

Raphael Zahnd, Simone Kannengieser, Anja Blechschmidt und Jan Weisser

Ein Leitschema zur Unterstützung des interprofessionellen Handelns

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams wurde in den letzten Jahrzehnten bedeutender. Es ist jedoch nicht immer einfach, sich über verschiedene Professionsgruppen hinweg zu verständigen. Dieser Beitrag zeigt, wie die interprofessionelle Zusammenarbeit unterstützt werden kann. Mit Bezug auf Max Weber steht allerdings nicht der Begriff der Zusammenarbeit, sondern derjenige des Handelns im Zentrum. Der Beitrag fokussiert auf zwei Ansätze, die im Kontext interprofessionellen Handelns relevant sind. Einerseits geht es darum, das gemeinsame Referenzfeld als Rahmen zu nutzen, um über Professionsgrenzen hinweg zu handeln. Andererseits wird ein Handlungszyklus vorgestellt, der aufzeigt, inwiefern die verschiedenen Professionsgruppen vergleichbaren Handlungslogiken folgen können.

Résumé

La collaboration en équipes interprofessionnelles a gagné en importance au cours des dernières décennies. Il n'est cependant pas toujours simple de se faire comprendre d'un groupe professionnel à l'autre. La présente contribution montre comment on peut soutenir la collaboration interprofessionnelle. Si l'on se réfère à Max Weber, cependant, ce n'est pas la notion de collaboration, mais celle d'action qui est centrale. La contribution se focalise sur deux approches pertinentes dans le contexte de l'action interprofessionnelle. Il s'agit d'une part d'exploiter comme cadre le champ de référence commun pour agir au-delà des délimitations professionnelles ; d'autre part, un cycle d'action qui montre dans quelle mesure les différents groupes professionnels peuvent suivre des logiques d'action similaires est présenté.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-05-04

Einführung

Holen Sie tief Luft:

«Im Bereich Phonetik/Phonologie sind wenige Prozesse (Elisionen eines finalen Konsonanten bzw. der phonologische Prozess der Dentalalveolarisierung bei /g/) als Zeichen einer Restunsicherheit im phonologischen System einzuschätzen. Einige Fehlrealisationen müssen als umgangssprachliche Varianten eingeschätzt werden. Lediglich die lateralen Fehlbildungen von /ʃ/ (konstant) und /s/ (inkonstant) sind als nicht physiologisch zu bewerten» (Schrey-Dern, 2006, S. 124).

Verstehen Sie gerade nur Bahnhof? Dann liegt es vermutlich daran, dass Sie nicht Logopädin oder Logopäde sind und nur wenige oder keine Berührungspunkte mit der Logopädie haben. Das Zitat ist exemplarisch zu verstehen und soll darauf hinweisen, dass es gar nicht immer so einfach ist, sich zwischen verschiedenen Professionsgruppen zu verständigen.

Professionsgruppen bedienen sich jeweils einer ihnen eigenen Sprache und Denklogik. Mit Fleck (1980) könnte man auch von einem Denkstil sprechen, in den man während des Studiums sozialisiert wird. Im Berufsalltag können solche Denkstile die Zusammenarbeit von Menschen aus unterschiedlichen

Professionsgruppen erschweren – selbst da, wo sie notwendig ist, wie in Kliniken oder inklusiven Schulen.

Die folgenden Ausführungen zeigen, mit welchem Zugang wir am *Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie* der PH FHNW eine interprofessionelle Zusammenarbeit anbahnen und unterstützen. Dies geschieht im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen und Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung, der Schulischen Heilpädagogik und der Logopädie. Die drei letztgenannten Professionen leisten ihren Beitrag zur Verwirklichung von Inklusions- und Partizipationszielen nicht nur im Bildungs-, sondern auch im Sozial- und Gesundheitsbereich.

Obwohl es dabei alltagssprachlich um Zusammenarbeit geht, nutzen wir im Folgenden nicht diesen Begriff, sondern denjenigen des Handelns. Damit wird verdeutlicht, dass in einem interprofessionellen Kontext nicht nur die Zusammenarbeit im engeren Sinn – also das gemeinsame Arbeiten – wichtig ist. Vielmehr geht es darum, sein eigenes Handeln auch darüber hinaus sinnhaft auf die Zusammenarbeit abzustimmen. Wir orientieren uns dabei an Max Webers (1980) Verständnis des sozialen Handelns. Ein solches Handeln soll seinen «von dem oder den Handelnden gemeinte[n] Sinn [...] auf das Verhalten *anderer*» (ebd., S. 1) beziehen und sich in seinem Ablauf darin orientieren – gerade auch, wenn das Gegenüber nicht mehr im selben Raum ist.

Einführung eines gemeinsamen Handlungsschemas

Wie kann trotz unterschiedlicher Denkstile gemeinsames Handeln entstehen? An der PH FHNW nutzen wir zwei Ansätze, um die Verständigung über das gemeinsame Handeln zu erleichtern: Erstens lassen sich die Professionen in Gruppen bündeln, die sich in den gleichen Referenzfeldern bewegen (in Schulen,

Therapiezentren oder Kliniken). Die Referenzfelder dienen dazu, die Zusammenarbeit inhaltlich zu eichen. Zweitens verfügen die einzelnen Professionen zwar über ein eigenes Vokabular und Verständnis darüber, wie sie im Feld handeln. Dennoch lassen sich die Handlungsschritte zwischen den Professionen vergleichen und in einen direkten Bezug setzen. Im Folgenden möchten wir exemplarisch aufzeigen, wie das Referenzfeld und ein gemeinsames Verständnis von Handlungsprozessen genutzt werden können, um interprofessionelles Handeln zu unterstützen.¹

Gemeinsames Referenzfeld

Professionen, die im Bildungs- oder Gesundheitsbereich angesiedelt sind, können in der Regel nicht unabhängig agieren. Sie sind innerhalb eines Referenzfeldes tätig, in dessen Zentrum Menschen in bestimmten Lebensphasen und Lebensumständen stehen. Diese Referenzfelder sind ein wesentlicher Orientierungspunkt für die interprofessionelle Zusammenarbeit. Ob eine Expertise im Kontext einer klinischen Rehabilitation oder im Kontext eines schulischen Begleitprozesses eingebracht wird, beeinflusst wesentlich, welche Ziel- und Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden müssen. Denn das Handeln muss sich an der Relevanz für den jeweiligen Menschen in seiner spezifischen Situation ausrichten.²

¹ Zum Verständnis der Interprofessionalität vgl. die Ausführungen der Akademien der Wissenschaften: www.samw.ch/de/Projekte/Uebersicht-der-Projekte/Interprofessionalitaet.html

² Im Sinne der situierten Kognition ist die Trias Wahrnehmung – Wissen – Handeln (vgl. Handlungsschema, Abb. 1) dabei als gemeinsames und situationsbezogenes Produkt zu verstehen, wobei wahrnehmen, wissen und handeln in einem dialektischen Verhältnis stehen (Law, 2000).

Das lässt sich am eingangs zitierten Absatz aufzeigen. Dieser stammt aus dem logopädischen Befund zu einem knapp vierjährigen Kind. Das Referenzfeld ist demnach der Kindergarten. Es gehört zur Professionalität der logopädischen Fachperson, in diesem Referenzfeld einerseits die *lateralen Fehlbildungen* zu erkennen, ihr Zustandekommen zu erklären und dem Kind beizubringen, die Laute *sch* und *s* richtig auszusprechen. Andererseits gehört dazu, dieses Lernziel gegenüber anderen Lernzielen abzuwägen (hat es Priorität oder nicht?). Dafür braucht es zwingend den Austausch zwischen der logopädischen Fachperson und der Kindergarten-Lehrperson.³ Möglicherweise zeigt sich im Austausch, dass aus der Sicht der Lehrperson ganz andere Fragen im Vordergrund stehen, weil sie festgestellt hat, dass die soziale Teilhabe des Kindes eingeschränkt ist. Um seine soziale Partizipation des Kindes zu erhöhen, hat die Lehrperson beschlossen, die Stärke des Kindes im Bereich der entwicklungsorientierten Zugänge *Wahrnehmung* und *Räumliche Orientierung* zu nutzen.

Ohne an dieser Stelle nochmals ins Detail zu gehen, ist klar, dass im Referenzfeld *Klinik* ganz andere Themen und Fragen im Vordergrund stehen würden. Wenn es sich beispielsweise um eine Diagnose im Kontext eines Klinikaufenthalts nach einer Hirnverletzung handelt, ergeben sich nicht nur andere Kooperationspartner für die Logopädie, sondern es müssten auch ganz andere Zielformulierungen – eher medizinisch orientierte, weniger pädagogische – miteinander in Bezug gesetzt und abgewogen werden.

Um die nachfolgenden Ausführungen klarer zu machen, bleiben wir beim Referenz-

feld *Schule*. Dass man Lernziele in einem interprofessionellen Team gemeinsam festlegen und sich dabei an den Bedürfnissen des Kindes orientieren soll, wird in der Fachliteratur schon lange propagiert (z. B. Lütje-Klose & Willenbring, 1999) und in der Praxis oft auch getan. In der Schweiz ist in diesem Zusammenhang auf das *Schulische Standortgespräch* zu verweisen (Hollenweger & Lienhard, 2009, vgl. auch Beitrag von Nicoli & Giel in dieser Ausgabe). Das *Schulische Standortgespräch* ist zudem ein spannendes Beispiel, weil es auf der ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) basiert, im Sinne einer Eichung aber an das Referenzfeld *Schule* angepasst ist. Die Eichung besteht darin, dass das *Schulische Standortgespräch* schulspezifische Themen akzentuiert, die in der ICF wenig beachtet werden. Diese Form der Eichung erscheint uns zentral. Sie findet auch nicht nur im Kontext der Schule statt, sondern auch in der Klinik, wie oben bereits angedeutet. Wichtig ist es, sich dieser Art von Eichung bewusst zu sein.

Wenn es gelingt, die Arbeit verschiedener Professionsgruppen mithilfe eines Referenzfeldes zu eichen, so beinhaltet professionelles Handeln nicht nur Kooperation, sondern die Kooperation trägt auch zur Professionalisierung bei (Berkemeyer et al., 2011, Preuß, 2018). Es braucht die Verschränkung der verschiedenen Professionen – darauf zielt schliesslich auch der Begriff *Interprofessionalität* ab.

Vor dem Hintergrund der Interprofessionalität gewinnt aber der jeweils spezifische Zugang einer Profession wieder an Bedeutung. Daraus folgt: Die in einem Referenzfeld benötigte berufliche Kompetenz definiert sich nicht nur über das Wissen und Können (Befähigung), sondern auch über die Zuständigkeit (Befugnis), die sozial hergestellt wird (Pfadenhauer, 2010).

³ Um das Beispiel einfach zu halten, beschränken wir uns auf die Kindergarten-Lehrperson. Damit ist aber nicht gemeint, dass andere Fachpersonen oder auch die Eltern nicht einzubeziehen wären.

Handlungsschritte

Um interprofessionell zu handeln, braucht es ein gemeinsames Verständnis der Handlungsschritte. In verschiedenen Professionsgruppen werden unterschiedliche Handlungsschritte benannt, die aber vergleichbare Strukturen aufweisen. Ausgehend von dieser Beobachtung lassen sich die Handlungsschritte in einem gemeinsamen Zyklus zusammenfassen (vgl. Abb. 1).

Der Handlungszyklus ist sprachlich notwendigerweise weniger präzise gefasst als in den einzelnen Professionen, denn nur so ermöglicht er es, gleiche Strukturen in der Arbeit von unterschiedlichen Professionen zu erkennen. Im Folgenden wird gezeigt, wie die einzelnen Schritte zu verstehen sind.

Situation und Ausgangslage klären und erfassen

Fachpersonen der Logopädie reduzieren ein Kind zwar nicht auf seine logopädischen Auffälligkeiten, dennoch liegt der Kern ihrer Tätigkeit im ersten Handlungsschritt darin, eine Diagnose zu stellen (Spreer, 2018). Für Kindergarten-Lehrpersonen gilt eine andere Logik: Sie fokussieren eher auf eine Klasse als Ganzes, auch wenn sie gleichzeitig versuchen, den einzelnen Lernenden gerecht zu werden, indem sie sich bei der Gestaltung der Lerneinheit und der Lernumgebung auf entwicklungsorientierte Zugänge und Bildungsthemen stützen (Bachmann et al., 2021).

Damit aus den professionsspezifischen Einschätzungen eine Gesamteinschätzung

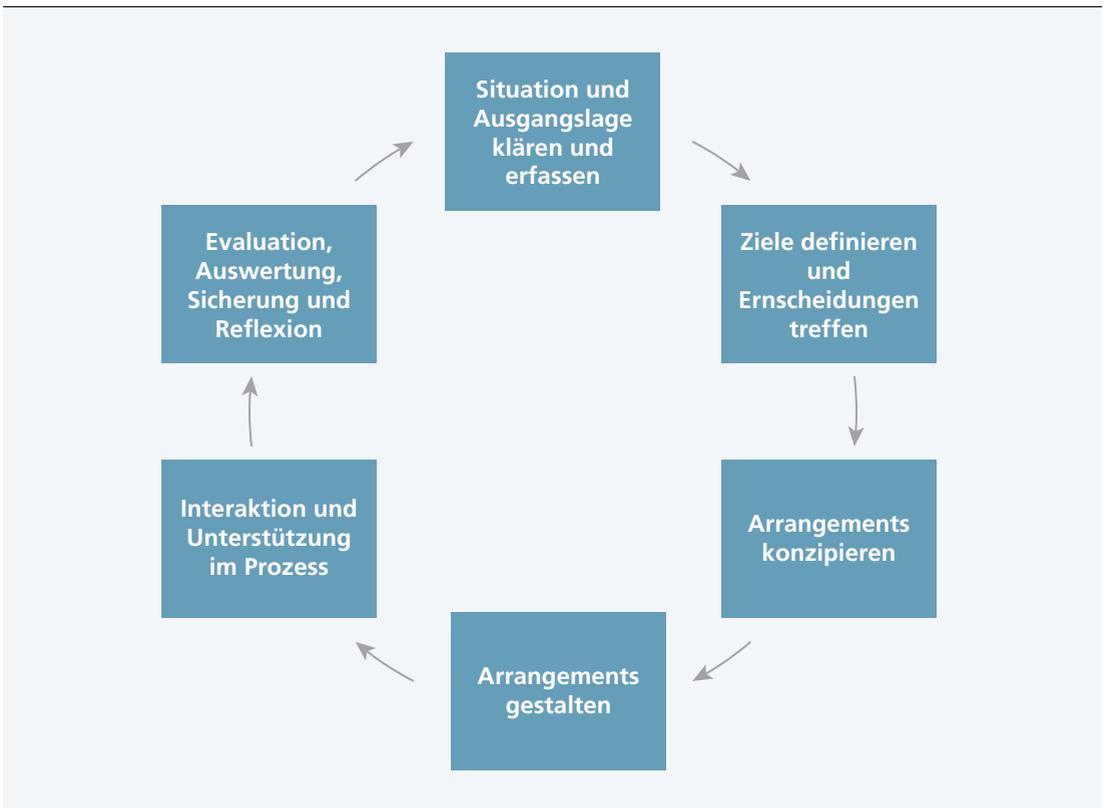


Abbildung 1: Handlungsschritte professioneller Tätigkeit

werden kann, braucht es gegenseitige Erläuterungen und teilweise auch «Übersetzungen», um sich zu verständigen. Die Fachperson der Logopädie müsste demnach der Kindergarten-Lehrperson erläutern, dass das beschriebene Kind hin und wieder die Laute am Ende von Silben auslässt und manchmal den Laut *g* durch *d* ersetzt. Und dass es die Laute *sch* und *s* mit seitlichem anstatt zentralem Luftstrom artikuliert. Die Kindergarten-Lehrperson müsste hingegen erklären, dass sie die Idee entwickelt hat, das Kind mit einem Teil der Klasse einen Steingarten gestalten zu lassen, um ihm soziale und handwerkliche Erfahrungen zu ermöglichen.

Dies macht deutlich: Es braucht eine Vermittlung zwischen der individuellen Sprachentwicklungsaufgabe und den entwicklungsorientierten Zugängen im Kindergarten. Das Referenzfeld *Kindergarten* verlangt, dass die Förderschwerpunkte gegeneinander abgewogen werden. Das heisst, die aus dem logopädischen Befund abgeleiteten Empfehlungen müssen in Relation gesetzt werden zu den Einschätzungen der anderen Fachpersonen, wie gut das Kind zu verstehen ist, wie es selbst die Verständigung erlebt und welche Relevanz seiner Artikulation im Alltag, bei der Kommunikation und beim Lernen zukommt.

Ziele definieren und Entscheidungen treffen

Erst auf der Basis der gegenseitigen Verständigung kann man gemeinsame Ziele formulieren. Verallgemeinert gesprochen: Im Referenzfeld *Kindergarten* tragen verschiedene Professionen Informationen, Wahrnehmungen und Einschätzungen zusammen, vergleichen sie, setzen sie in Beziehung, ordnen sie ein und interpretieren sie. Die Fachpersonen schreiben also den Feststellungen gemeinsam Bedeutung zu und beginnen ihre Auffassungen zu teilen. Nur so können sie ihrem kindzentrierten und ganzheitlichen Anspruch ge-

recht werden und nur so wird es ihnen gelingen, eine geteilte Auffassung und Sinngebung zu entwickeln und gemeinsame Ziele festzulegen. Im aufgeführten Beispiel bietet es sich an, den Aufbau des Standardmusters des Lautes *sch* kombiniert mit der Förderung von Motorik, Handwerk und Teilhabe in der Projektgruppe *Steingarten* als Ziel festzulegen.

Arrangements konzipieren und gestalten

Im Anschluss an die Zieldefinition geht es darum, daraus Arrangements zu konzipieren und zu gestalten. Der Begriff des Arrangements eignet sich aufgrund seiner Vieldeutigkeit, denn es geht darum, ein Gesamtsetting zu entwerfen, das alle miteinbezieht. Dazu braucht es eine Zusammenstellung verschiedener pädagogischer und therapeutischer Massnahmen; eine Abmachung darüber, wer wann was wo tut. Und es geht durchaus auch darum, ein künstlerisches Gesamtarrangement zu schaffen, das den beteiligten Kindern Spass macht und wie Musik in ihren Ohren klingt (Blechs Schmidt et al., 2021). Im Beispiel könnte dieses Arrangement aus den folgenden Elementen bestehen:

- Lautanbahnung durch die logopädische Fachperson
- Projektgruppe Bauen eines Steingartens mit mehreren Kindern im Rahmen des Bildungsangebots
- Angebot von Hör- und Vergleichsmöglichkeiten des Ziellautes im Alltag, Bewusstsein schärfen für Wörter mit *sch* durch Kindergartenlehrperson und durch Fachperson der Schulischen Heilpädagogik (Steine, Steingarten, Naturstein, Schubkarre, Schatten, Schicht, Sträucher, Nährstoffe, aufschütten, schieben, schleifen, mischen, schmutzig usw.)

Interaktion und Unterstützung im Prozess

Während der Umsetzung des Arrangements braucht es eine kontinuierliche Interaktion zwischen den Fachpersonen und eine gegenseitige Unterstützung. Diese Unterstützung könnte so aussehen, dass die logopädische Fachperson im Unterricht bei der Lautanwendung mithilft oder bei der Lautanbahnung Themen aus dem Unterricht aufgreift.

Evaluation, Auswertung, Sicherung und Reflexion

Führen die Fachpersonen die Arbeit mit der Projektgruppe ab und zu gemeinsam durch, ist das eine gute Grundlage für die gemeinsame Reflexion und Auswertung. Gleichzeitig bietet das die Möglichkeit, sich gegenseitig zu beobachten und einander Feedback zu geben, was der Weiterentwicklung des interprofessionellen Austausches, aber auch des jeweiligen professionellen Handelns zugutekommt.

Fazit

Das Beispiel von der Fachperson der Logopädie und der Kindergarten-Lehrperson gibt einen Einblick in ein interprofessionelles Denk- und Handlungsszenario. Konstitutiv für das Szenario sind drei Elemente: Erstens geht es um die Orientierung an Inklusions- und Partizipationszielen, die für das interprofessionelle Handeln den gemeinsamen Sinn sichern (am gleichen Strick ziehen). Zweitens sollen sich die Professionsgruppen nicht nur auf ihre Aufgabe konzentrieren, sondern auch die Bedingungen ihres Referenzfelds berücksichtigen. Und drittens geht es darum, die Handlungen in einem gemeinsamen Handlungsschema abzustimmen. Interprofessionalität heisst also, das Vokabular und die Kompetenzen der Beteiligten mit dem gemeinsamen Ziel zusammenzubringen, Entwicklungsschritte zu ermöglichen – und dies nicht zuletzt bei allen Professionsgruppen, die

durch das gemeinsame Lernen ihre Handlungsmöglichkeiten erhöhen.

Literatur

- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (Hrsg.) (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225–247). Weinheim: Beltz.
- Blechschild, A., Kannengieser, S., Weisser, J. & Zahnd, R. (2021). Die Zukunft ist interprofessionell. *Das Heft*, 6, 52–53.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2009). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: LMVZ.
- Law, L. (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 253–287). Göttingen: Hogrefe.
- Nicoli, R. & Giel, B. (2022). Mitbestimmung bei Schulischen Standortgesprächen. Eine Analyse von Barrieren und Förderfaktoren am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 22–28.

- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149–172). Wiesbaden: VS.
- Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrey-Dern, D. (Hrsg.) (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung*. Stuttgart: Thieme.
- Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren*. München: Reinhardt.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.



Prof. Dr. Raphael Zahnd
 Leiter Professur für Inklusive Didaktik
 und Heterogenität
 raphael.zahnd@fhnw.ch



Prof. Dr. Simone Kannengieser
 Leiterin Professur für Berufspraktische
 Studien und Professionalisierung
 simone.kannengieser@fhnw.ch



Prof. Dr. Anja Blechschmidt
 Leiterin Professur für Kommunikations-
 partizipation und Sprachtherapie
 anja.blechschmidt@fhnw.ch



Prof. Dr. Jan Weisser
 Leiter Institut Spezielle Pädagogik
 und Psychologie
 jan.weisser@fhnw.ch

*Pädagogische
 Hochschule FHNW,
 Institut Spezielle
 Pädagogik und
 Psychologie*