehrkraft – und relativ wenig für qualifiziertes Supportpersonal. Es liegt also nahe, dass wir hier eine Aufholjagd starten und die multiprofessionelle Unterstützung verbessern, um erstens den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen besser gerecht zu werden und zweitens die Lehrkräfte zu unterstützen und zu entlasten. Das geht nicht von heute auf morgen, da auch in den psychosozialen Berufen ein Fachkräftemangel besteht, aber über mehrere Jahre werden wir die Versorgung etwa mit Schulpsychologie verdoppeln.

Quereinstieg in die Volksschule – ein Sonderfall?

In der Volksschule ist pädagogische Beziehungsgestaltung besonders wichtig. Halten Sie einen Quereinstieg hier überhaupt für realistisch?

Ja, ich halte auch den Quereinstieg in der Volksschule für machbar. Allerdings muss man das gut vorbereiten. In diesem Schuljahr hat bereits ein Pilotprojekt in Wien gestartet. Als Partner haben wir Teach for Austria gewählt, eine Organisation mit langjähriger Erfahrung in der Auswahl, Schulung und Begleitung von Quereinsteiger*innen für den Kindergarten und die Mittelschule. Für den Bereich der Volksschule wurde ein besonders intensives und engmaschiges System der Vorbereitung und Begleitung entwickelt, das wir nun in Wien testen.

Welche Qualifizierungsmaßnahmen sind aus Ihrer Sicht notwendig, um Quereinsteiger*innen auf die spezifischen Anforderungen im Primarbereich vorzubereiten?

Wir haben uns für ein System entschieden, dass zwölf Wochen intensive Ausbildung und zwei Jahre engmaschige Begleitung vorsieht. Außerdem ist das Auswahlprozedere besonders selektiv – nicht jede und jeder ist dafür geeignet, mit Volksschulkindern pädagogisch zu arbeiten.

ten. Teach for Austria bietet den Quereinsteigenden ein Netzwerk, in dem sie mit Herausforderungen nie alleine sind und sich durch Training, Reflexion und kollegialen Austausch eine gute Basis für den Erfolg im Klassenzimmer erarbeiten können.

Quereinstieg in Allgemein- und Berufsbildung

Die Berufsbildung scheint für den Quereinstieg prädestiniert, weil viele Bewerber*innen berufliche Expertise mitbringen. Wie bewerten Sie diese Chance?

Der Begriff Quereinstieg bezieht sich auf die Allgemeinbildung. In der Berufsbildung, genauer gesagt in der Fachtheorie und Fachpraxis in BMHS und Berufsschulen, sind Lehrende aus der Praxis seit jeher ein fester Bestandteil des Systems. Dieses System hat sich bewährt und soll beibehalten werden, um den Schülerinnen und Schülern eine praxisnahe und jobrelevante Ausbildung zu garantieren.

Gibt es Unterschiede im Zulassungs- und Qualifizierungsprozess zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen?

Der „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung“ bezieht sich auf AHS, Mittelschule und auf die allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen. Für die berufsorientierten Fächer in den berufsbildenden Schulen, also für die Fachtheorie und Fachpraxis des jeweiligen Berufs, gibt es ein anderes System der Rekrutierung von Lehrkräften, das sich bewährt hat.

Qualitätssicherung und Ausbildung

Wie stellt das Ministerium sicher, dass Quereinsteiger*innen die notwendige pädagogische und didaktische Qualifikation erhalten?

Dies geschieht durch eine Kombination von intensiven „Onboarding“-Wochen in den Ferien vor Schulbeginn und einem umfangreichen berufsbegleitenden Hochschullehrgang für Pädagogik und Didaktik, der 60 oder 90 ECTS umfasst.

Wird es in Zukunft neue, zielgruppenspezifische Ausbildungsformate oder Begleitprogramme für Quereinsteiger*innen geben?

Nein, die genannten Programme wurden bereits zielgruppenspezifisch für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger entwickelt.

Politische Vision

Wie stellen Sie sich eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung in Österreich vor – mit oder ohne Quereinsteiger*innen?

Ich bin davon überzeugt, dass alle zukünftigen Lehrkräfte neben ihrer fachlichen Ausbildung auch die Erfahrungen in der Praxis brauchen – fachliches Wissen ist das eine, in einem Klassenzimmer zu stehen und Kinder und Jugendliche zu unterrichten, das andere. In den neuen Lehramt-Curricula ist das auch mehr als bisher vorgesehen – am stärksten im Verbund West, wo das fünfte Semester ein vollwertiges Praxissemester sein wird. In Lehramtsstudium für die Primarstufe könnten wir österreichweit Intensivpraxiswochen verankern. Das halte ich für eine sehr wichtige Maßnahme.

Was wünschen Sie sich von den Bildungseinrichtungen, um den Wandel aktiv mitzugestalten?

Ich bin in gutem Austausch mit vielen Bildungseinrichtungen. Ich glaube, dass in den Schulen ganz viel Potenzial liegt, das wir noch heben können. Deshalb möchte ich die Schulautonomie weiter vorantreiben – die Schulen, ihre Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrer wissen am besten, was sie an ihrer Schule brauchen und wie sie den Unterricht gestalten möchten, um das Ziel zu erreichen, die beste Bildung für die Schülerinnen und Schüler möglich zu machen. Insofern wünsche ich mir auch von den Schulen und ihren Leitungen und Lehrkräften Neugier auf das, was möglich ist und den Willen, auch im Sinne der Kinder und Jugendlichen gestalten zu können.

Autorin

Sabine Zenz, Prof. Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die Bereiche Berufspädagogik, Bildungs- und Berufsorientierung sowie Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf, Leiterin des Zentrums Quereinstieg•Berufe, der Fachstelle Gender- und Diversitätskompetenz sowie Qualitätsbeauftragte der PH NÖ.

Kontakt: sabine.zenz@ph-noe.ac.at

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule Laa an der Thaya

im Gespräch mit

Verena Prisching

Institut ko.m.m, St.Pölten

Vertrauen, Beziehung, Verantwortung Schulsozialarbeit als ein Baustein für gelingende Schulkultur

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a630>



*Schulsozialarbeit ist längst ein unverzichtbarer Bestandteil moderner Bildungs- und Erziehungsarbeit. Sie bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Pädagogik, Jugendhilfe und psychosozialer Beratung. Schulsozialarbeiter*innen begleiten Schüler*innen in persönlichen, familiären und schulischen Herausforderungen, fördern soziale Kompetenzen und wirken an der Entwicklung eines positiven Schulklimas mit. Wie diese Arbeit im Alltag konkret aussieht, welche Ziele sie verfolgt und vor welchen Herausforderungen sie steht, darüber habe ich mit Frau Mag.^a (FH) Verena Prisching, MA, Schulsozialarbeiterin an der Landesberufsschule Laa an der Thaya, gesprochen.*

Foto: Verena Prisching

Sehr geehrte Frau Prisching: Wie würden Sie das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit in der heutigen Schullandschaft beschreiben?

Verena Prisching: Schulsozialarbeit übernimmt eine wichtige Funktion im Rahmen der Förderung von Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen der Schüler*innen. Angesichts der Herausforderungen in der persönlichen Entwicklung beeinflusst durch Social Media, globale Krisen und Zukunftsängste, mit denen Kinder und Jugendliche in der Gegenwart kon-

frontiert sind, ist jede zusätzliche professionelle Unterstützung sinnvoll und eine Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft.

Welche zentralen Aufgaben und Handlungsfelder prägen Ihre Arbeit an unserer Schule?

Die Aufgaben der Schulsozialarbeit an der Landesberufsschule Laa reichen von klassischer sozialarbeiterischer Einzelfallhilfe, Konfliktbearbeitung über soziale Gruppenarbeit, Abhalten von Workshops für Schüler*innen bis hin zu Beratung im beruflichen Kontext und psychosozialen Entlastungsgesprächen. Häufige Beratungsthemen sind Konflikte in der Klassengemeinschaft bzw. im Schülerwohnhaus, aber auch psychische Belastungen, Umgang mit Emotionen, Schwierigkeiten beim Lernen und die Situation in der Familie.

Kooperation und multiprofessionelles Arbeiten

Welche Formen der Zusammenarbeit bestehen zwischen Ihnen, dem Lehrerteam, der Schulleitung und den Eltern?

Ich bin für Anliegen und Fragen aus dem Schulteam und von Seite der Schulleitung jederzeit offen. Lehrpersonen können auch zu mir in die Beratung kommen, falls es spezielle Anliegen bzgl. der Schüler*innen oder Klassengemeinschaft gibt. Bei Bedarf werden sowohl von der Schulleitung als auch den Lehrer*innen Schüler*innen mit speziellen Fragestellungen direkt an mich verwiesen. Ich versuche dann im Einzelgespräch abzuklären, ob und welchen Handlungsbedarf es gibt. Solche speziellen Fragestellungen könnten zum Beispiel auffälliges Sozialverhalten, offensichtliche Verletzungen, die sich jemand selbst zugefügt hat oder auch vermutete Beeinträchtigungen durch Substanzenkonsum sein. Ich verstehe gut, dass im stressigen Schulalltag dafür wenig Zeit ist, zusätzlich zum Unterricht dann noch diversen Problemen nachzugehen – genau dafür ist die Schulsozialarbeit auch da, um die Schüler*innen und Lehrer*innen zu unterstützen. Ich verfüge als erfahrene Sozialarbeiterin auch über spezifisches Fachwissen. Daher sehe ich mich als wertvolle Ergänzung für die Schulgemeinschaft, da ich einfach ganz andere außerschulische Kompetenzen und Erfahrungen einbringen kann. Um am Laufenden zu bleiben, frage ich bei Dienstbeginn zunächst einmal bei den anwesenden Lehrer*innen nach, ob es besondere Vorkommnisse gab und ob jemand auf Anraten der Schule zu mir kommen sollte. Die Inanspruchnahme der Beratung bleibt für die Schüler*innen trotzdem freiwillig. Da ich in einer Landesberufsschule mit mündigen Minderjährigen bzw. oft auch schon volljährigen Schüler*innen arbeite, nehme ich nur auf Wunsch der betroffenen Schüler*innen Kontakt zu den Eltern auf. Die Zusammenarbeit mit Eltern spielt in diesem Schultyp kaum eine Rolle, im Gegensatz zu Volksschulen und Mittelschulen.

In welcher Weise unterscheiden sich Ihre Aufgaben und Zugänge von denen der Lehrkräfte oder der Schulpsychologie?

Schulsozialarbeiter*innen kommen bewusst von „außen“. Ich bin nicht Teil der Hierarchie in der Schule, muss keinen Lernstoff vermitteln und vergabe keine Beurteilung. Das schafft eine

andere Grundatmosphäre, da hier nicht die Leistungen der Schüler*innen im Zentrum stehen, sondern ihre persönlichen Anliegen. In der Schulsozialarbeit gehe ich sehr individuell auf jede Person ein und habe ausreichend Zeit, um zuzuhören. Ich diagnostiziere nicht, kann aber sehr wohl aufgrund meiner langjährigen Erfahrung und meiner Ausbildungen eine erste Einschätzung hinsichtlich der psychischen Verfassung einer Person abgeben. Wenn ich den Bedarf für weitere Maßnahmen wie z.B. außerschulische Beratung bzw. Begleitung sehe, dann leite ich die betroffene Person an die zuständige Stelle weiter. Ich bin jede Woche fix an der Schule, bin also niederschwellig vor Ort erreichbar. Meine Kompetenzen sind weit gefächert und ich kann von Schüler*innen für alle Themen, die sie beschäftigen, als vertrauliche Ansprechperson in Anspruch genommen werden. Das ist das Schöne an der Sozialarbeit: Sie ist breit aufgestellt und umfasst alle Themenbereiche, die für Jugendliche und junge Erwachsene relevant sind: von Beziehungsgestaltung über Suchtprävention und Suchtmittelkonsum über Konflikte in der Familie, rechtliche Fragen zu Arbeit, Schule, Gesellschaft, Familie bis hin zu emotionalen und psychischen Belastungen und Krisensituationen.

Fallarbeit und methodisches Vorgehen

Wie gehen Sie vor, wenn Sie mit komplexen Problemlagen konfrontiert sind, etwa bei familiären Belastungen oder Konflikten im Klassenverband?

Diese Frage kann ich nicht pauschal beantworten, da sozialarbeiterische Interventionen zur jeweiligen hauptbetroffenen Person und Situation passen müssen. Grundsätzlich sind Einzelgespräche das erste Mittel der Wahl, um die Situation abzuklären und herauszufinden, welche Bedarfe die betroffene Person in dieser Situation hat. Hierbei muss ich sensibel auf die individuellen Voraussetzungen und Lebensumstände eingehen. Wenn ein*e Schüler*in beispielsweise eine bereits bekannte diagnostizierte psychische Erkrankung hat oder eine deutlich wahrnehmbare kognitive Einschränkung, gehe ich darauf natürlich individuell ein. Bei familiären Belastungen ist meistens die Frage, wie alt der*die Betroffene ist – bei minderjährigen Schüler*innen muss ich einschätzen, ob eine Gefährdung des Kindeswohls vorliegen könnte und im Anlassfall nach Rücksprache mit meiner fachlichen Leitung eine Meldung an die Kinder- und Jugendhilfe machen. Oft sind familiäre Bedingungen nicht optimal für die Heranwachsenden, aber wenn keine akute Gefährdung vorliegt und sie nicht selbst den Wunsch haben sofort von der Familie wegzukommen, so ist es beispielweise für eine siebzehnjährige Schülerin praktikabler, bei der Familie wohnen zu bleiben bis die Volljährigkeit erreicht ist. Ich schaue mir möglichst umfassend die unterschiedlichen Facetten der Situation an, um eine bestmögliche Planung der nächsten Schritte unter Einbindung der betroffenen Person zu erstellen. Bei Konflikten im Klassenverband ist die Problemlage nicht unbedingt komplex. Hier führe ich meistens auch Einzelgespräche mit den Beteiligten und in Rücksprache mit der Schulleitung biete ich Workshops für die betroffenen Klassen an. Diese Workshops werden auch individuell adaptiert, wenn im Verlauf andere Themen aufkommen. In diesen Workshops werden aber niemals einzelne Schüler*innen vor der Gruppe bloßgestellt, denn das

wäre völlig kontraproduktiv. Da die Schulsozialarbeit freiwillig ist, kann ich niemanden zu Einzelgesprächen verpflichten, aber ich erkenne im Rahmen von Workshops oft, wer von den Schüler*innen Bedarf für Einzelberatung hätte und versuche diese nach dem Workshop dazu zu motivieren, sich noch einen Termin bei mir zu vereinbaren. Leider gilt die Inanspruchnahme von psychosozialen Angeboten gerade im ländlichen Raum immer noch als gesellschaftlicher „Makel“, viele Jugendliche genieren sich dafür und können auch trotz meiner Vorstellung und Erklärung von Schulsozialarbeit nicht zwischen Psychiatrie, Psychologie, Psychotherapie und Sozialarbeit differenzieren.

Welche präventiven oder projektorientierten Ansätze setzen Sie ein, um das soziale Miteinander und das Schulklima zu stärken?

Mein präventiver Ansatz in der Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin besteht vor allem in Wissensvermittlung bei Themenabenden oder Aktionen zu Themen wie Mobbing, Social Media/ Fake News, Rechtslage in Österreich, Infos zu Suchtmitteln und insgesamt einer Stärkung der Eigenkompetenzen im Umgang mit Emotionen sowie Unterstützung des positiven Selbstwerts der Schüler*innen. Oft kann ich nur etwas anregen, das die Schüler*innen dann eigenständig weiterverfolgen können. Da ich die Schüler*innen immer nur zehn Wochen begleite und in dieser Zeit auch enorm viel an Lernstoff zu bewältigen ist, gibt es hier wenig Spielraum für Prävention oder Projekte. Ich arbeite oft anlassbezogen, wenn bereits etwas aufgefallen oder vorgefallen ist und selten rein präventiv. Meine Türe steht immer offen, meine Anwesenheitszeiten sind bekannt – jede*r kann sich unkompliziert auch spontan an mich wenden. In manchen Lehrgängen ist der Andrang bei den Einzel- und Kleingruppenberatungen so groß, dass ich keinerlei Ressourcen für Projekte oder Workshops habe. Hinsichtlich des Schulklimas kann ich nur einen kleinen Teil beitragen – als externe Person bin ich hier zu wenig involviert, um maßgeblich daran mitzuwirken. Ich interveniere aber bei Konflikten und führe Konfliktregelungsgespräche mit den beteiligten Schüler*innen, gerne in Kleingruppen. Prinzipiell trete ich für ein respektvolles Miteinander ein und versuche dies den Schüler*innen auch zu vermitteln. Dadurch kann sich langfristig das Miteinander verändern und somit auch das Schulklima positiv beeinflussen.

Wie bewahren Sie in einem oft emotional fordernden Beruf Ihre eigene psychische Gesundheit und professionelle Haltung?

Reflexion und Intervision mit Kolleg*innen, professionelle Supervision und natürlich Abgrenzung sind sehr wichtig. So wie in jedem Job muss ich zwischen privat und beruflich gut trennen können. Natürlich sind manche Fälle trotzdem belastend und man denkt länger darüber nach. In so einem Fall spreche ich mit Kolleg*innen darüber oder nehme Einzelsupervision in Anspruch, wenn ich merke, dass mich besonders berührende Fälle langfristig beschäftigen. Wenn Zeitdruck aufgrund hoher Fallzahlen mit besonders heftigen Themen (Suizidalität, Gewalt) zusammenkommen, muss ich auf jeden Fall auf mich und meine Gesundheit achten. Selbstfürsorge ist wichtig in sozialen Berufen. Hilfreich ist natürlich auch Fachwissen beispielsweise zu Übertragung/Gegenübertragung und wo mein eigener Anteil liegt, wenn mich

manche Themen besonders emotional berühren. Recherchen und passende sozialarbeiterische Interventionen gut zu planen, sind ebenfalls hilfreich, um mit schwierigen Fällen professionell umzugehen.

Gesellschaftspolitische Dimension

Welche Rolle spielt die Schulsozialarbeit in der Förderung von Bildungs- und Chancengerechtigkeit?

Eine sehr große Rolle – gerade in Lehrberufen findet man viele Jugendliche aus bildungsfernen Familien, denen ohne Beratung und Unterstützung manches an Wissen zu Möglichkeiten einer höheren Bildung fehlt, da sie das in der Familie nie erfahren haben. Das genauere Hinsehen bei Lernschwierigkeiten und im Anlassfall die Weitervermittlung an spezialisierte Einrichtungen und Diagnostikangebote zählen ebenso zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit, die die Chancengerechtigkeit für benachteiligte Jugendliche erhöht. Beratung zu weiterführenden Ausbildungen und wie man sich diese nach einem Lehrabschluss selbst finanzieren kann, dienen auch für manche Schüler*innen als Unterstützung. Und grundsätzlich ist die Förderung der psychischen Gesundheit ein wichtiger Faktor für eine gelingende Berufsausbildung.

Welche Entwicklungen wünschen Sie sich für die Zukunft der Schulsozialarbeit – sowohl auf schulischer als auch auf bildungspolitischer Ebene?

Meiner Ansicht nach sollte Schulsozialarbeit viel breiter aufgestellt werden – also verpflichtend in allen Schulen eingeführt werden. So wie es z.B. in anderen europäischen Ländern „Community Nurses“ an Schulen gibt, könnten in Österreich Schulsozialarbeiter*innen eingesetzt werden, die auch ganz selbstverständlich in den Schulalltag eingebunden werden sollten, um die Hemmschwelle bei der Inanspruchnahme für die Kinder und Jugendlichen zu senken. Entstigmatisierung von Sozialarbeit als Angebot für „Problemfälle“ wäre auch wünschenswert, denn man muss keine massiven Problemlagen aufweisen, um von diesem Angebot persönlich profitieren zu können. Dazu wäre allerdings meiner Meinung nach bildungspolitisch gesehen vieles an Veränderungen notwendig- weg vom rein leistungsorientierten Denken hin zu Persönlichkeitsbildung und sozialer Kompetenz als Lernzielen. Das wäre eine sinnvolle Investition in die Zukunft unserer Kinder und Jugendlichen. Auf rein schulischer Ebene wäre mehr Austausch zwischen den Berufsgruppen sinnvoll und wünschenswert.

Ich danke Ihnen, Frau Prisching, für Ihren Beitrag zu diesem wichtigen Thema.

Abschluss

Das Gespräch macht deutlich, dass Schulsozialarbeit weit mehr ist als Krisenintervention oder Einzelfallhilfe. Sie ist ein zentraler Bestandteil einer ganzheitlichen Schulentwicklung, die Bil-



dung, Beziehung und soziale Verantwortung miteinander verbindet. Damit Schulsozialarbeit ihr volles Potenzial entfalten kann, braucht sie stabile Strukturen, interdisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit und politische Anerkennung. Nur so kann Schule ein Ort werden, an dem Kinder und Jugendliche nicht nur lernen, sondern sich auch als Menschen entwickeln dürfen.

Autorin

Ulrike Schleicher

Seit 1999 Direktorin an der Landesberufsschule Laa an der Thaya, davor seit 1985 Lehrerin an der Landesberufsschule Laa an der Thaya, Direktorensprecherin der NÖ Landesberufsschulen, seit 2007 in der Neulehrer*innenausbildung an der PH NÖ tätig

Kontakt: ulrike.schleicher@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Alexandra Kunerth

Volksschule Schwechat

Neugierig auf Menschen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a629>



Foto: Mag. Gerhard Janoch

Mag. Alexandra Kunerth, BEd., kennt die niederösterreichische Schullandschaft aus vielen Perspektiven. Als ehemalige Sonderschullehrerin und -leiterin, Sprachheilpädagogin, Hochschullehrende, Gutachterin im Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf, Diversitätsmanagerin und derzeitige Leiterin einer achtzehnklassigen Volksschule weiß sie um die Kraft intra-, inter- und multiprofessioneller Teams. Neugierig auf die Menschen in unterschiedlichen Rollen und Arbeitsfeldern, die mit ihren individuellen Vorlieben, Geschichten und Stärken das Beste für die Kinder und Jugendliche wollen, spricht sie über Offenheit, Kommunikation, Transparenz und Feedback-Kultur.

Sie waren in zahlreichen Funktionen im pädagogischen Bereich tätig und haben dabei mit vielen Kolleg*innen aus diesem Bereich sowie mit Professionist*innen anderer Disziplinen zusammengearbeitet. Gibt es Ihrer Erfahrung nach Prinzipien für erfolgreiche Kooperation, die für alle Tätigkeitsbereiche gelten?

Alexandra Kunerth: Ich denke, grundsätzlich ist es wichtig, eine positive Grundhaltung und Neugier auf andere Menschen zu haben. Ich bin zum Beispiel ein sehr neugieriger Mensch und möchte immer wissen, wie mein Gegenüber „tickt“, was es denkt, fühlt und warum es so oder so reagiert. Darauf einzugehen, ist im ganzen Leben hilfreich.

Die Gesellschaft glaubt zum Beispiel oft, wir Pädagog*innen arbeiten von acht bis zwölf, gehen dann nach Hause und das war's – und wir hätten viele Ferien. Genauso habe ich Vorur-

teile gegenüber anderen Professionen. Daher gilt es, nachzufragen und den Blick zu weiten, um zu erfassen: *So geht es euch* und *so geht es uns*. Gerade wenn man mit sehr unterschiedlichen Personen, in multiprofessionellen Teams oder fachübergreifend arbeitet, ist es umso wichtiger, offen zu bleiben, einen weiten Blick zu haben und einen Blick hinter die Kulissen zu werfen. Das habe ich in all meinen Tätigkeiten gemerkt, egal ob bei der Kinder- und Jugendhilfe, in Krankenhäusern, bei Therapeut*innen, im Hort oder in Kindergärten. Ich habe es immer spannend gefunden, einen Einblick in und ein Verständnis für die Arbeitswelt anderer Professionen zu bekommen, um meine Vorurteile revidieren zu können.

Welche Erkenntnisse in Bezug auf Teamarbeit haben Sie aus Ihren vielfältigen Erfahrungen gewonnen?

Ich glaube, was uns in diesem Arbeitsbereich eint, ist, dass wir für die Kinder das Beste wollen. Das muss immer der „Überdeckel“ über allem sein: Wir sind für Kinder und Jugendliche da und wollen – je nach System – das Beste für sie herausholen. Das muss uns klar sein, auch wenn es manchmal „reibt“, was es natürlich immer wieder tut.

Man sollte sich dessen bewusst sein, dass wir ein gemeinsames Ziel haben. Mein Ziel als Pädagogin ist es immer, eine gute Basis zu schaffen, damit ein Kind einen möglichst guten Schulabschluss erreichen kann. Das ist mein Hauptziel als Pädagogin: meinen Beitrag zu leisten. Und ganz unterschiedliche Professionen haben ja auch ihr Ziel, aber immer mit dem Fokus auf das Kind. Das muss uns bewusst sein.

Kennenlernen, nachfragen, austauschen

In Bezug auf die Leitung einer Schule, welche Faktoren tragen hier zum Gelingen des Mit-einanders bei?

In all meinen Rollen und Funktionen habe ich immer wieder das Gespräch mit Kolleg*innen gesucht, um sie zu verstehen. Das ist in meiner jetzigen Position als Schulleitung nicht anders. Ein banales Beispiel: Es gibt Kolleg*innen, die sind Morgenmenschen, kommen um viertel sieben (6:15 Uhr) ins Schulhaus und verlassen oft bald nach dem Unterricht die Schule. Andere kommen knapp vor Unterrichtsbeginn, bleiben dafür aber bis um vier Uhr nachmittags (16 Uhr). Wenn ich das weiß, kann ich mich darauf einstellen und günstige Momente für den Austausch finden. Ich denke, grundlegend ist es, die Eigenheiten des Teams zu kennen oder auch herauszufinden. Ich habe momentan ein sehr großes Team: Wir sind über 30 Lehrende, ein Facility-Management-Team und Schulassistent*innen. Es ist wichtig zu wissen, wie alle „ticken“ und wo es zu „Reibereien“ kommen kann.

Da ich ein sehr offener Mensch bin, spreche ich Dinge sofort an, wenn ich merke, dass etwas nicht passt. Ich bitte auch meine Kolleginnen, mir zu sagen, wenn sie irgendetwas stört. Es nützt mir nichts, wenn hinter meinem Rücken geredet wird und ich bekomme es nicht mit. Ich erwarte von erwachsenen Menschen, dass sie Störendes ansprechen. Oft herrscht noch

dieses Hierarchiedenken im Schulsystem vor, von wegen Chef in und so. Ja, ich habe eine Leistungsposition, aber man kann mit mir reden und Dinge ansprechen.

Jede*r neigt dazu, zu interpretieren, ich nehme mich nicht aus: Sie schaut jetzt ein bisschen grantig, bin ich jetzt schuld? In diese Falle tappen wir alle hinein. Aber das bewusst zu hinterfragen und anzusprechen, ist ein wichtiger Schritt, um kleine Konflikte möglichst schnell abzufangen, bevor sie entstehen.

Ich habe erst im März als Schulleiterin dieser Volksschule begonnen und im Juni um eine Evaluation durch die Lehrer*innen gebeten. Ich habe den IQES-Fragebogen¹ verschickt. Einige haben ihn auch ausgefüllt. Es waren nicht sehr viele, da sie mich noch nicht lange kannten. Ich bin aber dieses Jahr sehr gespannt und freue mich auf Rückmeldung, was den Lehrer*innen passt und was ich verbessern kann, denn wir alle haben blinde Flecken und ich merke es oft selbst nicht. Es ist einfacher, wenn man einen anonymen Fragebogen verwendet, in den die Kolleg*innen hineinschreiben können, die sich vielleicht nicht trauen oder noch Sorge haben, wie das ankommen könnte. Daher finde ich es wichtig, sich regelmäßig vom Team Feedback zu holen und in die Selbstreflexion zu gehen.

Im Alltag denke ich, dass ich ein Mensch bin, der Dinge sehr schnell spürt und ein gutes Bauchgefühl hat. Schließlich war ich jahrzehntelang Gutachterin. Man bemerkt zum Beispiel an Augenrunzeln oder anderen kleinen Mikromimiken, wenn etwas nicht stimmt. Das ist einfach die Schulung, mein geschultes Auge: Da ist irgendetwas. Oder man hört einen Unterton. Das veranlasst mich, dies anzusprechen und zu sagen: „Ich habe das Gefühl, da passt gerade irgendetwas nicht.“

In der Arbeit mit Eltern ist es nicht anders. Aufgrund meiner langjährigen Tätigkeit in der Beratung kann ich in Elterngesprächen sehr gut beobachten und spüren, wenn etwas stört. Was ist denn die große Aufregung? Dahinterblicken und Themen wieder auf die Sachebene holen, damit gemeinsam gearbeitet werden kann.

Außerdem ist es wichtig zu wissen, dass man nicht von allen geliebt wird. Wenn man das in einer Leistungsposition nicht aushält, wird es schwierig. Ich mache mir oft bewusst, dass ich einerseits Alexandra Kunerth bin, die wie jeder Mensch gemocht werden will, andererseits aber auch eine Rolle inne habe, in der ich nicht immer gemocht werde. Das ist logisch, denn ich muss in meiner Position als Leiterin Entscheidungen treffen, die nicht von allen akzeptiert werden oder die Leute „nerven“. Da muss man sich bewusst sein, dass es sich um zwei verschiedene Rollen handelt.

Das gibt es auch im Lehrer*innen-Alltag. Ich höre von Kolleginnen, die ihre Klasse gut führen, dass sie sagen: „Das Kind ist jetzt so ausgezuckt. Aber es ging nicht gegen mich persönlich, sondern nur gegen meine Rolle als Lehrerin.“ Das finde ich sehr spannend. Hier kann ich dann sagen: „Super, du hast es verstanden. Du kannst dich gut abgrenzen und sagen: „Da bin jetzt nicht ich als Person gemeint, sondern ich in meiner Rolle werde angegriffen.““

Das gibt es auch bei Elterngesprächen und in vielen anderen Bereichen. Es ist ein großer Schritt, wenn man das differenzieren kann.



Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Transparenz. Ich versuche sehr transparent zu agieren, was in einer großen Schule oft gar nicht so leicht ist. Wenn jemandem etwas erzählt wird, fehlt diese Information dem restlichen Team. Dann wird kritisiert, dass nicht alle zur gleichen Zeit alles wissen, was schwierig ist. Durch die sozialen Medien ist es einfacher geworden, schnell eine Nachricht an alle zu schicken. Aber dass in einem großen Team alle immer den gleichen Informationsstand haben, empfinde ich als herausfordernd. Dabei finde ich es mehr als wichtig, dass alle gefragt werden, über Entscheidungen informiert werden und Bescheid wissen.

Wie gesagt: Transparenz und Offenheit sind wichtig. Man muss Menschen mögen, neugierig sein und Verständnis haben.

Anmerkungen

¹ IQES: Instrumente für Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen. IQES online ist eine internationale Plattform mit dem Ziel der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Pflege einer schulinternen Feedbackkultur. <https://www.igesonline.net/feedback/>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen bzw. Forschung in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Edda Polz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Robert-James Anderson

House of Strauss Studio & Primary Education, Wiener Neustadt

Sketchopolis

Imagination, Self-Regulation and Symbolic Partnership in Early Childhood

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a645>



Robert-James Anderson is an English native speaker and has worked in primary education in Wiener Neustadt for more than twenty-five years. During his teaching career he has written his own stories and materials, particularly for multilingual and inclusive classrooms. Observing the post-pandemic shifts in children's behaviour, resilience and sensory regulation inspired him to develop Sketchopolis, an animated concept designed to model emotional strategies in a playful, non-didactic way.

Foto: Robert-James Anderson

After the pandemic, many children struggled to readjust to “normality,” often having little or no memory of life before COVID-19. These observed challenges inspired the creation of Sketchopolis, a series centered on Max, a child who uses his imagination to navigate moments of sensory overwhelm.

You were invited to present *Sketchopolis* on an international stage. What aspects of the project were decisive for this recognition?

Robert-James Anderson: *Sketchopolis* attracted international interest because it brings together creativity, neurodiversity and early childhood development at a moment when educators worldwide are re-examining how young children cope, communicate and regulate themselves. The format does not begin with curriculum objectives but with the child's inner world. Max's use of imagination as communication and processing makes the project both artistically distinctive and pedagogically timely.

How does *Sketchopolis* differ from existing preschool formats, and in what sense is it a pioneering Austrian project?

The series centres on a non-speaking, neurodivergent protagonist whose drawings serve as bridges between sensation, emotion and understanding. This narrative focus is uncommon in preschool media and unprecedented in Austria. It is one of the first Austrian preschool concepts built around inclusion, sensory awareness and SEL (social-emotional learning) as the narrative core, rather than as accompanying themes.

Format and Accessibility

What role does the nonverbal format play for multilingual and neurodivergent children?

Nonverbal storytelling removes linguistic barriers and creates access through visual, emotional and kinaesthetic cues. Many multilingual and neurodivergent children communicate across several modalities. *Sketchopolis* does not privilege verbal language; instead, it provides a shared visual system that reduces cognitive load and supports sensory-sensitive learners.

What happens in an episode?

Each five-minute episode follows a four-part structure. Firstly, there is a trigger. Max experiences sensory overload, frustration or boredom. Secondly, a tool comes into play and Max is introduced to a coping mechanism or self-regulation strategy. Thirdly, Max enters *Sketchopolis*. He sketches, moves into his doodle-world and helps a character by applying the strategy. Forthly, there is a phase of return and resonance. A small visual "echo" of *Sketchopolis* appears in the real world, symbolising transfer of learning. The series is intended for both broadcasting and classroom use, with supplementary materials available for educators.

Which recurring elements define the narrative rhythm?

Episodes consistently begin in the real world, transition into the imaginative space, and return with a symbolic resolution. Cooperative problem-solving, predictable visual transitions, and gentle emotional pacing give children security while allowing imaginative freedom.

How does *Sketchopolis* respond to post-pandemic challenges?

Teachers still observe heightened sensory overwhelm, emotional hesitation and co-regulation difficulties in younger children. *Sketchopolis* models strategies such as grounding, retrying after frustration and expressing emotions creatively. It validates everyday struggles without labelling them and offers a symbolic language for resilience.

Multiprofessional Collaboration and Teamwork

Can *Sketchopolis* be read as a metaphor for teamwork in contemporary classrooms?

Yes – through a modern understanding of internal and symbolic partnership. Although Max's companion Dork originates as a plush toy, he functions in the story world as a transitional partner: a co-regulator, co-problem-solver and reflective companion. SEL pedagogy recognises symbolic partners (imaginary friends, puppets, avatars) as important tools for practising social and emotional skills before applying them with peers.

Which artistic and pedagogical aims guide the project?

Artistically, the project seeks to honour children's imaginative lives. Pedagogically, it promotes emotional literacy, self-regulation and respect for neurodiverse perspectives. Inclusion is embodied in the protagonist. Multilingual accessibility is achieved through the nonverbal design. Wellbeing is supported through repetition, predictability and gentle emotional modelling applying a "stealth concept".

What does your "stealth concept" mean in this context?

Stealth learning integrates developmental content into the narrative rather than presenting it through instruction. Children intuitively absorb strategies, cues and social patterns through the unfolding of the story. *Sketchopolis* avoids moralising. Emotional messages emerge naturally from Max's journey and the visual metaphors embedded in the world.

How do you envision the further development of the project?

Future development includes collaboration with researchers on nonverbal media, SEL and neurodiversity, as well as partnerships with teacher-training institutions. The concept is currently expanding into classroom toolkits, printable materials and empirical studies on engagement and self-regulation. The long-term aim is to contribute to educational practice while providing meaningful, inclusive entertainment.

Thank you very much for the interview and the exciting ideas for using *Sketchopolis* in an inclusive, multiprofessional setting.



Autorin

Edda Polz, HS-Prof. Mag. iur. Dr. BEd MEd PhD

Seit 2022 Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung, davor seit 2014 Lehrende für Englisch, Schulrecht und Bildungswissenschaften, 2021 bis 2022 Vorsitzende des Hochschulkollegiums. Leitende Redakteurin des Journals Education and Humanities (MAPEH), Mitglied der Gesellschaft für Schule und Recht. Bücher und Zeitschriftenpublikationen in Englisch und Deutsch zu den Themen Lebenslanges Lernen, kompetenzorientiertes Lernen, Englisch als Fremdsprache in der Primarstufe, Begabungsförderung sowie KI.

Kontakt: edda.polz@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Frederike Gillissen

Landessonderschule Hinterbrühl

Gemeinsam und vernetzt Schule entwickeln

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a634>



*Frederike Gillissen verfügt als Schulleiterin der Landessonderschule Hinterbrühl über umfassende Erfahrung mit inner- und außerschulischen Kooperationen. In der Schule arbeitet ein Pädagog*innen-Team mit vielfältigen Stärken und Schwerpunkten, unterstützt von einer Psychologin. Gemeinsam begleiten sie Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen sowie sozial-emotionale und kognitive Entwicklung. Da die Lebensgeschichten und Entwicklungsverläufe vieler Schüler*innen krisenhaft waren bzw. sind und sie oft schwierige Lebenssituationen vorfinden, werden diese tagesklinisch oder stationär betreut. Nähe und Austausch sind hier Grundlage für eine erfolgreiche Begleitung der Schüler*innen. Potenzial, den Blick zu weiten, um neue Aspekte einzubringen, die auch Lehrer*innen stärken können, bietet unter anderem ihr ehrenamtliches Engagement als Obfrau der Heilpädagogischen Gesellschaft Niederösterreich I Wien I Burgenland.*

Foto: Matthias Greuling

An Ihrer Schule wird das Miteinander großgeschrieben. Welche Gelingensfaktoren sehen Sie bei der Zusammenarbeit?

Frederike Gillissen: Hier an der Landessonderschule arbeiten Menschen, die sich aus tiefer Überzeugung mit Kindern mit sehr krisenhaften Lebensgeschichten und oft in extrem schwierigen Lebenssituationen auseinandersetzen wollen. Es gibt Lehrer*innen, die oft schon sehr lange hier arbeiten und täglich teilweise über eine halbe Stunde oder eine ganze Stunde zu ihrem Arbeitsplatz fahren, weil sie sich hier wohl fühlen und diese Arbeitsatmosphäre, die das Team miteinander schafft, schätzen.

Jeder kann seine Stärken einbringen. Ich habe engagierte Lehrer*innen, die mit den Kindern forschen und mit ihren Projektarbeiten in ganz Niederösterreich unterwegs sind und auch Preise gewinnen. Wir haben das Lesegütesiegel, das Freifach Schach, Theater und vieles mehr. Im Festsaal findet einmal im Monat ein *Get-Together* statt, das ein junger Kollege moderiert. Es kommen alle zusammen, Geburtstage werden gefeiert, die Kinder präsentieren etwas, beispielsweise etwas Musikalisches, das sie mit den Sozialpädagog*innen im Einzelsetting erarbeitet haben.

Ein großer Vorteil ist das multiprofessionelle Team. Wir haben viele Berufsgruppen in der Schule, neben Lehrpersonen auch Sozialpädagog*innen, Schulassistent und jetzt auch eine Psychologin vor Ort. Sie kann auch ausgleichend helfen und bietet Intervision und Hospitationen in den Klassen an. Dadurch kann die Professionalität der Lehrkräfte und die Zusammenarbeit im Team gefördert werden. Sie ist jeden Tag bis 14.30 Uhr an der Schule und übernimmt in krisenhaften Situationen die Verantwortung. Ich bin meiner Vorgängerin sehr dankbar für diese Initiative. Sie hat das in die Wege geleitet und ich durfte dann die Bewerbungsgespräche führen. Das hat ein bisschen gedauert, auch wirklich jemanden zu finden, der gut ins Team passt und langfristig mit uns arbeiten will.

Wenn es einmal mit einem Kind im Klassensetting herausfordernd wird, dann gibt es verschiedene Möglichkeiten, einen Ausweg zu finden. Dazu braucht es Personal. Ich bin dem Land – wir sind eine Landessonderschule – auch sehr dankbar, dass wir neben Sozialpädagog*innen vor Ort auch ausreichend Schulassistent*innen haben, um einen gewissen Ausgleich schaffen zu können. Kinder und Jugendliche haben so die Möglichkeit, einfach einmal zu verschaffen oder eine Arealrunde am Gelände zu gehen. Das ist einfach Gold wert. Zudem bieten unsere verschiedenen Räumlichkeiten Rückzugs- und Ausweichmöglichkeiten, wir haben eine Bibliothek, einen Turnsaal und Bewegungsräume sowie Gelegenheiten für Einzelbetreuung.

Damit das gelingt, braucht es jeden in diesem Schulgebäude, der Initiative zeigt und engagiert ist. Es sind hier über 60 Mitarbeiter*innen, 46 Lehrkräfte, davon einige in Teilzeit. 20 Klassen, die den gesamten Pflichtschulbereich¹ abdecken, eine Klasse davon direkt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und mit der HILK (Höhere Schule im Landesklinikum) auch AHS- und Oberstufen-Schüler*innen, die auch von externen Lehrer*innen, die zu uns kommen, unterrichtet werden. Das heißt: Ein Riesengebäude, ein wahnsinniges Verwaltungsaufkommen, viele Schwerpunkte, unterschiedlichste Lebensthemen und es passiert auch etwas

in Richtung Schulentwicklung. Es ist ein laufender Prozess. Ich habe die Schulleitung vor einem Jahr übernommen und der Aufbau von Vertrauen ist einer der Schwerpunkte, um da eine wirklich gute Zusammenarbeit zu schaffen.

**Viele Schüler*innen werden in Einrichtungen am Areal stationär oder tagsüber betreut.
Welche Potenziale sehen Sie in der Kooperation mit anderen Institutionen?**

Wir als Schule arbeiten sehr intensiv mit den Institutionen hier *am Hügel* zusammen, mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie² und dem Sozialpädagogischen Betreuungszentrum³. Der Austausch funktioniert sehr gut und wir können auch theoretisch zum anderen Gebäude hinübergehen, wenn etwas sein sollte. Wir stehen im engen Austausch mit Psycholog*innen und Psychiater*innen, den Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen und mit den jeweiligen Betreuer*innen der Kinder. Dieser unmittelbare, kontinuierliche Austausch ist ein wirklich großer Vorteil.

Ehrenamtliches Engagement

Als Präsidentin des Soroptimist International Club Mödling thematisieren Sie die Lebenssituationen von Mädchen und Frauen, als Obfrau der Heilpädagogik Niederösterreich I Wien I Burgenland repräsentieren Sie einen Verein, der das Kindeswohl in den Mittelpunkt stellt und dies multiprofessionell beleuchtet.

Seit einigen Jahren setze ich mich für Frauen und Mädchen und deren Bedürfnisse ein. Die Soroptimisten haben mich auf die Idee gebracht, mich für diese Schule als Leitung zu bewerben, als wir vor Jahren ein Sponsoring – wir haben damals ein Klavier gekauft – für die Schule übernommen haben. Die Präsidentschaft wechselt alle zwei Jahre und damit endet diese Funktion bald. Dann bleibt noch mehr Zeit für die Heilpädagogik⁴, die eine ganz wertvolle Ressource ist. Der Austausch mit den einzelnen Fachgruppen in ganz Niederösterreich mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten ist auch für uns als Schule bereichernd, weil ich viele Inputs bekomme: Wie läuft es in anderen Schulen, welche Themenbereiche beschäftigen die Schulpsychologie, die Beratung etc. Es gibt unterschiedlichste Wissensbereiche, bei denen ich anknüpfen kann. Da wir als Heilpädagogische Gesellschaft immer wieder auch Vorträge anbieten, können auch meine Lehrkräfte profitieren, wenn sie daran teilnehmen und auch Impulse setzen: Was brauchen die Lehrkräfte gerade? Welches Thema trifft gerade den Puls der Zeit? Ist es jetzt die KI oder ist es noch Autismus? Letztens wurde ein Seminar angeboten zum Thema Achtsamkeit, um den Fokus darauf zu legen, auch auf sich selbst zu schauen, Psychohygiene zu betreiben, damit man gesund bleibt, sich auch gut fühlt im Job, weil ich glaube, das ist das Um und Auf in der Sonderpädagogik. Ohne Energie und ohne Freude kann man die Kinder nicht gut betreuen und das sollte auch nicht sein.

Anmerkungen

¹ SOKO-Klassen (Sozialkompetenz), Resilienz-Klassen (Heilstättenklassen zur Stärkung psychischer Gesundheit / Kinder- und Jugendpsychiatrie), Mosaik-Klassen (Schüler*innen unterschiedlicher kognitiver Leistungs niveaus: ASO, EFB, basale Förderung), Brückenklasse (Krisenzentrum), Klasse für Kinder im Autismus-Spektrum (https://lsshinterbruehl.ac.at/?page_id=2158).

² Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie am Standort Hinterbrühl, NÖ Landeskrankenhaus Baden-Mödling (<https://moedling.lknoe.at/fuer-patienten/abteilungen/abteilung-fuer-kinder-und-jugendpsychiatrie-und-psychotherapie-am-standort-hinterbruehl>).

³ Sozialpädagogisches Betreuungszentrum Hinterbrühl: Sozialpädagogische und -therapeutische Begleitung (https://www.noe.gv.at/noe/Jugend/Sozialpaedagogisches_Zentrum_Hinterbruehl.html).

⁴ Heilpädagogik Niederösterreich I Wien I Burgenland: Gemeinnütziger Verein mit dem Ziel, die heilpädagogische Fort- und Weiterbildungsarbeit sowie die heilpädagogische Forschungsarbeit aus interdisziplinärer Sicht zu fördern (<https://www.heilpaedagogik-noe.at/>).

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen bzw. Forschung in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

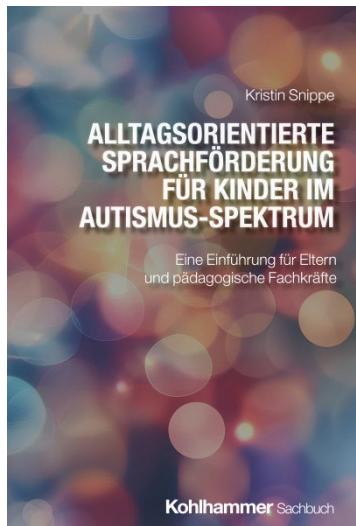
Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Alltagsorientierte Sprachförderung für Kinder im Autismus-Spektrum

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a639>



Kristin Snippe

**Alltagsorientierte Sprachförderung für Kinder im Autismus-Spektrum.
Eine Einführung für Eltern und pädagogische Fachkräfte**

Kohlhammer Sachbuch 2025

E- ISBN 978-3-17-044175-0

Print-ISBN 978-3-17-044174-3

<https://doi.org/10.17433/978-3-17-044175-0>

Bild: <https://elibrary.kohlhammer.de/>

Die Autorin ist Logopädin und Psychologin mit Fokus auf kindliche Entwicklungsauffälligkeiten, arbeitet unter anderem als freie Therapeutin mit Schwerpunkt Sprachanbahnung bei Autismus mit Kindern sowie deren Familien und hält pädagogische bzw. therapeutische Vorträge in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. Sie lehrt auch an einer Fachschule für Sozialberufe in Berlin und ist derzeit auch Mitglied im Praxisbeirat des Online-Studiengangs *Interprofessionelle Gesundheitsversorgung* der Alice Salomon Hochschule.

Ihr Ziel, evidenzbasiert zu arbeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen und dies adressat*innengerecht zu vermitteln, verfolgt sie auch mit diesem Buch.

Autismus und Sprache

Wertschätzend und sensibel werden die sprachebezogenen Inhalte in den aktuellen Forschungsstand über Autismus eingeordnet, medizinische, kulturelle und soziale Sichtweisen dargelegt und komplexe Inhalte wie *Theory of Mind* oder *schwache zentrale Kohärenz* nachvollziehbar erklärt.

Die Perspektiven von Eltern, Betreuungspersonen und Lehrkräften werden berücksichtigt, was einen interessanten Einblick in Lebensrealitäten und Aufgaben verschiedener Menschen gewährt. Die Quellenangaben verweisen auf aktuelle Literatur, darunter auch Veröffentlichungen von Personen mit Autismus-Spektrum-Diagnose. Diese laden zur vertieften Auseinandersetzung mit individuellen Sichtweisen und Lebensgeschichten ein.

In Bezug auf Sprache werden pädagogische Diagnostik mittels Beobachtung und Fragebögen, das Setzen bedeutsamer und realistischer Ziele sowie die Steigerung der Motivation durch die erlebte Sinnhaftigkeit von Sprache thematisiert. Die Inhalte erstrecken sich von der Arbeit an Wortschatz und Grammatik, Artikulation, Lesen und Schreiben bis hin zur sozialen Interaktion. Darüber hinaus greift das Buch Themen wie Mehrsprachigkeit und Unterstützte Kommunikation bis hin zur Digitalität auf.

Fallbeispiele illustrieren, wie Sprachförderung alltagsnah gestaltet werden kann. Reflexionsfragen fordern die Lesenden dazu auf, sich mit den Inhalten und auch den eigenen Alltagserfahrungen sowie Alltagsaussagen auseinanderzusetzen und Schlüsse für das eigene Handeln zu ziehen.

Das Werk ist sprachlich, inhaltlich und methodisch gut geeignet für pädagogisch Tätige, die ein vertieftes Verständnis für Autismus und möglicherweise irritierende Verhaltensweisen wie *Stimming* oder *Echolalie* gewinnen sowie Sprache als wesentliches Teilhabeziel im schulischen Alltag stärker in den Blick nehmen möchten.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Pädagogische Beratung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a642>

Beratung, die. Substantiv, feminin

Pädagogische Beratung in der Schule kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: von Lernberatung für Schüler*innen über die informelle, alltägliche Beratung im Kollegium bis hin zur zielgerichteten Zusammenarbeit im multidisziplinären Team oder im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen.

Beratung in schulischen wie in multidisziplinären Kontexten beruht auf wechselseitiger Verbindlichkeit, geteiltem Verantwortungsbewusstsein, einem arbeitsförderlichen Vertrauensverhältnis sowie, soweit möglich, Freiwilligkeit. Letztere ist in verpflichtenden Bildungs- und Kooperationsprozessen nicht immer vollständig umsetzbar, bleibt jedoch ein bedeutsamer Einflussfaktor. Hierarchische Interaktionsstrukturen, einseitige Informationsvermittlung und fremdbestimmte Steuerungsprozesse können eine produktive Zusammenarbeit gefährden (Schuppener & Schmalfuß, 2023; Serke & Streese, 2022).

Um Rollenkonflikte zu vermeiden, werden zunächst die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Beratung geklärt. Ebenso gilt es, Ziele und Erwartungen transparent zu machen und unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen präzise, realistische Veränderungsmöglichkeiten anzustreben. Eine wertschätzende und anerkennende Haltung ist grundlegend, um Lösungs- und entwicklungsorientiert arbeiten zu können und dialogische Aushandlung zu ermöglichen. Im Beratungsprozess sind gegenseitiger Respekt und das Vertrauen darauf, dass jede*r eigenaktiv und selbstbestimmt Entscheidungen treffen, verantwortungsbewusst handeln und die jeweiligen Stärken und Kompetenzen in verschiedenen Kontexten einbringen bzw. entfalten kann, bedeutsam (Lindmeier, 2022; Serke, 2022; Textor & Koch, 2022).

Literaturverzeichnis

- Lindmeier, Ch. (2022). Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule – Ein phasenübergreifendes Beratungscurriculum für sonderpädagogische Lehrkräfte als Basis gelingender Teamkooperation. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 173–182). Klinkhardt.
- Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023). *Inklusive Schule: Diagnostik und Beratung*. Kohlhammer.
- Serke, B. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 73–88). Klinkhardt.
- Textor, A. & Koch, B. (2022). Im Modus von Kooperation Veränderungen gestalten – zum Verhältnis von Universität und Schule in Modellversuchen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 197–210). Klinkhardt.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.
2025 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:
Wider Antisemitismus, Islamismus und Rassismus

Einreichungen bis 15. Februar 2026 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. März 2026

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education