



# Der Rollenhut als Vermittlungsmedium

## Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen

Phillip Neumann<sup>1,\*</sup>, Benedikt Hopmann<sup>2,\*\*</sup>,  
Verena Wohnhas<sup>1,\*</sup> & Birgit Lütje-Klose<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

<sup>2</sup> Universität Siegen

\* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

phillip.neumann@uni-bielefeld.de;

verena.wohnhas@uni-bielefeld.de; bluetje@uni-bielefeld.de

\*\* Kontakt: Universität Siegen, Fakultät II,

Erziehungswissenschaft – Sozialpädagogik,

Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen

benedikt.hopmann@uni-siegen.de

**Zusammenfassung:** Multiprofessionelle Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften und mit weiteren Fachkräften, u.a. der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie und mit Schulbegleitungen, gilt bei der Entwicklung inklusiver Schulen als zentrale Stellschraube. Dementsprechend wird Kooperation im Kontext Schule auch in der universitären Ausbildung von zukünftig miteinander kooperierenden Professionen sowie in Fortbildungen für Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams verstärkt ins Blickfeld gerückt. Zugleich lässt sich beobachten, dass in inklusiven Schulen bislang vermeintlich klare Zuständigkeiten, insbesondere zwischen Sonder- und Sozialpädagog\*innen, aufweichen und neu austariert werden müssen. Bei der Entwicklung multiprofessioneller Teams gilt die Klärung von Rollen und Aufgaben als eine besondere Herausforderung, wenn unterschiedliche Professionen mit unterschiedlichen institutionellen Anbindungen und pädagogischen Zielperspektiven oder Grundhaltungen miteinander kooperieren. Das vorgestellte Instrument – der Rollenhut – dient dazu, in multiprofessionellen Gruppen eine individuelle Reflexion über die eigenen Aufgaben anzustoßen und auf dieser Grundlage gemeinsam über die gegenseitigen Erwartungen und Rollen zu diskutieren. Das Instrument wurde im Kontext von Fortbildungen multiprofessioneller Teams an Schulen konzipiert und auch im Rahmen der universitären Lehrer\*innenbildung erprobt.

**Schlagwörter:** Kooperation; Multiprofessionalität; Inklusion; Lehrer\*innenbildung; Fortbildung; Rollenklärung



## 1 Einleitung

Die multiprofessionelle Kooperation zwischen allgemeinen Lehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen sowie darüber hinaus auch mit weiteren Berufsgruppen (z.B. Schulpsycholog\*innen, Schulbegleitungen oder pädagogischem Personal im Ganztage) gilt bei der Entwicklung inklusiver Schulen als eine zentrale Stellschraube (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann, 2019). Zwar liegt der Fokus häufig auf der Kooperation in der Schule; allerdings sind in inklusiven Schulen auch Kooperationsbeziehungen mit Institutionen außerhalb der Schule relevant, wie z.B. die Zusammenarbeit mit stationären Hilfen (Hilfen zur Erziehung) der Kinder- und Jugendhilfe.

Für die gemeinsame Entwicklung möglichst inklusiver Schulstrukturen, -kulturen und -praktiken (vgl. Booth & Ainscow, 2017) ist eine geteilte Verantwortung für alle Schüler\*innen von besonderer Bedeutung (vgl. Lütje-Klose et al., 2018). Für eine entsprechende Teamentwicklung ist es einerseits unabdingbar, dass allen Akteur\*innen die jeweils vorhandenen professionellen Expertisen bekannt sind (vgl. Kretschmann, 1993; Neumann et al., 2021). Andererseits bedingt die Entwicklung inklusiver Schulen, dass bislang vermeintlich klare Zuständigkeiten, insbesondere zwischen Sonder- und Sozialpädagog\*innen, aufweichen und neu austariert werden müssen (vgl. Kunze & Silkenbeumer, 2018). Dementsprechend gilt die Klärung von Rollen und Aufgaben als eine besondere Herausforderung, insbesondere dann, wenn unterschiedliche Professionen mit unterschiedlichen institutionellen Anbindungen und pädagogischen Zielperspektiven oder Grundhaltungen miteinander kooperieren (vgl. Idel et al., 2019). Dabei sind nicht nur Fragen von Zuständigkeiten zu klären. Häufig erschweren auch Machtasymmetrien zwischen Professionen die Kooperation (vgl. Hopmann et al., 2022, im Erscheinen). Die damit verbundenen potenziellen Konflikte zu lösen, bedeutet häufig ein Austarieren der Zuständigkeiten und Kompetenzbereiche und eine damit einhergehende Neukonzeption des Verhältnisses von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften inner- und außerhalb des Unterrichts, zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter\*innen sowie zwischen unterrichtsbezogenen Aufgaben und Angeboten der Ganztagsbildung (vgl. Demmer & Hopmann, 2020).

Um zukünftige und bereits in inklusiven Schulen tätige allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Sozialpädagog\*innen für diese Aufgaben zu professionalisieren, wird multiprofessionelle Kooperation im Kontext Schule auch als Gegenstand der universitären Ausbildung von potenziell miteinander kooperierenden Professionen sowie in Fortbildungen für inklusive Schulen verstärkt ins Blickfeld gerückt (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Kunze & Rabenstein, 2017; Wild et al., 2020).

Das vorgestellte Instrument – der Rollenhut – dient dazu, in multiprofessionell zusammengesetzten Seminargruppen bzw. Teams in Schulen eine individuelle Reflexion über die eigenen Aufgaben anzustoßen und auf dieser Grundlage gemeinsam über die gegenseitigen Erwartungen und Rollen zu diskutieren. Das Instrument wurde im Kontext von Fortbildungen multiprofessioneller Teams an Schulen konzipiert (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999; URL: [www.bifoki.de](http://www.bifoki.de)) und auch im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen erprobt (vgl. Hopmann et al., 2017; Hopmann et al., 2019). Der Rollenhut dient der Exploration von Zuständigkeiten der Akteur\*innen in einem Team. Er kann für unterschiedlich große Teams eingesetzt werden und wurde sowohl in der Arbeit mit Lehrkräfte-Tandems als auch in Jahrgangsteams eingesetzt. Ergänzend zum Rollenhut liegt ein Rollenspiel-Film vor, welcher ebenfalls im Kontext der Unterstützung von professionellen Rollenklärungsprozessen eingesetzt wird (vgl. Hopmann et al., 2018).

## 2 Bisheriger Einsatz in der universitären Ausbildung von Sozialpädagog\*innen, Lehrkräften und in Fortbildungen für inklusive Schulen

Das Lehr-Forschungs-Seminar „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ ist ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Lehrangebot an der Universität Bielefeld. Es wird gemeinsam von einem Lehrenden-Tandem aus Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit geleitet und richtet sich an Lehramtsstudierende mit und ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt (vgl. zur Studiengangskonzeption der integrierten Sonderpädagogik ISP Lütje-Klose & Miller, 2016) sowie Studierende der Sozialen Arbeit. Das Lehr-Forschungsseminar ist curricular verortet in den Modulen 25-ISP6 „Kooperation, Profession und Beratung“ (Lehramt mit ISP), 25-BiWi10 „Schulentwicklung und Professionelle Kooperation“ (Lehramt ohne ISP) und 25-ME-A2 „Ausgewählte Felder Sozialer Arbeit und Beratung“ (Soziale Arbeit). Hinsichtlich des Studienverlaufs wird es für Lehramtsstudierende mit oder ohne ISP im dritten oder vierten Semester bzw. für Studierende der Sozialen Arbeit im zweiten oder dritten Mastersemester empfohlen. Hier sollen Studierende lehramtsbezogener und fachwissenschaftlicher Studiengänge gemeinsam das Thema multiprofessionelle Kooperation erarbeiten. Im Sinne einer kritischen Selbst-, Struktur- und Theoriereflexion (vgl. Dannenbeck, 2012) soll das Seminar den Teilnehmenden die Gelegenheit bieten, subjektive Annahmen, Erwartungen und Überzeugungen zum potenziellen Handlungsfeld (inklusive) Schule zu bearbeiten. Insgesamt geht es in diesen Modulen um das Kennenlernen unterschiedlicher Kooperationsmodelle und Kooperationsformen sowie die Entwicklung einer eigenen kooperativen Kompetenz, die Einschätzung sowie Reflexion von Kompetenzanforderungen an Pädagog\*innen unterschiedlicher Profession und den Erwerb vertiefter theoretischer und systematischer Kenntnisse über die Funktionsweisen, Institutionalisierungen und Arbeitsformen von Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit mit Blick auf das Handlungsfeld der inklusiven Ganztagschule. Die darin wahrnehmbaren Potenziale, Grenzen und Widersprüche erfordern den Erwerb einer analytisch-reflexiven Haltung hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation.

Über den Einsatz in der universitären Ausbildung hinaus wurde das Instrument im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzepts zur Kooperation in inklusiven Schulen“ in Fortbildungen an insgesamt 26 inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen eingesetzt. Die modular aufgebaute Fortbildung adressiert inklusive Schulen der Sekundarstufe. Im Fokus stehen die Entwicklung multiprofessioneller Jahrgangsteams und die Schule-Eltern-Kooperation (vgl. Wild et al., 2020). Der Fortbildung vor Ort vorgelagert ist eine Auftaktveranstaltung für die Schulleitung der teilnehmenden Schulen. Kern der Fortbildung ist die Arbeit mit den Jahrgangsteams. Das Jahrgangsteam arbeitet eineinhalb Tage zu den genannten Themenbereichen, welche konstruktiv miteinander verknüpft werden. Der Rollenklärung kommt dabei ein hoher Stellenwert zu (vgl. Neumann et al., 2021). Durch die Einbeziehung der Eltern im Rahmen eines Elternforums am ersten Abend der Fortbildung wird ihre Perspektive an der jeweiligen Schule am zweiten Tag der Fortbildung aufgegriffen und für die gemeinsame Weiterarbeit zum Thema Eltern-Schule-Kooperation genutzt.

### 3 Theoretische Verortung: Grundlagen zur multiprofessionellen Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation in Schulen kann als Kooperationshandlung von mindestens zwei (pädagogischen) Fachkräften aus verschiedenen Professionsgruppen verstanden werden, also z.B. zwischen allgemeinen oder sonderpädagogischen Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen.

Ausgehend von dem Modell von Kooperation von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) können drei unterschiedliche Modi der Zusammenarbeit im Kontext Schule unterschieden werden: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Dieses Modell, welches auf die organisationspsychologische Arbeit von Spieß (2004) zurückgeht, wurde zwar für die intraprofessionelle Kooperation zwischen Fachlehrkräften in der Sekundarstufe entwickelt, ist jedoch anschlussfähig und geeignet für die Beschreibung und Analyse interdisziplinärer Kooperation sowohl zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. Neumann, 2019) als auch für multiprofessionelle Teams aus Lehrkräften und z.B. Fachkräften der Schulsozialarbeit (vgl. Neumann et al., 2021). Die anspruchsvolleren Formen der Arbeitsteilung und insbesondere der Ko-Konstruktion zeichnen sich durch ein hohes Maß gemeinsamer Ziele und Aufgaben sowie gegenseitigen Vertrauens aus. Um entsprechende Einigungsprozesse produktiv zu gestalten, ist es notwendig, Aufgaben und Zuständigkeiten im jeweiligen Team bewusst miteinander zu besprechen und unterschiedliche professionelle Perspektiven aufeinander zu beziehen (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014).

Dem Modell der themenzentrierten Interaktion (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Reiser et al., 1986) nach kann die Kooperation in multiprofessionellen Teams auf fünf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden: auf der individuellen und der interaktionellen Ebene, der Sach- und der institutionellen Ebene sowie schließlich der kulturell-gesellschaftlichen Ebene (vgl. Lütje-Klose et al., in Vorbereitung).

Die *individuelle Ebene* beschreibt u.a. „Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115) der Kooperationspartner\*innen. Auch die Motivation zu kooperieren und der wahrgenommene Nutzen von Kooperation sind auf dieser Ebene verortet (vgl. Gorges et al., 2021). So weisen Arndt und Werning (2013) darauf hin, dass die durch intensive Kooperation eingeschränkte Autonomie von Lehrkräften einen kooperationshemmenden Effekt haben kann, da ihre Unterrichtserfahrungen bisher hauptsächlich durch unabhängige Unterrichtsgestaltungen geprägt wurden. Dies wird auch im Kooperationsmodell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) hervorgehoben. Demnach gehen intensivere Formen der Kooperation mit einem geringeren Grad individueller Autonomie einher. Zugleich ist davon auszugehen, dass eine stärkere individuelle Identifikation mit dem Anspruch professioneller Kooperation im Team zu einer höheren Motivation trotz Autonomiebeschränkungen führen kann (vgl. Neumann, 2019).

Auf der *interaktionellen Ebene* werden Kooperations- und Aushandlungsprozesse der Kooperationspartner\*innen beschrieben. Hierbei gelten die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher Meinungen und Sichtweisen sowie das Vertrauen gegenüber allen Beteiligten als Voraussetzungen für gelingende Kooperation. Dabei sollte vor allem auf die Qualität der Kommunikationsprozesse geachtet werden. Treten Konflikte auf, so finden sich diese vorrangig auf der interaktionellen Ebene (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999) und führen dann unter Umständen zu einer einseitigen Aufgabenzuweisung im Sinne einer primären oder sogar alleinigen Zuständigkeit für Schüler\*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen gegenüber den sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. Lütje-Klose et al., 2018), aber auch gegenüber Mitarbeiter\*innen im Ganztags (vgl. Böhm-Kasper et al., 2017). Hierdurch steigt die Gefahr einer Marginalisierung dieser Gruppen und ihrer Expertise, wodurch Formen äußerer Differenzierung und einer einseitigen Zuständigkeitsaufteilung Vorschub geleistet werden kann.

Die im Rollenhut fokussierte Klärung von Rollen und Aufgaben ist im TZI-Model auf der *Sachebene* zu verorten. Sowohl für allgemeine als auch für sonderpädagogische Lehrkräfte verändern sich im Zuge inklusiver Schulentwicklung die Aufgaben in der Schule und im Unterricht (vgl. Lütje-Klose & Neumann, 2018a, 2018b). Dabei sollte Transparenz in der Aufgabenverteilung bestehen und im Optimalfall die Verteilung nach Fähigkeiten und Erfahrungen der Beteiligten erfolgen, wofür etwaige Kompetenzen jedoch auch bekannt sein müssen (vgl. Hofmann et al., 2012; Kretschmann, 1993). Divergierende Professionsverständnisse oder pädagogische Ansätze auf der individuellen Ebene können an dieser Stelle zu unterschiedlichen Ziel- und Kooperationsvorstellungen führen (vgl. Hopmann et al., 2017). Aber auch problembehaftete Prozesse auf der interaktionellen Ebene führen ggf. zu unklaren Aufgabenverteilungen. Werden Rollen und Aufgaben nicht gemeinsam geklärt, dann zeigt sich, dass sonderpädagogische Lehrkräfte vermehrt Formen äußerer Differenzierung praktizieren, um nicht in die Rolle der „Nachhilfelehrer\*innen“ zu gelangen (vgl. Lütje-Klose et al., 2005). Diese Tendenz kann dem in inklusiven Settings angestrebten Ziel größtmöglicher sozialer Integration und Partizipation aller Schüler\*innen entgegenwirken.

Auf der *institutionellen Ebene* werden die Rahmenbedingungen der Einzelschule verortet. Hier sind Aspekte wie z.B. zeitliche Entlastungen (vgl. Hopmann et al., 2017) oder zur Verfügung gestellte Zeitfenster für Kooperation (vgl. Neumann, 2019) zu berücksichtigen. Aber auch nicht oder nur schwer beeinflussbare Bedingungen wie z.B. die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft oder die Verfügbarkeit von Fachpersonal haben u.U. einen Einfluss auf die Gestaltung kooperativer Prozesse.

Auf der *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* werden schließlich theoretisch-konzeptionelle sowie bildungs- und sozialpolitische Prozesse, Zielsetzungen sowie auch Auslassungen relevant. So geht es grundsätzlich um eine Reflexion der „Ziele und Zwecke“ (vgl. Dederich, 2020, S. 534), welche durch Inklusion und multiprofessionelle Kooperationen realisiert werden sollen.

Im TZI-Model bedingen sich alle fünf Ebenen, jedoch beinhaltet insbesondere die Rollen- und Aufgabenverteilung auf der Sachebene durch die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten viele Unsicherheiten und damit ein großes Konfliktpotenzial. Dies wird auch dadurch bedingt, dass Rollen und Aufgaben für allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Fachkräfte in inklusiven Settings nicht klar definiert sind (vgl. Neumann et al., 2021).

Mit dem Rollenhut werden primär Aspekte der *Sachebene* – nämlich die Erörterung und gemeinsame Klärung von Rollen- und Aufgabenverteilungen im Team – adressiert. Aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeit der Ebenen untereinander werden aber auch Aspekte der *individuellen Ebene* bearbeitet, z.B. hinsichtlich der Vorstellungen über die eigene professionelle Rolle und die Aufgaben der anderen Teammitglieder.

## 4 Didaktisch-methodische Verortung

Didaktisch-methodisch ist die Arbeit mit dem Rollenhut angelehnt an die Überlegungen zum Kooperativen Lernen nach Green und Green (2011), insbesondere nach der Think-Pair-Share-Methode. Demnach denken die Studierenden bzw. Fortbildungsteilnehmenden über Antworten zu einer Frage nach (*Think*) und finden sich dann zu Paaren bzw. Kleingruppen zusammen, um über ihre Antworten zu sprechen (*Pair*). Im Plenum werden anschließend die gebündelten Antworten gemeinsam mitgeteilt und gesammelt (*Share*).

*Einsatz in Fortbildungen:* Durch das Ausfüllen eines Rollenhuts soll durch das Nachdenken über die eigenen Aufgaben und deren Verbalisierung eine Selbstreflexion angeregt werden. Eine begrenzt einzusetzende Punktzahl (s.u.) begünstigt dabei vor allem die Reflexion über eigene Aufgaben, die im Berufsalltag eher untergehen, mit nur geringer Priorität abgearbeitet werden und teilweise den Team-Kolleg\*innen gar nicht bekannt

sind. Durch die gegenseitige Präsentation des je eigenen Rollenhuts werden unterschiedliche Schwerpunkte im Team sichtbar und erst hierdurch auch verhandelbar. Zudem kann ein Verständnis für unterschiedliche Arbeitsweisen und Belastungen entstehen.

*Einsatz in Seminaren:* Studierende sollen neben der Diskussion theoretischer Gehalte zu den Themen Inklusion, Kooperation und Herausforderungen des Ganztags in einen intensiven Austausch mit Studierenden anderer Studiengänge und Fachrichtungen kommen. Durch die Reflexion über die eigenen Rollenvorstellungen und die gemeinsame Diskussion sollen Irritationen erzeugt und der Blick für andere Sichtweisen auf die pädagogische Arbeit, Aufgaben und Verantwortungen geöffnet werden. Auf diese Weise soll das Verständnis für die je eigenen beruflichen Rollenoptionen geschärft und für die Rollen der anderen Professionsgruppen erweitert werden.

## 5 Durchführungshinweise

1. Der Rollenhut liegt allen Teilnehmenden als A4-Ausdruck vor. Die zentrale Frage für die Übung, welche abschließend diskutiert werden soll, lautet:
  - *In einer Fortbildung:* Was ist die jeweilige Rolle und was sind die Aufgaben der verschiedenen Fach- und Klassenlehrkräfte sowie der sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Sozialpädagog\*innen (z.B. Schulsozialarbeiter\*innen) und pädagogischen Fachkräfte (z.B. Ganztagsmitarbeiter\*in) in Ihrer Schule?
  - *In einem Seminar:* Was sind die Rollen und Aufgaben von verschiedenen Fach- und Klassenlehrkräften sowie von sonderpädagogischen Lehrkräften, Sozialpädagog\*innen (z.B. Schulsozialarbeiter\*innen) und pädagogischen Fachkräften (z.B. Ganztagsmitarbeiter\*in) an einer inklusiven Schule? (Beim Einsatz des Rollenhuts in Seminaren kann die Schulstufe und/oder -form entsprechend der Zusammensetzung der Lerngruppe variiert werden, z.B. „... an einer inklusiven Grundschule?“.)
2. Im ersten Schritt sollen die Teilnehmenden jeweils für sich die folgenden Aufgaben zum Rollenhut bearbeiten:
  - *In einer Fortbildung:* Jede\*r hat eine begrenzte Menge Energie und Zeit zur Verfügung, die sie\*er auf die unterschiedlichen Arbeitsbereiche verteilen muss. Sie haben 100 Energiepunkte zur Verfügung. Verteilen Sie Ihre Gesamtmenge von 100 Energiepunkten so auf Ihre verschiedenen Aufgaben, wie Sie es zurzeit erleben!
  - *In einem Seminar:* Jede\*r hat eine begrenzte Menge Energie und Zeit zur Verfügung, die sie\*er auf die unterschiedlichen Arbeitsbereiche verteilen muss. Sie haben 100 Energiepunkte zur Verfügung. Verteilen Sie Ihre Gesamtmenge von 100 Energiepunkten so auf Ihre verschiedenen Aufgaben, wie Sie es für ihre Arbeit als Klassenlehrkraft/Fachlehrkraft/sonderpädagogische Lehrkraft/Sozialpädagog\*in/... in einer inklusiven Schule erwarten! (*Optional für Seminare:* Falls die Studierenden bereits mindestens eine Praxisphase in der Schule absolviert bzw. Erfahrung in der Schulsozialarbeit o.ä. haben, dann können sie bei der Verteilung der Punkte auch auf ihre Erfahrungen Bezug nehmen.)
3. Im zweiten Schritt erfolgt ein Austausch zu zweit oder in Kleingruppen, die ggf. professionsbezogen zusammengesetzt sein können:
  - Die Tandems bzw. Kleingruppen stellen sich gegenseitig ihre Rollenhüte vor. Jede Kleingruppe soll dann einen exemplarischen Rollenhut (z.B. für allgemeine Lehrkräfte, für sonderpädagogische Lehrkräfte, für Sozialpädagog\*innen) auf einem im A0-Format ausgedruckten Rollenhut oder einem auf ein Flipchart gemalten Rollenhut ausfüllen. Es ist darauf zu achten, dass unter den exemplarischen Rollenhüten jede anwesende Profession vertreten ist.

- Je nach Gruppengröße kann eine weitere Kleingruppenphase oder Partner\*innenarbeit mit professionsgemischten bzw. tatsächlich als Team kooperierenden Klansenteams bzw. Jahrgangsteams folgen.
4. Im dritten Schritt tauschen sich die Teilnehmenden im Plenum zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Rollenhüte aus.
- Die exemplarischen Rollenhüte werden im Plenum vorgestellt.
  - Die Gruppe soll gemeinsam diskutieren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Rollenhüte aufweisen.
  - Weitergehende Fragen für die Diskussion können sein:
    - Wie sehen Sie die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Klassenlehrkräfte und der Fachlehrkräfte in Ihrem Jahrgangsteam bzw. an Ihrer Schule?
    - Wie sehen Sie die Rolle der Sozialpädagog\*innen oder Ganztagskräfte? Grenzen sie sich von den Klassen- und Fachlehrkräften ab? Wenn ja, wie und wo?
    - Die exemplarischen Rollenhüte können im Laufe der Diskussion auch um weitere Rollenhüte aus den Kleingruppen ergänzt werden.

Die nachfolgenden Abbildungen 1, 2 und 3 stellen Beispiele von Rollenhüten einer allgemeinen Lehrkraft, einer sonderpädagogischen Lehrkraft sowie einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters dar. Die Rollenhüte sind angelehnt an Arbeitsergebnisse aus Fortbildungen im Projekt „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“.

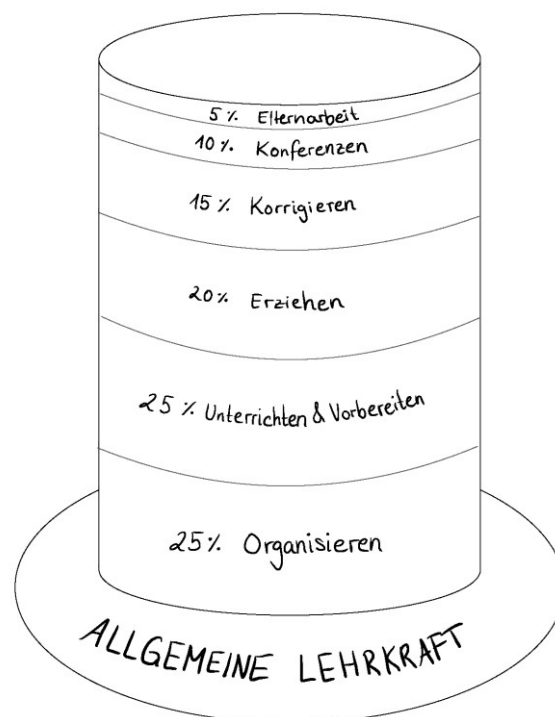


Abbildung 1: Rollenhüte allgemeine Lehrkraft

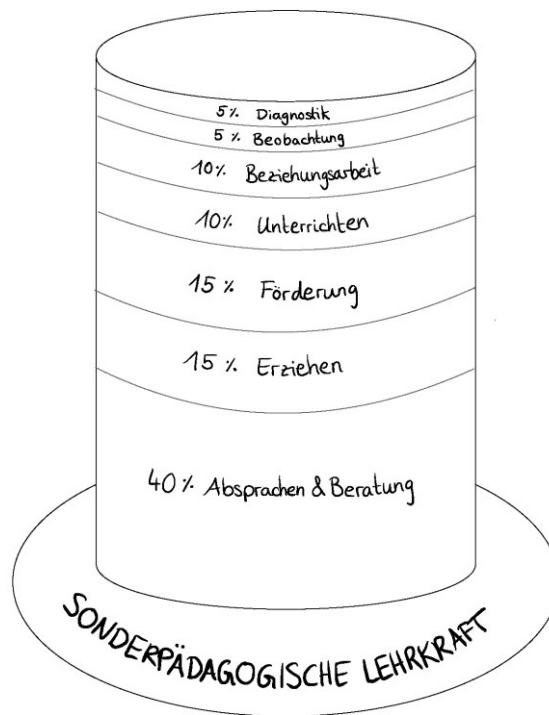


Abbildung 2: Rollenhut sonderpädagogische Lehrkraft

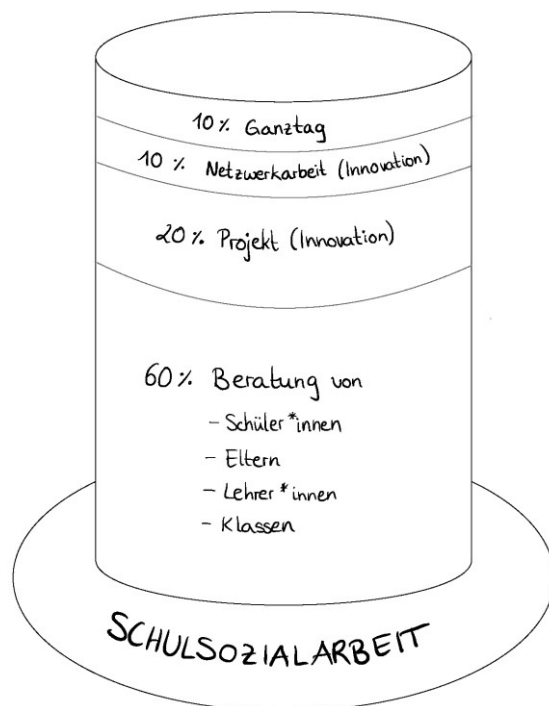


Abbildung 3: Rollenhut Schulsozialarbeiter\*in



## 6 Erfahrungsbericht

Um die Erfahrungen mit der Anwendung des Rollenhuts zu illustrieren, werden nun einige Erfahrungsberichte dargestellt.

In Fortbildungen im Rahmen des Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi; URL: [www.bifoki.de](http://www.bifoki.de)) wurde die Arbeit mit dem Rollenhut von den Teilnehmenden als sehr gewinnbringend eingeschätzt. Besonders hervorgehoben wurde die Entwicklung eines (erweiterten) Verständnisses einerseits für die Rollen der anderen Teammitglieder (teilweise auch unabhängig von den Professionen) sowie andererseits für die daran anschließende gemeinsame Klärung von Rollen und Aufgaben. Gerade sonderpädagogische Lehrkräfte konnten so ihre im Kollegium oftmals unklare Aufgabenwahrnehmung zum ersten Mal konkret darlegen:

*[...] dass meine Kollegin wirklich auch beim Befüllen der Rollenhüte, als wir uns die dann gegenseitig [...] präsentiert haben, total erstaunt war, was ich alles mache (SoP1).*

Neben der Selbstreflexion bei der individuellen Arbeit mit dem Rollenhut (*Think*) werden die Kolleg\*innen für die Wahrnehmung der Kompetenzen sowie für mögliche Belastungen der Kolleg\*innen sensibilisiert (*Pair* und *Share*). Es zeigte sich, dass das Bild von der jeweils anderen Profession durch die Arbeit mit dem Rollenhut bewusst gemacht werden konnte und erst dadurch auch Veränderungsprozesse möglich wurden:

*So, aber vor allem, das war für uns ein ganz wichtiger Effekt, ähm, war es in den beiden I-Klassen nicht so, dass den Regelschullehrkräften klar war, was eigentlich alles noch so hinter der Sonderpädagogik steckt. Mh das ähm ist zum Teil auch durchaus vorurteilsbeladen gewesen, also dieses ähm „Naja ne also der Sonderpädagoge ist halt der, der reinkommt und dann mit drei Kindern draußen verschwindet und was der dann da so macht, das weiß ich eigentlich gar nicht so genau. Aber so zwischendurch sehe ich, der hat durchaus mal Zeit, sich eine Tasse Kaffee im Lehrerzimmer zu holen. Naja bei drei Kindern kann ich das ja auch eher machen als bei 25.“ So. Ähm solche kleinen Dinge kamen da also durchaus zu Tage, die ja auch manchmal im Alltag durchaus zu Unmut führen und die auch immer wieder diskutiert werden müssen (SoP1).*

Der gegenseitige Informationsaustausch über die eigenen Ressourcenverteilungen stellt eine wesentliche Grundlage für die Klärung von Rollen und Aufgaben dar. Auch konnte durch die Arbeit mit dem Rollenhut von einigen Teilnehmer\*innen die eigene Unklarheit über ihre\*seine Rolle im Kollegium herausgestellt und damit bearbeitbar gemacht werden. So wurde an einer Schule für die gemeinsame Weiterarbeit im Jahrgangsteam die Klärung der Rollen der sogenannten „MPT-Kraft“<sup>1</sup> festgelegt, da zu ihrer Rolle viele Unklarheiten herrschten und alle Beteiligten einen entsprechenden Veränderungswunsch formulierten.

Insgesamt zeigte sich an vielen Schulen, die im Rahmen des BiFoKi-Projekts fortgebildet wurden, ein hoher Gesprächsbedarf bzgl. der Wahrnehmung der eigenen Rolle, der Rolle von Kolleg\*innen sowie der gemeinsamen Abklärung und (neuen) Verteilung von Aufgaben. Insbesondere bezogen auf Professionen, die neue fachliche Perspektiven in inklusive Schulen bringen und die bislang wenig etabliert waren, entstehen große Unklarheiten über die jeweilige Expertise und ihren Einsatz. Für gelingende inklusive Prozesse ist genau dieses Aushandeln von Zuständigkeiten von entscheidender Bedeutung und kann mit dem Rollenhut angebahnt und gestaltet werden.

<sup>1</sup> Im Sommer 2018 wurden vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) zusätzliche Stellen für „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen“ – kurz MPT-Stellen – ausgeschrieben. Für diese Stellen sollen Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen als allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte rekrutiert und primär mit Personal besetzt werden, welches typische Qualifikationsprofile der Schulsozialarbeit aufweist (vgl. Grüter et al., eingereicht).

## Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 117–128). Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit, Bd. 14) (S. 55–67). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_5)
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_45)
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 1467–1477). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_108](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108)
- Gorges, J., Goldan, J., Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2021). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen: Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion* (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Bd. 18) (S. 29–46). Hogrefe.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C.H. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Green, N. & Green, K. (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Klett Kallmeyer.
- Grüter, S., Hölz, S., Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (eingereicht). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“. *Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen*.
- Hofmann, C., Koch, A. & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13) (S. 122–137). Prolog.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3: Lehrerinnen und Lehrerbildung für die inklusive Schule – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze, hrsg. von J. Gorges, B. Lütje-Klose & C. Zurbriggen), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganzttagsschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In N.

- Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (neue praxis, 14. Sonderheft) (S. 95–106). neue praxis.
- Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. 52. Dozententagung der Sektion Sonderpädagogik der DGFE, Dresden 2017 (S. 209–216). Klinkhardt.
- Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 1 (1), 26–32. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-86>
- Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N. & Wittfeld, M. (Hrsg.). (2022, im Erscheinen). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Beltz Juventa.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Beltz Juventa.
- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburger Buchwerkstatt.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). Editorial. *journal für lehrerInnenbildung*, 17 (1: (Multi-)Professionelle Kooperation, hrsg. von K. Kunze & K. Rabenstein), 4–6.
- 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*. 81. Tagung der AEPF (S. 131–145). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2016). Eine Schule für alle. *spuren – Sonderpädagogik in Bayern*, 59 (1), 19–23.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018a). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018b). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft*, 36, 52–24.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Wild, E. & Gorges, J. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen: Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (3), 82–94.

- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (in Vorbereitung). *Kooperation an inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel.“ Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (4), 164–177.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4) (S. 193–250). Hogrefe.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26 (4), 56–68.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium. Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 13–25. <https://doi.org/10.11576/hlz-4949>

### Online-Supplements:

- 1) Arbeitsblatt „Der Rollenhut – Klärung von Rollen und Aufgaben“ (für Fortbildungen)
- 2) Arbeitsblatt „Der Rollenhut – Klärung von Rollen und Aufgaben“ (für Seminare)

Eingereicht: 30.11.2021 / Angenommen: 07.12.2021 / Online verfügbar: 09.02.2022

ISSN: 2625-0675



© Die Autor\*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** The Role Hat as Medium. Clarification Processes in the Context of Multiprofessional Cooperations as Topic of Teacher and Social Worker Education and Training at the University

**Abstract:** Multiprofessional cooperation between general and special education teachers and with other specialists, including school social work, school psychology and school support services, is considered a key factor in the development of inclusive schools. Accordingly, cooperation is being given greater attention in university training for professions that will cooperate with each other in schools in the

future, as well as in onsite trainings for teachers and multiprofessional teams. At the same time, it can be observed that in inclusive schools, previously supposedly clear responsibilities, especially between special educators and social workers, need to be rebalanced. In the development of multiprofessional teams, the clarification of roles and tasks is considered a particular challenge when different professions with different institutional ties and pedagogical goal perspectives or basic attitudes cooperate with each other. The presented instrument – the role hat – serves to initiate an individual reflection on one's own tasks in multi-professional groups and to discuss mutual expectations and roles on this basis. The instrument was conceived in the context of onsite trainings of multiprofessional teams at schools and was also tested in the context of university teacher training.

**Keywords:** cooperation; multiprofessional cooperation; inclusion; teacher education; teacher training; clarification of roles