

H.-Hugo KREMER & Marie-Ann KÜCKMANN
(Universität Paderborn)

**Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle
Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der
Ausbildungsvorbereitung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016

Inklusion in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2016

bwpat

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf

Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) wird an vielen Stellen als eine Antwort auf die Herausforderungen einer inklusiven Bildungsgangarbeit in der beruflichen Bildung angeführt. Dabei bleibt jedoch unscharf, was hierunter gefasst werden kann und in welcher Form eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren erfolgt. Die Komplexität verschärft sich auch nochmals, da der mit Inklusion verbundene Anspruch ebenso unscharf und in den Bildungsinstitutionen mit Grenzen versehen ist, aber auch einen hohen Interpretations- und Gestaltungsspielraum bietet. Die vorliegende Studie fokussiert die Zusammenarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen, da diese Bildungsgänge in besonderer Form mit der Herausforderung der Inklusion konfrontiert werden und demgemäß auch hier multiprofessionelle Teamarbeit als Lösungsansatz angeführt wird. Dies zeigt sich auch auf politischer Ebene in der Einrichtung von Stellen zur Verankerung multiprofessioneller Arbeit in NRW. Dabei bleibt aber offen, wie diese Stellen und die Einbindung in die Bildungsgänge erfolgen kann und soll. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an, strebt eine Klärung des Konstrukts ‚multiprofessionelle Teamarbeit‘ an und zielt darauf, darauf basierend Handlungserfordernisse zur Gestaltung einer multiprofessionellen Teamarbeit in Berufskollegs sowie das Spannungsfeld der Rolle unterschiedlicher Professionalitäten in Bildungsgangteams aufzuarbeiten. Hierzu werden, basierend auf Falldarstellungen zu ausgewählten Bildungsgangteams, Anspruch und Wirklichkeit von multiprofessionellen Teams analysiert.

Multiprofessional Teamwork or Multiprofessional Actors: Study on Inclusive Course Activities in Preparation for Vocational Training

Multiprofessional teamwork is often cited as the answer to the challenge of carrying out inclusive course activities in vocational education. However, it remains unclear what this can entail, which form the cooperation between the different actors is to take or which status and tasks will be assigned to the professions. The issue becomes even more complex given that the requirements associated with inclusion are equally unclear and have their limits in educational institutions, but also offer considerable scope for interpretation and action. This study focuses on cooperation in training preparation courses at vocational colleges in North Rhine Westphalia, since the courses provided there are particularly confronted with the challenge of inclusion, with multiprofessional teamwork thus again being put forward as a solution. This is also apparent at the political level, with posts having been created for the accomplishment of multiprofessional tasks in North Rhine Westphalia. The question as to how these posts can and should be created and integrated in the courses remains unanswered. This is the starting point for this contribution, which seeks to clarify the "multiprofessional teamwork" construct and, taking this construct as a basis, aims to address the actions required to develop multiprofessional teamwork in vocational colleges and the conflict between the different professions in course teams. To this end, the requirements and realities of multiprofessional teams are analysed on the basis of case reports on selected course teams. The conflict between multiprofessional teams or multiprofessional actors mentioned in the title is drawn upon to identify challenges arising from the conflict between profession and teamwork.

Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung

1 Multiprofessionelle Teamarbeit am Berufskolleg vor dem Hintergrund der Inklusion – Problemhinführung und Annäherung an den Forschungsstand

Im Kontext der Diskussion um Inklusion kann die Forderung nach multiprofessioneller Teamarbeit in den Berufskollegs mittlerweile sicherlich bereits als ein Dauerbrenner bezeichnet werden. Während Fragen rund um den Themenkomplex der Inklusion (nicht nur) in der beruflichen Bildung immer wieder teils deutliche Kontroversen hervorrufen (vgl. Tenorth 2013), lässt sich in Bezug auf die Bedeutung multiprofessioneller Teamarbeit in diesem Kontext häufig ein bemerkenswerter Konsens der verschiedenen Interessengruppen feststellen. So wird weitgehend anerkannt, dass die Inklusion und die damit einhergehende (zunehmende) Heterogenität sowohl auf organisationaler als auch auf didaktisch-curricularer Ebene umfangreiche Anforderungen an die beteiligten Akteure stellen dürfte (vgl. Werning/Baumert 2013; Buchmann/Bylinski 2013; Kremer et al. 2015; Frehe 2015). Als Konsequenz dieses Konsenses steht dann in der Regel die Feststellung, dass Lehrkräfte den gestellten Herausforderungen nicht (mehr) alleine gerecht werden könnten und es dementsprechend Unterstützung bspw. durch die Einbindung von Fachkräften anderer Professionen bedarf (vgl. Buchmann/Bylinski 2013, 164ff.).

An den Berufskollegs gerät vor diesem Hintergrund automatisch der Bereich der Ausbildungsvorbereitung in den Fokus des Interesses. So ist in diesen Bildungsgängen mit Blick auf die Zielgruppe *per se* bereits ein besonders hoher Grad an Heterogenität festzustellen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012). Vor dem Hintergrund der Inklusion dürfte sich diese Heterogenität jedoch noch zusätzlich verschärfen. So sollen bspw. insbesondere Schülerinnen und Schüler in den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ mittelfristig im Regelsystem unterrichtet werden. Dies wird insbesondere damit begründet, dass hierfür keine besondere sächliche Vorkehrung erforderlich sei (vgl. MSW 2014, 23). Es ist hierbei davon auszugehen, dass die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler am Berufskolleg dann wiederum Eingang in die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung findet. So wurden bereits im Schuljahr 2012/13 von den insgesamt etwa 10.500 Schülerinnen und Schülern, die mit einem diagnostizierten Förderschwerpunkt in den berufsbildenden Schulen unterrichtet wurden, 54 Prozent in Bildungsgängen beschult, die nicht auf einen beruflichen Abschluss zielen (vgl. Klemm 2014, 10). Hiervon wies dann die große Mehrheit (77 Prozent) wiederum einen der beiden bereits adressierten Förderschwerpunkte auf (Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ (26%) sowie Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ (51%)) (vgl. Klemm 2014, 10). Zwar mögen diese (auf den ersten Blick) zunächst keine besonderen

sächlichen Vorkehrungen erfordern, personelle Ressourcen dürften in diesem Kontext jedoch eine bedeutende Rolle spielen. Auch die aktuelle Flüchtlingskrise und die damit einhergehende Einrichtung Internationaler Förderklassen, welche an Berufskollegs ebenfalls in der Ausbildungsvorbereitung zu verorten sind, dürfte zu einer nochmaligen Verschärfung der vorzufindenden Heterogenität in diesem Bereich führen. Ohne auf die genauen Erfordernisse und Abgrenzungen der Gesamtzielgruppe an dieser Stelle angemessen eingehen zu können, erscheint die generelle Relevanz multiprofessioneller Teamarbeit in diesem Kontext jedoch bereits nachvollziehbar. Nicht zuletzt auf dieser Basis wurden aktuell in Nordrhein-Westfalen auch bereits umfangreiche Budgets für Stellen für multiprofessionelle Teams in der Ausbildungsvorbereitung geschaffen (vgl. MSW 2015, 2).

Angesichts der hohen Konjunktur des Begriffes und der allgemeinen Anerkennung seiner Relevanz im Kontext von Inklusion stellt sich natürlich die Frage, was genau unter ‚multiprofessioneller Teamarbeit‘ verstanden werden kann resp. wird bzw. wie sich der diesbezügliche Forschungsstand darstellt. In Bezug auf die Teamarbeit allgemein bzw. Kooperation allgemein liegen bereits zahlreiche Arbeiten mit ganz unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vor. Zur besseren Übersicht sei an dieser Stelle insbesondere auf die Ausführungen von Steinemann (2008) verwiesen, welche sich den unterschiedlichen Begriffen wie ‚Team‘, ‚Gruppe‘ oder aber auch ‚Kooperation‘ disziplinübergreifend annähert und diese vor dem Hintergrund der Lehrerteamarbeit einordnet und reflektiert. In Anlehnung an Steinemann wird Teamarbeit dabei als eine spezifische Form der Kooperation gekennzeichnet. Als Ausgangslage der eigenen Untersuchung wird ebenfalls einer ersten Definition von Steinemann gefolgt: „Teamarbeit von Lehrern beschreibt die kooperative Entwicklung eines gemeinsamen Produktes (Kooperationsziel) auf der Grundlage der Ausrichtung und Abstimmung individueller Handlungen (Handlungsziele). Die Lehrer sind von außen als Arbeitseinheit wahrnehmbar und in den schulischen Kontext eingebunden“ (Steinemann 2008, 24). Unter Einbeziehung der vorgenommenen Begriffsannäherung stellt Steinemann in ihren Ausführungen letztlich fest, dass die bisher vorliegenden Forschungsarbeiten zur Lehrerteamarbeit sowohl recht unverbundene sowie teils auch konträre Erkenntnisse liefern (vgl. ebd., 74ff.). Dies setzt sich auch im Kontext der Forschung zu multiprofessioneller Teamarbeit fort. Die adressierte Definition ist vor dem Hintergrund des vorliegenden Beitrags entsprechend noch um die Perspektive der Multiprofessionalität zu ergänzen. Damit gelangen automatisch auch professionstheoretische Aspekte in die Betrachtung (vgl. bspw. Combe/Helsper 1996; Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000; Blömeke 2002). Ausgehend von den eher ‚klassischen‘ soziologischen anglo-amerikanischen Ansätzen, welche bspw. durch Namen wie Parson (strukturfunktionalistischer Ansatz) sowie Hughes (interaktionistisch-problembezogener Ansatz) geprägt wurden, erfolgte seit Ende der 1980er Jahre zunehmend auch im deutschsprachigen Raum insbesondere im Bereich der Sozialwissenschaften eine starke Rezeption resp. (Wieder-) Belegung des professionstheoretischen Diskurses (vgl. Combe/Helsper 1996). Hierbei sind neben eher systemtheoretischen Ansätzen (Stichweh), insbesondere strukturtheoretische (Oevermann) sowie interaktionistische Ansätze (Schütze) relevant (vgl. Combe/Helsper 1996).

Für den weiten Bereich der Pädagogik wird die generelle Adaption des Professionsbegriffs aus unterschiedlichen Gründen jedoch vielfach nicht nur äußerst kritisch gesehen, sondern zunehmend auch eine strikte Loslösung hiervon gefordert (vgl. Helsper/Tippelt 2011, 268f.). Ohne an dieser Stelle auf alle Einzelheiten des Diskurses eingehen zu können, sei aber zumindest auf die teils inflationäre Begriffsverwendung, zugeschriebene Aufstiegsproblematiken und damit einhergehende Beliebigkeit verwiesen (vgl. Kurtz 2002, 48). Auch als Reaktion auf eine derartig ausgerichtete Kritik, entwickelten sich im erziehungswissenschaftlichen Bereich ‚eigene‘ professionstheoretische Konzepte heraus, wobei die Strukturperspektive zunehmend in den Hintergrund zu treten scheint und sich der Fokus vielmehr auf die individuelle Professionalität der Akteure richtet. Helsper/Tippelt fassen dies prägnant wie folgt zusammen: „Mit dem Plädoyer, die professionstheoretische Perspektive von ‚Profession‘ auf ‚Professionalität‘ zu verschieben geht zugleich das Votum einher, Professionalität‘ im Kern über Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen. Nicht Profession als Zustand und Status, sondern die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens wird zum zentralen Bezugspunkt. Damit werden Profession und ‚Professionalität‘ entkoppelt [...].“ (Helsper/Tippelt 2011, 272). Auf dieser Basis unterscheidet Terhart entsprechend insbesondere zwischen einem strukturtheoretischen und einem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz. Während Erstgenannter Professionalität insbesondere im Umgang mit antinomischen Anforderungsstrukturen verankert sieht, wird Professionalität im Kontext kompetenztheoretischer Ansätze vor dem Hintergrund der Bewältigung von Aufgaben und entsprechender Kompetenzbeschreibungen zugemessen. Ergänzend zu den beiden zentralen Ansätzen wird darüber hinaus häufig noch ein berufsbiografischer Bestimmungsansatz angeführt, bei dem insbesondere die Bedeutsamkeit der Dimension beruflicher Entwicklung in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Terhart 2011, 205ff.).

Zur Betrachtung des Forschungsstandes multiprofessioneller Teamarbeit wird aus pragmatischen Gründen an dieser Stelle dennoch zunächst ein eher strukturorientierter Ansatz zugrunde gelegt. Dies geht mit der alltagssprachlichen Verwendung des Konzepts einher, dass neben Lehrkräften noch Akteure anderer Professionen an der Teamarbeit teilnehmen. Es wird sich zeigen, dass genau diese Verwendung kaum ausreichend erscheint.

Vor diesem Hintergrund lassen sich dann zwar bereits einzelne Forschungsarbeiten ausmachen, die entsprechend verortet werden (könnten), jedoch ebenfalls ganz verschiedene Fokusse auf Basis teils unterschiedlicher Bezugsdisziplinen aufweisen. Eine gute Übersicht vorhandener Forschungsarbeiten bieten an dieser Stelle bspw. Speck/Olk/Stimpel an (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011, 186ff.). Die Verfasser betonen hierbei, dass sich insbesondere im Bereich der Medizin und der Pflege bereits zahlreiche Studien ausmachen lassen (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011, 185). Im schulischen Bereich seien hingegen erst wenige Forschungsarbeiten aufzufinden. Speck/Olk/Stimpel erkennen im Ganztagsschulbereich einen Schwerpunkt relevanter Vorarbeiten (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011, 185), welche ihrerseits häufig bestimmte Professionen fokussieren. So untersuchten die letztgenannten Autoren im Rahmen einer eigenen qualitativen Studie bspw. den Kooperationsalltag sowie Kooperationsvorstellungen von Sozialpädagogen und Lehrkräften in Gesamtschulen und arbeiteten vor diesem Hintergrund Kooperationserfolge und -schwierigkeiten heraus (vgl. Speck/Olk/

Stimpel 2011, 185). Auch aus sonderpädagogischer Perspektive lassen sich relevante Forschungsarbeiten auszumachen. Eine gute Übersicht findet sich hierzu bspw. bei Moser/Demmer-Dieckmann (2012). Demnach fokussierten die vorliegenden Untersuchungen insbesondere Schwerpunktbereiche wie die Strukturen der Zusammenarbeit, professionelle Selbstkonzepte, Aufgabenbestimmungen sowie Organisationsformen gemeinsamen Unterrichts (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann 2012, 154). Häufig spielt die Nähe zum Unterricht eine besondere Rolle. So untersuchten Arndt/Werning im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit bspw. die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht an einer inklusiven Schule (vgl. Arndt/Werning 2013). Neben dem deutlichen Fokus auf einen direkten Unterrichtsbezug konstatieren Moser/Demmer-Dieckmann in diesem Zusammenhang darüber hinaus, „dass das Arbeiten im Team weitgehend informell auf der Ebene individueller kollegialer Arrangements organisiert wird [...] und nicht auf der Ebene gezielter Steuerungen im Prozess Schulentwicklung“ (Moser/Demmer-Dieckmann 2012, 154).

Bei der Betrachtung relevanter Forschungsarbeiten fällt insgesamt auf, dass zwar die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit aufgezeigt wird und Bezugspunkte zur Teamarbeit und Professionsdebatte angeführt werden, die multiprofessionelle Teamarbeit dabei aber häufig nicht als eigenständiges Konstrukt betrachtet wird. Das Zusammenspiel dieser Diskurse und die unterschiedliche Handhabung in praktischen Kontexten bleiben somit weitestgehend offen. Hier ist es u. E. erforderlich, die Zusammenarbeit von Professionen im besonderen Kontext der Bildungsgangarbeit an Berufskollegs aufzuarbeiten. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass multiprofessionelle Teams in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung durchaus aufzufinden sind und auch im politischen Raum gefördert werden. Hierbei ist jedoch wenig darüber bekannt, wie diese dann aber tatsächlich zusammenarbeiten. So existieren zwar vielfältige Forschungen, die eine Relevanz haben, allerdings wird die Zusammenarbeit der Professionen im Kontext der Arbeit von Bildungsgängen in der beruflichen Bildung kaum betrachtet. Hier kann festgestellt werden, dass die Formen multiprofessioneller Teamarbeit stark vom jeweiligen Bildungsgangkonzept abhängig sind. Dieser Zusammenhang wird aber bisher nicht aufgenommen.

Der vorliegende Beitrag zielt daher darauf ab, mögliche Arbeitsformate multiprofessioneller Teams vor dem Hintergrund der Inklusion aufzuarbeiten und damit eine Basis für grundlegende weiterführende Forschungen zu schaffen. Dabei muss jedoch die Schwierigkeit festgestellt werden, dass das Konstrukt ‚multiprofessionelle Teamarbeit‘ unscharf bestimmt wird, was wiederum die Schwierigkeit mitbringt, dass über die Studie selbst ein Beitrag zur Annäherung an dieses Konstrukt erforderlich ist. Es steht nicht die Frage im Vordergrund, inwiefern bestimmte Gruppierungen, wie z. B. Sozialpädagogen als Professionen gekennzeichnet werden können (vgl. klassische Ansätze in der Linie von Parson), vielmehr wird eher der Frage nachgegangen, inwiefern vorliegende Herausforderungen aufgenommen werden und welche professionellen Tätigkeiten und Perspektiven hierzu erforderlich sind. Damit rückt die Handlungs- und Anforderungsstruktur mit in den Blick (vgl. Helsper/Tippelt 2011, 272; ggf. Schütze 1996 in Anlehnung an Hughes) und welche Handlungszugänge unter dem Konstrukt ‚multiprofessionelle Teamarbeit‘ aufgenommen werden. Fokussiert wird somit insbesondere

die Frage, welche Ausprägungen und Verständnisse von multiprofessioneller Teamarbeit sich im Berufskolleg finden lassen und welche Gestaltungsvarianten sich hieraus ergeben bzw. hierauf basieren? Mit anderen Worten interessiert es, wie genau sich die multiprofessionelle Teamarbeit an den Berufskollegs zeigt. Nachfolgend wird daher eine explorative Fallstudie zur Struktur und Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit an Berufskollegs auf Basis der Sichtweise von Bildungsgangverantwortlichen im Bereich der Ausbildungsvorbereitung vorgestellt. Nach einer kurzen Skizzierung der zugrunde liegenden Methodik (Kap. 2), werden die Ergebnisse fallbezogen dargestellt (Kap. 3). Danach erfolgt eine Verdichtung und fallübergreifende Diskussion der Ergebnisse (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Kap. 5).

2 Zur forschungsmethodischen Ausrichtung der Fallstudie und Kennzeichnung des Untersuchungsbereichs

2.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Studie

Die Studie zielt darauf ab, die subjektive Sichtweise in Bezug auf die Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit in der Ausbildungsvorbereitung von Personen aufzunehmen, die für diesen speziellen Bereich eine (Führungs-)Verantwortung tragen und dementsprechend etwa die Funktion der Abteilungs- bzw. Bildungsgangleitung innehaben. Vor diesem Hintergrund werden Fragen nach den Strukturen und der Verankerung der (multiprofessionellen) Teamarbeit am Standort, nach wahrgenommenen Vorteilen und Chancen sowie möglichen Herausforderungen in diesem speziellen Bereich am Berufskolleg adressiert. Ausgehend von den standortbezogenen Strukturen und den subjektiven Vorstellungen der befragten Personen in Bezug auf den Bildungsgang und das eigene Professionalitätsverständnis, soll der Blick dann auf die Teamarbeit resp. multiprofessionelle Teamarbeit im Bildungsgang gerichtet werden. Ziel dieser Studie ist, möglichst offen die Sichtweise der Bildungsgangverantwortlichen zu ermitteln, um damit einen vertieften Einblick in Gestaltungsvarianten multiprofessioneller Teamarbeit aufzuzeigen und so einen (ersten) Beitrag zur Erweiterung des Forschungsstands zu leisten sowie auf dieser Basis dann letztlich auch mögliche Anschlussstellen darzulegen.

2.2 Forschungsdesign und -methodik

Um dem explorativen Anspruch der Studie gerecht zu werden und die Sichtweise der Bildungsgangverantwortlichen daher möglichst offen und unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Vielschichtigkeit ermitteln zu können, wird das Forschungsvorhaben vor dem Hintergrund eines qualitativen Forschungsansatzes verortet.

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden insgesamt drei Fälle untersucht und vergleichend analysiert. Die Fallauswahl erfolgte auf Basis der Ergebnisse einer Anfangserhebung im Rahmen des Innovationsprojekts 3i zur Thematik (vgl. Frehe et al. 2015). Alle Befragten bejahen in dem zugehörigen Fragebogen die Frage nach der Teamarbeit in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung an ihrer Schule. Zudem wurde bei der Fallauswahl insbesondere darauf geachtet, dass unterschiedliche Schulgrößen und Einzugsgebiete vorliegen.

Auf diese Weise sollen vielschichtige Einblicke in unterschiedliche Strukturen sichergestellt werden. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die ausgewählten Fälle und Gesprächspartner. Die Interviews wurden zu Beginn des Jahres 2016 geführt und die Länge der einzelnen Interviews liegt zwischen 37 bis 75 Minuten. Die Interviews wurden dabei mit Schulbesuchen verbunden, in deren Kontext bspw. auch Hospitationen stattgefunden haben. Auf diese Weise sollte die Einordnung in den jeweiligen Kontext unterstützt und ein möglichst umfassendes Bild gewonnen werden.

Tabelle 1: **Übersicht der ausgewählten Fälle**

Berufskolleg (BK)	Berufsbereich	Größe des Berufskollegs	Struktur des Einzugsgebiets	Interviewpartner am BK	Funktion des Interviewpartners am BK
BK1	Gewerblich-technisch	Zwischen 4000 bis 4500 SuS	Städtisch, ca. 600.000 EW	B1	Bildungsgangleiter in der AV
BK2	Gewerblich-technisch	Zwischen 1500 und 2000 SuS	Städtisch, ca. 550.000 EW	B2	Abteilungsleiter in der AV
BK3	Gewerblich-technisch sowie Ernährung und Hauswirtschaft (Bündel-BK)	Zwischen 3000 und 3500 SuS	Eher ländlich bzw. kleinstädtisch, ca. 40.000 EW	B3	Abteilungsleiter in der AV

Im Sinne des oben beschriebenen qualitativen Forschungsansatzes wurden als Erhebungsinstrument problemzentrierte Interviews in Anlehnung an Witzel durchgeführt (vgl. Witzel 2000). Diese halbstrukturierten Leitfadenterviews eignen sich besonders, da sie einen relativ offenen Zugang zur Forschungsfrage sicherstellen und dem Befragten den nötigen ‚Raum‘ geben, sich frei auszudrücken und dadurch die jeweils eigene subjektive Wirklichkeit darzulegen (vgl. Bortz/Döring 2006, 308). Auf diese Weise wird dem angestrebten explorativen Charakter der Untersuchung Rechnung getragen. Die Konzeption des Leitfadens erfolgt hierbei deduktiv auf Basis der zuvor skizzierten theoretischen Grundlagen. Neben einführenden allgemeinen Fragen zur Person sowie zur Struktur der Ausbildungsvorbereitung am Standort, wurden insbesondere Fragen in Bezug zur Teamarbeit sowie Multiprofessionalität in der Teamarbeit in den Leitfaden aufgenommen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte auf Basis der vollständig transkribierten Interviews in Anlehnung an eine strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Vor dem Hintergrund der explorativen Ausrichtung der Studie wurde das Kategoriensystem im Verlauf des Auswertungsprozesses auf Basis eines deduktiv-induktiven Wechselspiels wiederholt modifiziert, indem bspw. teils Kategorien zusammengefasst oder aber auch neue Kategorien hinzugefügt wurden. Das so entwickelte finale Kategoriensystem unterscheidet dabei insbesondere zwischen Basis- und Gestaltungskategorien. Die Basiskategorien sind

dabei im Kern grundlegend für die Gestaltungskategorien. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die jeweiligen Oberkategorien, die sich ihrerseits wiederum in diverse Unterkategorien ausdifferenzieren.

Tabelle 2: **Finales Kategoriensystem**

Allgemeines	Basiskategorien	Gestaltungskategorie I: Teamarbeit	Gestaltungskategorie II: Multiprofessionalität in der Teamarbeit
Zur Person	Intention und Vorstellung in Bezug auf die AV	Verständnis und Einstellung zur Teamarbeit	Verständnis und Einstellung zur multiprofessionellen Teamarbeit
Zur AV am Standort	Professionalitätsverständnis und -bedarf	Struktur und Organisation der Teamarbeit in der AV	Einsatz der unterschiedlichen Professionen
-	-	(Aus-)Gestaltung der Teamarbeit am Standort	-

Die ausgewiesenen Kategorien – inkl. nicht abgebildeter Unterkategorien – stellen hierbei keine abgeschlossenen Einheiten dar, da bestimmte Aussagen häufig voneinander abhängen bzw. sich gegenseitig bedingen. Eine zu strikte Trennung würde den Interpretationsspielraum und somit den Zugang zum Untersuchungsgegenstand einschränken. Die Kategorien sollten daher vielmehr eine zusammenfassende – zunächst fallbezogene – Strukturierung der qualitativen Daten unterstützen. Hierbei werden die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Datenmaterial den Kategorien zugeordnet und fallbezogene Beschreibungen der Gestaltungsvarianten multiprofessioneller Teamarbeit erstellt. Anschließend werden im Rahmen der fallübergreifenden Analyse die Erkenntnisse verdichtet und diskutiert.

3 Fallbasierte Darstellung der Teamstrukturen in der AV

Im Rahmen der Auswertung werden deutliche Unterschiede mit Blick auf die Gestaltung und Struktur multiprofessioneller Teamarbeit zwischen den betrachteten Fällen deutlich. Bevor hierauf näher eingegangen wird, soll im Folgenden aber zunächst ausführlich jeder Fall einzeln dargestellt und eingeordnet werden.

3.1 Fallimmanente Darstellung der Team- und Kooperationsstrukturen in der AV am Berufskolleg BK1

Das Berufskolleg BK1 ist ein gewerblich-technisches Berufskolleg mit einem großstädtischen Einzugsgebiet, das mit einer Schülerzahl von bis zu 4.500 Schülerinnen und Schülern zu den größeren Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen gezählt werden kann. Das Berufskolleg umfasst dabei insgesamt sieben Abteilungen, wobei dem Bereich der Ausbildungsvorbereitung hierbei mit weit über 400 Schülerinnen und Schülern und ca. 19 Akteuren im Bildungs-

gang durchaus eine gewisse Bedeutung zukommt (vgl. BK1, Paragraph (P.) 8). Nach der Gründung der Abteilung vor ca. neun Jahren, wurde diese vor drei bis vier Jahren über Bildungsgänge strukturiert (vgl. BK1, P. 18). Entsprechend wird am BK1 zwischen drei Bildungsgängen unterschieden: Voll- und Teilzeitbereich sowie der Bereich der Internationalen Förderklasse. Organisatorisch ist jedem Bildungsgang dabei eine Bildungsgangleitung zugeordnet. Der Befragte B1 nimmt vor diesem Hintergrund die Funktion eines Bildungsgangleiters in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung ein (vgl. BK1, P. 6). Auf die Frage, welche Aufgaben diese Funktion umfasse, nennt der Befragte B1 vor allem die Kommunikation und den Austausch mit den Maßnahmenträgern sowie die Unterrichtsentwicklung (vgl. BK1, P. 6). Darüber hinaus stelle die Teamführung und -entwicklung eine zentrale Aufgabe dar (vgl. BK1, P. 22).

Aus der Sicht des Befragten sei die Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Standort insbesondere durch ein elaboriertes und gut verankertes Bildungsgangkonzept geprägt (vgl. BK1, P. 28). Erläuternde Unterlagen zum Bildungsgangkonzept liegen den Autoren dieses Beitrags vor. Demzufolge sei ein zentraler Ausgangspunkt des Bildungsgangkonzepts die Vorstellung, dass den Schülern und Schülerinnen zwar durch die Lehrkräfte optimale Lernbedingungen zur Verfügung zu stellen seien, die letztliche Verantwortung für den Lernerfolg aber beim jeweiligen Schüler bzw. bei der jeweiligen Schülerin verbleibe (vgl. Bildungsgangkonzept BK1). Diese Grundannahme spiegelt sich auch in den einzelnen Elementen des Bildungsgangkonzepts wider. So beinhaltet dies bspw. neben Differenzierungskursen und Lernsituationen, insbesondere Freiarbeits- und Selbstlernphasen (vgl. Bildungsgangkonzept BK1). Vor diesem Hintergrund käme der Teamarbeit in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung, B1 folgend, eine enorme Bedeutung zu. So sei die Teamarbeit zentraler Bestandteil des Konzepts (vgl. BK1, P. 96). Dies sei insbesondere auf die Anforderungen der Zielgruppe zurückzuführen. Entsprechend würden bspw. „von 16 Schülern [...] zehn [...] Multiproblemlagen [...] [aufweisen], ja, die eben sehr individuell betreut werden wollen“ (BK1, P. 112). Dies stelle umfangreiche Anforderungen an die beteiligten Akteure. B1 fasst diese wie folgt zusammen: „[...] ich glaube, als Klassenlehrer im Bereich der Ausbildungsvorbereitung hat man eine andere Belastung, die im Grunde genommen über normale Unterrichtsvorbereitung oder eben auch ganz normalen Unterricht hinausgeht. Und das ist eben die Betreuung der Schüler quasi [...] nach dem Unterricht auch.“ (BK1, P. 110). Zur Bewältigung der Herausforderung stelle sich der Austausch und die Teamarbeit – B1 folgend – letztlich als notwendige Voraussetzung der Arbeit in der AV dar (vgl. BK1, P. 28). Der Befragte B1 orientiert sich dabei nach eigenen Angaben bewusst an einem eher klassischen Verständnis von Teamarbeit: „Eigentlich ist das ja die klassische Definition eines Teams, dass man ein Projekt hat und Team eigentlich nur ein zeitlich zusammengesetzter Haufen ist (lacht) wenn man so möchte, ja. Und ein Team eigentlich nur so lange Bestand hat, bis ein bestimmtes Projektziel erreicht ist“ (BK1, P. 22).

Die Struktur der Teamarbeit in der Abteilung orientiere sich dabei in erster Linie an der organisationalen Struktur. Neben dem gesamten Abteilungsteam und den einzelnen Gesamtbildungsgangteams, unterscheidet B1 dabei auf Bildungsgangebene zwischen Tages- und Projektteams: „Es gibt ein Gesamtteam, es gibt Bildungsgangteams, es gibt Projektteams. Das

heißt es gibt auch drei, vier Kollegen, die sich in einem Team zusammensetzen, um bestimmte Dinge zu entwickeln oder voranzutreiben“ (BK1, P. 20). Obwohl sich die Zielsetzungen der Teamarbeit – je nach spezifischen Team und Ebene – grundsätzlich durchaus unterscheiden würden (vgl. BK1, P. 18), komme der Gesamtausrichtung, laut B1, dennoch eine entscheidende Bedeutung zu: „Aber über allem schwebt eben dieser Grundgedanke und das hat mit einer hohen Identifikation des Gesamtteams zu tun“ (BK1, P. 20). Nach B1 sei diese auch darauf zurückzuführen, dass alle Lehrkräfte mit mindestens 18 Stunden in der Abteilung vertreten sein müssten (vgl. BK1, P. 54). Die Zusammensetzung des Gesamtteams ergebe sich vor diesem Hintergrund zum einen aus den in der AV tätigen Personen und sei zudem multiprofessionell angelegt. Derzeit seien demnach in der Abteilung ca. 19 Personen beschäftigt (vgl. BK1, P. 54). Hierzu würden neben den Lehrkräften auch mehrere Sozialarbeiter sowie eine Pfarrerin zählen (vgl. BK1, P. 40). Die Bildungsgangteams würden darüber hinaus größtenteils anlassbezogen gebildet (vgl. BK1, P. 20). Typische teambezogene Aufgaben seien demnach bspw. die Entwicklung von Lernsituationen auf Basis der neuen Lernpläne (vgl. BK1, P. 20), die Entwicklung von Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler (vgl. BK1, P. 28), Projektentwicklungsarbeiten bspw. mit Blick auf die Implementierung des Praktikums in den Unterricht (vgl. BK1, P. 74) sowie ein grundsätzlicher Austausch von Informationen bspw. mit Blick auf die Praktikumsbesuche (vgl. BK1, P. 76). Auch in Bezug auf die anlassbezogene Teambildung wird wieder die enge Verbindung zwischen organisationaler Struktur und konzeptioneller Ausrichtung deutlich. So führt B1 bspw. aus: „Bei Fragestellungen, die eben das Gesamtteam betreffen, aber wo es wichtig ist, dann dieses Projektziel in kleinere Ziele oder einzelne Ziele zu unterteilen, dass dann eben geguckt wird, okay, wer übernimmt denn welches, welchen Part? Und durch diese Aufteilung ergeben sich dann im Prinzip wieder Unterteams“ (BK1, P. 26). Strukturiert werde die Teamarbeit dabei über regelmäßige und geplante Teamsitzungen (vgl. BK1, P. 74). Neben einem wöchentlichen Austauschtermin, würden darüber hinaus bspw. alle vier Wochen Teamtreffen stattfinden, in deren Rahmen Entwicklungsarbeit geleistet werde (vgl. BK1, P. 76). B1 führt hierzu weiter aus, dass die Ergebnisse dieser Treffen festgehalten würden. Man bediene sich hier insbesondere der Elemente des Projektmanagements (vgl. BK1, P. 76). So seien bspw. Aktionspläne, in denen Aufgabenverteilungen etc. festgehalten werden, fester Bestandteil der Teamarbeit am Standort (vgl. BK1, P. 76).

Auf die Frage nach möglichen Erfolgsfaktoren der Teamarbeit am Standort, verweist B1 abermals auf die hohe Bedeutung der Leitwerte der Abteilung: „Und der Teamgedanke ergibt sich aus der Identifikation zum größten Teil mit den Zielen der Abteilung.“ (BK1, P. 42). B1 folgend, würden daher auch neue Kollegen von Anfang an herangeführt an die spezielle Ausrichtung der Abteilung. So könnten Interessierte in einer Probephase zunächst den Bereich kennenlernen und auf dieser Basis eine bewusste Entscheidung treffen. Freiwilligkeit stelle dabei einen besonderen Faktor dar (vgl. BK1, P. 42). Darauf aufbauend sei ein weiterer wichtiger Punkt auch die generelle Arbeitszufriedenheit in der Abteilung, welche ebenfalls auf das allgemeine didaktische Konzept zurückzuführen sei und sich letztlich positiv auf die Motivation auswirke: „Das ist das Gesamtkonzept. Das Gesamtkonzept führt glaube ich dazu, dass wir hier als Lehrer mit einer sehr hohen Arbeitszufriedenheit hinkommen. Und diese Arbeitszufriedenheit führt dann im Prinzip dazu, dass ich auch mal bereit bin, über mein

normales Stundendeputat hinaus, also meine normale Unterrichtsvorbereitung hinaus, Zeit zu investieren, um an diesen Teamprozessen [...] teilzunehmen.“ (BK1, P. 96).

Auch in Bezug auf die multiprofessionelle Teamarbeit äußert B1 klare Vorstellungen. Diese sei insbesondere durch ein gemeinsames, zielgerichtetes Arbeiten der verschiedenen Professionen geprägt (vgl. BK1, P. 108). B1 folgend, eröffne die Arbeit in einem multiprofessionellen Team zahlreiche Möglichkeiten und Vorteile. Zu nennen sei hier etwa der mögliche Perspektivenwechsel. Letztlich käme es hier aber auf die Einstellung der beteiligten Personen an: „[So] kann ich ja immer entscheiden, nutze ich diese Sichtweisen als Ressource oder nutze ich sie als Störfaktor. Ja? Und wenn ich sie als Ressource verstehe, [...] dann kann mich das eigentlich nur weiterbringen. Ja, weil dann habe ich unterschiedliche Blickwinkel auf einen Gegenstand, auf ein Projekt oder auf einen Schüler“ (BK1, P. 28). Hierbei müsse aber bspw. eine Lehrkraft „die Offenheit [...] haben zu akzeptieren, dass ein anderer, der kein Lehrer ist, eine Kompetenz hat, die ich gar nicht haben kann (lacht)“ (BK1, P. 28). Laut B1 bedürfe es dabei auch immer eines gewissen Maßes an Mut und Vertrauen, andere Personen um Rat bzw. Unterstützung zu fragen (vgl. BK1, P. 70). Zusätzlich würden sich durch die Multiprofessionalität die Handlungsmöglichkeiten des jeweiligen Teams erweitern: „Ich glaube ein multiprofessionelles Team kann einfach (.) noch ein breiteres Aufgabenfeld abdecken als das, was ein normales Lehrerteam abdecken kann und das hat einfach mit der mit den unterschiedlichen Professionen und den unterschiedlichen Ausbildungen zu tun“ (BK1, P. 98). Auf dieser Basis würden sich durch die multiprofessionelle Teamarbeit entsprechend auch Entwicklungspotenziale eröffnen. Diese seien einerseits auf individueller Ebene verortet. Die Professionalisierung könne dabei sowohl explizit durch teaminterne Fortbildungen als auch implizit durch gegenseitiges ‚Abgucken‘ unterstützt werden: „Das heißt ich erweitere meine Profession als Lehrer wenn ich den Kollegen, der dann da reinkommt, als Ressource verstehe. Und dem auch zuhöre und gucke, was machst du denn? Was machst du anders als ich mache?“ (BK1, P. 108). Andererseits böten sich auch Potenziale zur Entwicklung auf kollektiver resp. organisationaler Ebene: „Das heißt aber nicht, dass er mit seiner Profession dann alleine da steht, sondern dass diese Profession auch [...] strahlt auf die anderen. Dass sich also so ein System dann eventuell auch verändert“ (BK1, P. 108). Voraussetzung für obige positive Entwicklungen seien in erster Linie gemeinsame Handlungszusammenhänge der Professionen, weshalb einer Isolierung grundsätzlich entgegengewirkt werden müsse (vgl. BK1, P. 28).

Am Standort seien die Sozialpädagogen, B1 folgend, auf dieser Basis fester Bestandteil der oben beschriebenen Teamstrukturen. Als Beispiel für die gemeinsame Arbeit führt B1 die gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten bspw. mit Blick auf die Bewerbungsorganisation an (vgl. BK1, P. 100). Daneben würden die Sozialpädagogen die Lehrkräfte bei sozialpädagogischen Aufgaben unterstützen und zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern vermitteln (vgl. BK1, P. 64).

Insgesamt betrachtet leiste Teamarbeit resp. multiprofessionelle Teamarbeit daher auch eine wichtige Funktion im Kontext von Inklusion am Berufskolleg: „Und Inklusion kann ohne Teamarbeit nicht funktionieren, weil ich (.) denke, dass man alleine das nicht schaffen kann

und die schulischen Strukturen eben auch so sind, dass nicht ein Lehrer alleine mit einem Schüler arbeitet“ (BK1, P. 108).

3.2 Fallimmanente Darstellung der Team- und Kooperationsstrukturen in der AV am Berufskolleg BK2

Das zweite betrachtete Berufskolleg BK2 ist ein gewerblich-technisches Berufskolleg in einem städtischen Bezirk mit einer Schülerzahl von bis zu 2000 Schülerinnen und Schülern. Das Berufskolleg bietet im Berufsfeld Technik neben den Bildungsgängen des Dualen Systems, diversen höherqualifizierenden vollzeitschulischen Bildungsgängen sowie den Bildungsgängen einer Berufsfachschule, ebenfalls zahlreiche Bildungsgänge der beruflichen Grundbildung. In der Ausbildungsvorbereitung wird hierbei zwischen den Bereichen der Teil- und Vollzeit sowie der Internationalen Förderklasse unterschieden (vgl. BK2, P. 6). Der Befragte B2 hat hier im Berufsfeld Metalltechnik die Funktion der Abteilungsleitung inne. Neben den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung umfasse diese am Standort entsprechend zusätzlich noch die Berufsfachschule sowie den dualen Ausbildungsberuf des Metallbauers (vgl. BK2, P. 10). Den Ausführungen des Befragten zufolge, sei der Standort bereits seit Mitte der 1990er Jahre sehr aktiv in der beruflichen Grundbildung (vgl. BK2, P. 6). Infolgedessen sei die Arbeit in diesem Bereich nicht zuletzt durch ein hohes Maß an gewachsenen Strukturen geprägt. Als Beispiel führt B2 hier die Zusammenarbeit mit den Maßnahmenträgern an: „Und mit denen arbeiten wir jetzt auch schon seit 20 Jahren zusammen und die Strukturen sind gewachsen, kann man sagen“ (BK2, P. 8). Laut B2, würden aus der Entwicklung des Bereichs klare Leitziele, an denen sich bisher orientiert wird resp. wurde, resultieren. Diese zeichnen sich insbesondere durch einen hohen Bezug zur Arbeitswelt aus. Neben der Ermöglichung qualifizierender Schulabschlüsse, spiele die Heranführung an eine Beruflichkeit hierbei eine wesentliche Rolle. So bestünde demnach ein zentrales Ziel darin, „die Schüler in Beruflichkeit zu führen, Königsdisziplin wäre die Ausbildung gewesen. Viele Schüler waren aber nicht ausbildungsfähig danach. Hätten dann aber die Möglichkeit, mit dem Schulabschluss eine weitere schulische Karriere zu machen oder in Erwerbsarbeit zu münden. Auch das ist ja durchaus ein Ziel, weil uns das Bild von dem (.) selbstständig, nach eigenen Gesichtspunkten lebenden Staatsbürger, hier durchaus auch vorgeschwebt hat. Ein Mensch, der sich selber finanzieren kann, der nicht vom Amt leben muss, ist ja das, was wir, wenn wir das leisten, haben wir diese Gesellschaft als Lehrer und als [Name des Berufskollegs] ein unglaublich großen Dienst gehabt. Und dieses Bild haben wir eben durchaus auch getragen.“ (BK2, P. 32). Der Befragte sieht diese Ausrichtung auf Basis der Einführung der neuen Bildungspläne jedoch grundsätzlich in Frage gestellt. Der Standort stehe vor diesem Hintergrund entsprechend aktuell vor der Herausforderung, einen neuen Zielentwicklungsprozess zu initiieren: „Die Bildungspläne verändern erstmal alles. Alles das, was gewachsen ist und was in den letzten 15 Jahren hier gut gelaufen ist, ist erstmal unsicher geworden. Wir müssen alles neu begründen“ (BK2, P. 12). B2 steht diesen Veränderungen insgesamt sehr kritisch gegenüber und äußert bspw. Bedenken mit Blick auf die Verwertbarkeit der Abschlüsse am Arbeitsmarkt: „Der die Arbeit an den Schulen so erschwert, weil wir als Lehrer nicht mehr wissen, was ist das für ein Schulabschluss, den wir hier vergeben. Das ist

lächerlich. Und wir vergeben ihn jetzt und wir wissen, die Schüler können damit nichts anfangen.“ (BK2, P. 32).

Der Interviewpartner gibt an, dass insgesamt zehn Lehrkräfte in dem Bereich der AV tätig seien, wovon fünf Personen ihrerseits wiederum schwerpunktmäßig in der Abteilung der sogenannten beruflichen Grundbildung eingesetzt seien (vgl. BK2, P. 22). Darüber hinaus verfüge der Standort über zwei Sozialarbeiterinnen, wovon eine wiederum vollständig in der AV eingesetzt sei (vgl. BK2, P. 18). Eine Tätigkeit in dem Bereich solle durch die Lehrkräfte bestmöglich auf freiwilliger Basis erfolgen, dabei könne jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass auch Kollegen mit Reststunden in dem Bereich eingesetzt werden müssen (vgl. BK2, P. 36). Vor Einstieg in den Bereich würden aber Einführungsgespräche mit dem Befragten stattfinden, in deren Rahmen auch der Aufgabenbereich skizziert würde (vgl. BK2, P. 38).

Die Zielgruppe der Bildungsarbeit in der AV kennzeichnet der Interviewpartner als äußerst heterogen. So würden die vornehmlich männlichen Schüler – je nach Vorgängerschule – deutliche Unterschiede in ihrem Leistungs- und Sozialverhalten aufweisen (vgl. BK2, P. 8; 10). Während die ehemaligen Förderschüler bspw. zwar insgesamt zuverlässiger und leistungsmotivierter seien, würden sie auf intellektueller Ebene erhebliche Schwierigkeiten aufweisen (vgl. BK2, P. 8). Allen Schülern wäre jedoch eine Karriere als Schulversager gemein (vgl. BK2, P. 8). Darüber hinaus würden die Schüler dabei weniger der spezielle Berufsbe- reich, als vielmehr die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen, interessieren. Dies wirke sich dann auch auf die Motivation aus (vgl. BK2, P. 8).

Laut B2 erfordere die spezielle Zielgruppe bestimmte Voraussetzungen bei der Lehrkraft bspw. mit Blick auf die Lehrerpersönlichkeit. So seien generell nur Personen „[...] geeignet in dem Bereich erfolgreich zu arbeiten, wenn sie auch ein deutliches pädagogisches Geschick mitbringen. Wenn sie eine gefestigte Lehrerpersönlichkeit sind. Der Begriff des Erziehers spielt hier eine ganz große Rolle.“ (BK2, P. 12). Weiterhin müsse eine Lehrkraft in der AV den Schülern mit ihren individuellen Problemlagen immer eine positive Grundhaltung gegen- über bringen (vgl. BK2, P. 82). Genau diese ist auch bei dem Interviewpartner B2 selbst zu spüren: „Das wir das gerne tun, das ist auch ganz wichtig. Wir arbeiten gerne mit den Jugendlichen. Und [...] das ist das, was uns eben antreibt. Wir wollen eigentlich, dass die auf eine gute Bahn kommen.“ (BK2, P. 96). Insgesamt wird deutlich, dass B2 den Jugendlichen eine große Affinität gegenüberbringt, welche er selber nicht zuletzt auch auf seinen eigenen biografischen Hintergrund zurückführt. So sei er selber in einem Problembezirk groß gewor- den und wäre schon früh in Kontakt mit entsprechenden Jugendlichen gekommen. Darüber hinaus sei er durch den Beruf der Mutter auch schon früh mit erzieherischen Berufen in Berührung gekommen (vgl. BK2, P. 82). Auf dieser Basis verortet sich B2 als deutlicher Vertreter einer konfrontativen Pädagogik, in deren Rahmen insbesondere die Handlungskon- sequenzen und die Vorbildfunktion einer Lehrkraft von zentraler Bedeutung seien: „Nämlich die Frage der Konsequenz, ist absolut entscheidend. Alles das was sie sagen, müssen sie auch umsetzen. Sie müssen total zuverlässig und berechenbar sein. Das erfordert von einem Lehrer total viel. Ich muss total diszipliniert arbeiten. Ich darf mich nicht hängen lassen. Ich bin immer der Erste am Arbeitsplatz, ich bin nicht der Letzte, ich bin nicht unpünktlich, ich bin

super vorbereitet. All das erfordert das von mir.“ (BK2, P. 82). Insgesamt ist bei B2 ein hohes Maß an persönlichem Engagement zu spüren. Dies äußert sich bspw. in folgender Aussage: „Ich bin ja von dem was ich tue total überzeugt. Ich brenne dafür.“ (BK2, P. 92).

Auch in Bezug auf Teamarbeit vertritt B2 eindeutige Positionen. So entspräche diese – seiner Ansicht nach – grundsätzlich nicht der Sozialisation einer Lehrkraft: „Das Grundproblem von Schule, dass Lehrer irgendwie Einzelkämpfer sind (.) das lässt sich nicht ganz lösen“ (BK2, P. 28). B2 hält einen regelmäßigen Austausch in Grenzen zwar für durchaus wichtig, die Ressourcen seien hierbei aber immer im Blick zu behalten und zu schonen: „Und von daher behaupte ich, ich muss nicht bei jedem Gespräch dabei sein. Und Lehrerarbeitszeit ist auch einen sehr kostbares Gut. Man muss mit den Ressourcen auch schonend umgehen.“ (BK2, P. 28). Weiterhin kennzeichnet B2 das Team als eine „sich ständig verändernde Gruppe“ (BK2, P. 28). Nichtsdestotrotz seien auch am Berufskolleg BK2, B2 zufolge, durchaus Teamstrukturen in der AV auszumachen. Diese seien dabei auf unterschiedlichen Stufen angesiedelt und durch anlass-, fach- und/oder funktionsbezogene Zusammensetzungen geprägt. B2 folgend, stelle dabei ein Zweierteam, welches aus B2 selber als Leitung der Abteilung und der vollständig in der AV eingesetzten Sozialpädagogin bestehe, den zentralen und wichtigsten Ausgangspunkt dar (vgl. BK2, P. 24). Darauf aufbauend kämen dann auf zweiter Ebene die Bildungsgangleitungen dazu, auf dritter Ebene die Klassenleitungen, auf vierter Ebene die Werkstattlehrer und zuletzt ließe sich das Gesamtteam der AV differenzieren (vgl. BK2, P. 24). Die durch B2 bereits angedeutete Wertigkeit der einzelnen Ebenen spiegelt sich auch in strukturell-organisatorischen Aspekten wie der Häufigkeit der Teamtreffen wider. Während das zentrale Zweierteam bspw. dreimal pro Woche zur ausführlichen Besprechung zusammenkäme, setze sich das Projektteam einmal pro Woche und das Gesamtteam der AV höchstens zwei bis dreimal im Schulhalbjahr zusammen (vgl. BK2, P. 24). Auch die Zielsetzungen würden sich hierbei erheblich unterscheiden: „Aber da ist der Unterschied, während das eine schülerzentriert ist, ganz konkret im Kleinteam, ist die Bildungsgangkonferenz natürlich bildungsgangorientiert und dann wird allgemein über den Bildungsgang und über die Klasse gesprochen“ (BK2, P. 60). Im Detail würden dabei im Rahmen der Sitzung des Kleinteam insbesondere die Schüler der Vollzeitklasse in den Blick genommen. Grundlage für diese sogenannten Förderplangespräche stelle das Klassenbuch dar (vgl. BK2, P. 18). Hier würde jeder Eintrag, der dort von den Lehrkräften vorgenommen worden sei, im Zweierteam besprochen und geeignete Maßnahmen in To-do-Listen festgehalten (vgl. BK2, P. 62). Hierfür kämen sogenannte Tagesprotokolle zur Anwendung: „Frau [Name der Sozialarbeiterin] führt Tagesprotokolle über die Schüler. Sie schreibt sich jeden Tag auf, über welchen Schüler wir gesprochen haben und jeder Schüler hat so ein Kästchen, mit Datum oben drüber und da steht dann im Zweifelsfall der Bedarf drin, das Thema über das gesprochen werden muss. Und sie hält die Maßnahmen fest, die an der Stelle festgelegt worden sind.“ (BK2, P. 56). B2 folgend, sei es dann die Aufgabe der Sozialarbeiterin, diese weiterzuverfolgen und deren Umsetzung im Blick zu behalten (vgl. BK2, P. 62). Darüber hinaus würde die Sozialarbeiterin teilweise am Unterricht teilnehmen, (vgl. BK2, P. 46) sowie den Kontakt zu den Familien halten (vgl. BK2, P. 46; 48), um Informationen über die Schüler zu erhalten. Auch die Berufsberatung, die Kontrolle der Bewerbungsunterlagen sowie die Organisation der Praktikumsbesuche würden im Aufgabenfeld der Sozialarbeiterin liegen (vgl. BK2, P. 48; 50).

Weiterhin gilt die Sozialarbeiterin insbesondere bei Problemen als Ansprechpartnerin für Schüler und Lehrkräfte (vgl. BK2, P. 50; 22). Laut dem Befragten B2 unterliege die gemeinsame Teamarbeit damit einer klaren Aufgabenverteilung: „Aber es ist definitiv so, wir haben das geteilt, sie ist für die Ausbildungsvorbereitung im Außenbereich verantwortlich, ich für das was in der Schule läuft, da treffe ich die Entscheidung“ (BK2, P. 94). Zusammenfassend dienen die Zweierteamtreffen damit in erster Linie dem Informationsaustausch und der Festlegung von geeigneten Maßnahmen und Sanktionen. Auch in den weiteren Teams stehe in erster Linie der Informationsaustausch im Vordergrund. Neben dem Gesamtteam, das im Rahmen von Bildungsgangkonferenzen zusammen käme, seien hier insbesondere fachliche Teams zu nennen. Diese erarbeiteten in kleineren Fachteams bspw. die einzelnen Teile der didaktischen Jahresplanung, die dann im Rahmen der Gesamtkonferenz wieder zusammengeführt würden (vgl. BK2, P. 22).

Das Zweierteam am Standort scheint – wie bereits ausgeführt - eine zentrale Schlüsselrolle einzunehmen. Aus diesem Grund wird es im Weiteren noch näher betrachtet. Durch den Einbezug der Sozialarbeiterin scheint dieses zunächst einmal multiprofessionell angelegt zu sein. Der Befragte B2 offenbart an dieser Stelle ein spezielles Begriffsverständnis. Demnach sei dieser Begriff zunächst einmal eine Worthülse, die es zu füllen gelte (vgl. BK2, P. 42). Seiner Ansicht nach sei nicht nur von einem multiprofessionellen Team zu sprechen, wenn bspw. eine Lehrkraft mit einer Sozialpädagogin zusammenarbeite, sondern auch wenn Lehrkräfte verschiedener Fächer im Team arbeiten würden: „Wenn gemeint ist, dass Menschen mit unterschiedlicher Profession und unterschiedlichen Stärken zusammenarbeiten, dann ist das für mich schon multiprofessionell. Das heißt, wenn sich bei uns im Haus ein Kollege aus der Werkstatt, ein Kollege, der den technischen Unterricht im Fachraum, im Klassenraum unterrichtet, ein allgemeinbildender Lehrer mit einer Sozialpädagogin zusammensetzt, dann habe ich ein multiprofessionelles Team. Das gleiche habe ich, wenn sich ein Mathelehrer sich mit einem Englischlehrer zusammensetzt, dann hab ich auch ein multiprofessionelles Team. Das passiert hier regelmäßig. Und das finde ich dann auch multiprofessionell“ (BK2, P. 42). Hier werde demnach ein eher breit angelegtes Begriffsverständnis zugrunde gelegt, bei dem es letztlich darauf ankäme, was die einzelnen Personen in das Team einbringen würden. Diesem Verständnis nach könnte die Multiprofessionalität demnach auch in einer einzelnen Person verankert sein. Der Befragte B2 kommt vor diesem Hintergrund in Bezug auf die eigene Professionalität zu höchst prägnanten Aussagen („[...] mein Aufgabengebiet ist ja allumfassend, ich mache Sonderpädagogik, ich mache Sozialarbeit und ich unterrichte auch“ (BK2, P. 46)) und weitreichenden Schlussfolgerungen („Vielleicht [...] bin ich das multiprofessionelle Team“ (BK2, P. 78)). Dies spiegelt sich auch in Aussagen in Bezug auf die Teamarbeit mit der Sozialpädagogin wider. Auf die Frage, was die Zusammenarbeit in diesem Zweierteam erfolgreich macht, verweist der Befragte B2 insbesondere auf den grundsätzlich vertrauensvollen und professionellen Umgang sowie ähnliche pädagogische Konzepte (vgl. BK2, P. 92). Letztlich ist die Teamarbeit stark an den bereits skizzierten pädagogischen Prinzipien des Befragten ausgerichtet. Der Befragte nimmt an dieser Stelle also eine deutlich dominante Position ein, was bspw. auch an folgender Aussage deutlich wird: „Wir sind uns völlig einig. Aber, wir sind uns deswegen so einig, weil wir es so machen, wie ich es möchte“ (BK2, P.

92). Laut B2 biete ihm vor diesem Hintergrund die Zusammenarbeit mit der Sozialarbeiterin in erster Linie eine Möglichkeit zur eigenen Entlastung (vgl. BK2, P. 90).

Einen Bezug zur Diskussion um Inklusion ließe sich, B2 folgend, nur schwer herstellen. So handele es sich dabei um kein gänzlich neues Thema an den Berufskollegs, da hier schon lange mit entsprechenden Zielgruppen gearbeitet worden sei und entsprechend auf umfangreiche Erfahrungen zurückgegriffen werden könne. Insofern könne er auch keinen derartig ausgerichteten Zusammenhang zur Bedeutung multiprofessioneller Teamarbeit herleiten. Im Wortlaut heißt es bei B2 dazu: „Von daher, es ist ja ein Schlagwort, was schon lange auch durchs Land geht, an den, die Berufskollegs arbeiten schon viele Jahrzehnte inklusiv. Von daher, das multiprofessionelle Team hat damit auch relativ wenig zu tun, ja? Wir arbeiten mit lernbehinderten Menschen, jeden Tag“ (BK2, P. 66).

3.3 Fallimmanente Darstellung der Team- und Kooperationsstrukturen in der AV am Berufskolleg BK3

Das Berufskolleg BK3 ist ein Bündelberufskolleg mit einem eher ländlich geprägten Einzugsgebiet, das sowohl im gewerblich-technischen Bereich als auch im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft angesiedelt ist. Insgesamt werden an diesem Berufskolleg zwischen 3000 und 3500 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Neben den entsprechenden Bildungsgängen des Dualen Systems, umfasst das Angebot darüber hinaus eine Vielzahl vollzeitschulischer und weiterbildender Bildungsgänge mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Schwerpunkten. Der Bereich der Ausbildungsvorbereitung bildet eine abgeschlossene Abteilung. Der Befragte B3 hat hier seit drei bis vier Jahren die Funktion der Abteilungsleitung inne (vgl. BK3, P. 40). Zu seinen Aufgaben gehöre hier in erster Linie die Vertretung gegenüber der Schulleitung sowie die Repräsentation und Kontakte nach außen (vgl. BK3, P. 12).

Insgesamt könne am Standort im Bereich der beruflichen Grundbildung auf umfangreiche Erfahrungen aus Modellversuchen zurückgegriffen werden (vgl. BK3, P. 8). Ein besonderer Schwerpunkt habe dabei schon immer auf dem Maßnahmenbereich gelegen, der sich daher durch eine gewachsene regionale Netzwerkstruktur auszeichne (vgl. BK3, P. 8). Laut des Befragten befände sich der Bereich derzeit – nicht zuletzt auf Basis der neuen APO-BK – in einer Entwicklungsphase (vgl. BK3, P. 14). Zur innerschulischen Entwicklung der AV gibt der Befragte an, dass er durchaus eine Aufwertung des Bereichs wahrnehme. So wären bspw. in der Vergangenheit Stundendeputate, die aufgrund der Schüleranzahl eigentlich dem Bereich zugestanden hätten, häufig von anderen Bereichen beansprucht worden. Darüber hinaus hätte es früher bspw. keine Abteilungsleitung und damit auch keine Interessenvertretung des Bereichs in der Schulleitung gegeben (vgl. BK3, P. 40).

Aus der didaktischen Jahresplanung des Bereichs geht hervor, dass auch im Berufskolleg BK3 drei Bereiche der AV differenziert werden. Der Vollzeitbereich beinhaltet Klassen für Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschulabschluss nachholen. Der Teilzeitbereich umfasst die Schülerinnen und Schüler, die zur Erfüllung der Schulpflicht oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme ein Praktikum absolvieren. Diese werden in den jeweiligen Fachklassen beschult. Darüber hinaus gibt es noch den Bereich der Internationalen Förderklasse

(vgl. Didaktische Jahresplanung BK3). Als Besonderheit des Standorts gebe es laut des Befragten B3 im Vollzeitbereich eine Klasse, die sich nur aus ehemaligen Förderschülern zusammensetze (vgl. BK3, P. 20). Der Unterricht in dieser Klasse erfolge durchgehend im Teamteaching. Entsprechend wäre die Sonderpädagogin, die seit Beginn des letzten Schuljahres an der Schule wäre, fast nur in dieser Klasse eingesetzt. Die einzelnen Fachlehrkräfte kämen dann in den jeweiligen Stunden dazu. Für den gesamten Bereich ständen dann noch zwei Sozialpädagogen zur Verfügung. Aus der didaktischen Jahresplanung geht auch die Leitzielsetzung der AV am Standort hervor. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler werden hier als Ziele etwa die berufliche Orientierung, die Weiterentwicklung im Hinblick auf die Ausbildungsfähigkeit, die Vorbereitung eines Hauptschulabschlusses sowie die Förderung der Eigenverantwortung, der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler angeführt (vgl. Didaktische Jahresplanung BK3). Wie bereits zuvor angedeutet, befände sich der Bereich an dieser Stelle noch in einem Entwicklungsprozess (vgl. BK3, P. 14). In Bezug auf die Zielgruppe der Arbeit in der AV stellt der Befragte B3 insbesondere die große Heterogenität bspw. mit Blick auf die Leistung heraus (vgl. BK3, P. 34). B3 skizziert die Zielgruppe wie folgt: „[...] die meisten haben eben keinen Hauptschulabschluss und das Niveau ist sehr viel niedriger, das Lerntempo ist sehr viel langsamer (.) und einfach auch die ganzen Methoden, da muss man andere Methoden anwenden, man kann nicht da so rein kognitiv arbeiten, man muss sehr stark handlungsorientiert arbeiten [...]“ (BK3, P. 34). Vor diesem Hintergrund spiele Teamarbeit in der AV eine zentrale – wenn nicht gar entscheidende – Rolle: „Also ich formuliere es mal so, ohne Teamarbeit würde da gar nichts laufen, also dieses ‚Jeder Lehrer macht sein Ding‘ würde in der Ausbildungsvorbereitung überhaupt nicht funktionieren, weil das eben Schüler sind, die sehr viel Unterstützung brauchen, die einzelnen Kollegen müssen sehr genau Bescheid wissen über die Schüler [...]“ (BK3, P. 22). Der Befragte B3 orientiere sich auf dieser Basis an einem Teambegriff, der sehr stark von eigenen Erfahrungen bzw. den Teamstrukturen am Standort geprägt sei (vgl. BK3, P. 16). Am Standort werde in der AV entsprechend zwischen drei verschiedenen Ebenen der Teamarbeit unterschieden. Auf erster Ebene hebt B3 das sogenannte Kernteam hervor, das aus der Abteilungsleitung, den Klassenleitungen, den zwei Schulsozialarbeitern und der Sonderpädagogin bestehe (vgl. BK3, P. 20). An der Schule gäbe es darüber hinaus die Regelung, dass sich jede Lehrkraft zwei Bildungsgängen zuordnen müsse, an deren Konferenzen diese dann auch teilzunehmen habe (vgl. BK3, P. 16). Diese Personen würden dann die zweite Teamebene bilden. Alle übrigen Personen bildeten dann die dritte Ebene. B3 fasst die Teamstruktur am Standort entsprechend wie folgt zusammen: „[...] also im Prinzip kann man sogar sagen drei verschiedene Kategorien, das Kernteam, was aus fünf Leuten besteht, dann noch die Kollegen, die sich dem Bildungsgang zugeordnet haben, das sind dann noch wieder ein paar mehr, die auch an der Bildungsgangarbeit teilnehmen und dann die Kollegen, die nur in Führungszeichen ‚mit Unterricht‘ im Bildungsgang sind, aber ansonsten an der Entwicklung des Bildungsganges nicht beteiligt sind“ (BK3, P. 16). Die Teambildung erfolge auf erster Ebene entsprechend funktionsbezogen (vgl. BK3, P. 36). In Bezug auf die beiden anderen Ebenen der Teamstruktur erfolge der Einsatz in dem Bereich in erster Linie auf freiwilliger Basis. Nichtsdestotrotz könne nicht ausgeschlossen werden, dass auch Personen im Bildungsgang eingesetzt würden, die ihren persönlichen Neigungsschwerpunkt woanders hätten. Darüber

hinaus gebe es auch Personen, die gerne in dem Bereich arbeiten würden, aber aufgrund von fachlichen Engpässen bspw. in anderen Bereichen aushelfen müssten (vgl. BK3, P. 36). Der Befragte B3 schätzt die entsprechende Verteilung wie folgt ein: „[...] sodass man sagen kann so etwa zwei Drittel der Kollegen hat sich da auch aktiv drum bemüht, da zu unterrichten und vielleicht ein Drittel macht es, macht es auch gerne, wenn es nicht zu viel wird, das sagen dann auch viele aber nicht mit so vielen Stunden“ (BK3, P. 36).

Im Kernteam fänden laut dem Befragten B3 im Rhythmus von drei Wochen regelmäßige Teamsitzungen statt. Hinzu kämen – je nach Bedarf – tägliche mündliche Absprachen (vgl. BK3, P. 18). Neben der Besprechung von relevanten Fällen, stünde im Rahmen dieser Treffen insbesondere die Weiterentwicklung der AV im Vordergrund. So würden bspw. neue Methoden im Team besprochen. Als Beispiel führt B3 hier die Einführung eines Ampelsystems an: „Wir haben jetzt zum Beispiel dieses System eingeführt, das hat die Sonderpädagogin von der Förderschule mitgebracht, so ein Ampelsystem, das heißt Schüler (.) stehen auf grün und werden dann, wenn sie irgendwie den Unterricht stören, auf gelb gesetzt bis hin auf rot (.) und das müssen alle Kollegen mittragen, sonst funktioniert so etwas überhaupt nicht“ (BK3, P. 22). Folgerichtig bestehe dann die Herausforderung, die Änderung in den Bildungsgang zu transportieren. Häufig würden entsprechende Vorschläge und Entwicklungen dann in der Bildungsgangkonferenz abgestimmt und so letztlich in den Bildungsgang getragen. In der Regel würden drei bis vier Mal im Jahr entsprechende Konferenzen stattfinden (vgl. BK3, P. 18). Ansonsten würde im Bereich ein E-Mail-Verteiler genutzt, um die übrigen Kollegen über die relevanten Ergebnisse der Kernteamsitzungen zu informieren (vgl. BK3, P. 18). Die Agenda der Kernteamtreffen orientiere sich am Bedarf. So würden zu Beginn jedes Treffens die Themen notiert und diese in eine spontane Agenda aufgenommen. Die Ergebnisse der Treffen würden dann wiederum in Protokollen festgehalten (vgl. BK3, P. 28). Als ein weiteres Beispiel für die Arbeit des Kernteams führt der Befragte darüber hinaus die Rekonzeptionierung der Förderplangespräche an. So sei im Team – ausgehend von einer Weiterbildung – der Wunsch entstanden, diese qualitativ weiterzuentwickeln und neu zu strukturieren (vgl. BK3, P. 50). Neben der grundsätzlich anvisierten qualitativen Weiterentwicklung, würde dabei insbesondere das Ziel verfolgt, andere Kollegen zu motivieren, diese Aufgabe mit zu übernehmen. Hierfür wäre im Kernteam ein didaktisches Konzept entwickelt worden, das pro Schülerin bzw. Schüler drei Förderplangespräche mit vorgegebener zeitlicher Strukturierung und Zielsetzung vorsähe. Darauf aufbauend wären hierzu dann konkrete unterstützende und strukturierende Materialien entwickelt worden. Zu nennen seien hier etwa Gesprächsbögen mit Hinweisen zum anvisierten Gesprächsablauf sowie ein Protokollvordruck zum Festhalten der getroffenen Zielvereinbarungen (vgl. BK3, P. 50). Vor dem Hintergrund der Betrachtung von Teamstrukturen sei, B3 folgend, auch die bereits angesprochene ‚Förderschulklasse‘ interessant, in der die Sonderpädagogin mit den jeweiligen Fachlehrkräften im Teamteaching unterrichte. Hier ginge es in erster Linie um die Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Methoden (vgl. BK3, P. 30). Darüber hinaus gebe es mit Blick auf die Umsetzung der neuen Bildungspläne verschiedene fachbezogene Teams, die die einzelnen Teile der didaktischen Jahresplanung fachbezogen erstellen würden, welche anschließend dann in ein Gesamtdokument überführt würden (vgl. BK3, P. 28). Auf die Frage, was den Erfolg der Teamarbeit am Standort in erster Linie ausmache, verweist der Befragte B3 insbesondere auf die vertrauens-

volle Zusammenarbeit und die gute Arbeitsatmosphäre: „Wir haben hier das Glück, dass wir alle auf der persönlichen Ebene auch sehr gut mit einander auskommen“ (BK3, P. 52). Darüber hinaus sei eine sinnvolle Zeiteinteilung von wesentlicher Bedeutung. So müsse man sich Zeit nehmen für die Teamarbeit. Dies wäre am besten möglich, wenn hierfür in der sogenannten Kernarbeitszeit entsprechende Zeitfenster geblockt würden (vgl. BK3, P. 52).

In Bezug auf die multiprofessionelle Teamarbeit orientiert sich B3 an einem eher weit angelegten Begriffsverständnis. So umfasse die Multiprofessionalität, seiner Ansicht nach, nicht nur die ‚typischen‘ Professionen, vielmehr seien hier auch die Werkstattehrkräfte und auch externe Akteure zu berücksichtigen (vgl. BK3, P. 54). Darauf aufbauend, erkennt B3 zahlreiche Vorteile in Bezug zur multiprofessionellen Teamarbeit. So sei zunächst einmal der damit einhergehende Perspektivenwechsel zu nennen: „[...] wenn ich jetzt mal so ein ausschließliches Lehrerteam betrachte, [...] sieht man den Schüler eigentlich von seinen schulischen Leistungen her und betrachtet dann eben die schulischen Leistungen, reichen aus, dann ist alles gut und sie reichen nicht aus, dann muss er sich mehr anstrengen, dann muss er mehr lernen und wenn ich mich jetzt mit einem Schulsozialarbeiter darüber unterhalte, dann kommt da eine ganz andere Perspektive mit rein [...]“ (BK3, P. 54). Neben der Möglichkeit zum Perspektivenwechsel, ergebe sich auch eine Erweiterung der zur Verfügung stehenden Kompetenzen: „Ja die unterschiedlichen Fachkompetenzen, die da zusammenkommen, davon profitieren die Schüler natürlich in jedem Fall, das macht es förderlich“ (BK3, P. 56). Letztlich erhalte er damit die Möglichkeit zur Erweiterung seiner pädagogischen Handlungsoptionen. Voraussetzung für oben genannte Vorteile sei jedoch, dass die Personen auch bereit seien, sich auf andere Perspektiven einzulassen und zu akzeptieren, dass unterschiedliche Kompetenzen vorliegen könnten. Der Befragte drückt sich an dieser Stelle wie folgt aus: „Das heißt, ich darf nicht nur einfach mit Scheuklappen (.) meinen Unterricht sehen, sondern muss eben auch verstehen [...] die Leute haben Ahnung von dem was die sagen und das kann ich auch akzeptieren und annehmen, auch wenn ich diese Ahnung nicht habe“ (BK3, P. 58).

In Bezug zur Inklusion schätzt der Befragte die Bedeutung von multiprofessioneller Teamarbeit zunächst einmal positiv ein, ist sich dabei jedoch unsicher, ob dies alleinig ausreichend sei: „Auf jeden Fall ein Mehrwert, ob das immer ausreichend ist und ob die Berufskollegs wirklich ausreichend aufgestellt sind, um das zu bewältigen, das wird sich noch zeigen, das wissen wir noch nicht, aber auf jeden Fall hilft es“ (BK3, P. 32).

4 Fallübergreifende Diskussion und Verdichtung der gewonnenen Ergebnisse

Die Fallbeschreibungen verdeutlichen, dass multiprofessionelle Teamarbeit an allen Standorten als erforderlich angesehen wird, das jeweilige Format einer multiprofessionellen Teamarbeit allerdings auch durch die Bildungsgangkonzepte und Strukturen in den Bildungsgängen des Berufskollegs geprägt werden. Im Folgenden wird über eine fokussierende Verdichtung nochmals der Blick auf grundlegende Aspekte gerichtet.

Abgrenzung der Professionen und zugrunde liegendes Professionsverständnis

Die Abgrenzung der Professionen erfolgt eher pragmatisch, insbesondere auf Basis unterschiedlicher Ausbildungen und eher unter Berücksichtigung einer individuellen Perspektive (vgl. Roters 2012, 22). Dabei werden den Akteuren professionsbezogene Kompetenzen zugewiesen, die dann in unterschiedlicher Form in den Bildungsgängen zur Geltung kommen können. Neben den Regellehrkräften werden durch die Befragten als maßgebliche Professionen in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen insbesondere Sozial- und Sonderpädagogen erkannt. Während dabei lediglich in einem Fall eine Sonderpädagogin zur Verfügung steht, sind Sozialpädagogen an allen Standorten vertreten. Obwohl die drei Genannten durch die Befragten implizit als wesentliche Professionen ausgemacht werden, lassen sich aber durchaus auch weitere Abgrenzungen erkennen. So differenziert bspw. der Befragte B2 in Bezug auf die Regellehrkräfte zwischen den einzelnen Fachlehrkräften. Auch die Werkstattlehrkräfte werden durch die Befragten häufig als eigene Gruppe hervorgehoben bzw. von den anderen Lehrkräften abgegrenzt. Hinzu kommen noch standortbezogene Besonderheiten. So ist am BK1 bspw. auch eine Pfarrerin in die Bildungsgangarbeit der AV eingebunden. Insgesamt zeigt sich, dass die Professionen über die Akteure in den Bildungsgängen bestimmt werden und dabei zwar über Abschlüsse/Berufsgruppen aufgenommen, jedoch sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Eine systematische Anbindung an professionstheoretische Zugänge ist kaum zu erkennen. So spiegelt sich hier insgesamt auch die von Blömeke festgestellte, generelle Verwendung des Professionskonzepts und die notwendige Auslegung der dahinterliegenden Bedeutungsstrukturen wider (vgl. Blömeke 2002, 11). Dies lässt erkennen, dass ein Handlungsbedarf in der Praxis besteht, über eine grundlegende konzeptionelle Auseinandersetzung Gestaltungsvarianten multiprofessioneller Teamarbeit einzuordnen. Ebenso scheinen tradierte soziologisch-geprägte Professionsverständnisse nur begrenzt Erklärungen für Gestaltungsformen im pädagogisch-didaktischen Raum von Bildungsgängen anzubieten (vgl. hierzu bspw. auch Nittel 2011, 57).

Rolle und Aufgabenfelder der Professionen

Nachdem zunächst der Blick auf die Abgrenzung der relevanten Professionen in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen gerichtet wurde, soll nun deren Rolle in ebendiesem fokussiert werden. Hierzu werden die jeweiligen zugewiesenen professionsbezogenen Handlungsfelder identifiziert und vergleichend analysiert. Da Sozialpädagogen an allen Standorten im Bereich der AV eingesetzt sind, stellen diese den Kern- und Ausgangspunkt des Vergleichs dar. Diesbezüglich wird durch die Befragten fallübergreifend herausgestellt, dass diese Professionsgruppe durchweg wichtige Funktionen und Aufgabenfelder im Bildungsgang übernimmt. Es kann festgestellt werden, dass hier fallübergreifend ein Vertrauen in die spezifische Expertise existiert (vgl. Kurtz 2002, 50). Die Befragten geben an, dass die Jugendlichen mit ihren jeweils individuellen Ausgangs- und Problemlagen den Ansatzpunkt der Schulsozialarbeit darstellen. Die Schulsozialpädagogen sind vor diesem Hintergrund insbesondere Ansprechpartner bei Problemen und suchen resp. halten den Kontakt zu Schülern, Familien, außerschulischen Partnern und auch Lehrkräften. Die Probleme der Zielgruppe sind dabei sehr vielfältig und könnten sich von eher schulischen Schwierigkeiten wie bspw. Konflikte mit Mitschülern etc. bis hin zu privaten Belangen wie Schulden- und Suchtproblemen

erstrecken. Daneben sind die Sozialpädagogen häufig in die Praktikums- und Berufsorientierungsprozesse eingebunden bzw. treiben diese federführend voran. In allen Fällen nehmen die Sozialpädagogen darüber hinaus grundsätzlich an den Bildungsgangkonferenzen teil. Unterschiede zwischen den Fällen bzgl. des Einsatzes von Sozialpädagogen im Bildungsgang lassen sich einzig mit Blick auf die Einbindung in den Unterricht feststellen. Während der Befragte B2 deutlich hervorhebt, dass die Aufgaben der Sozialpädagogen außerhalb des Unterrichts liegen würden und diese – wenn überhaupt – höchstens bei Bedarf am Unterricht als Beobachter teilnehmen würden, verweist der Befragte B1 hingegen darauf, dass die Schulsozialpädagogen teilweise sogar auch gemeinsam mit den Lehrkräften Unterricht vorbereiten und durchführen würden. Als Beispiel sei hier etwa der Themenkreis der Bewerbungsorganisation und -durchführung genannt. Am BK2 würde, B2 folgend, genau dieser Themenbereich hingegen zunächst alleine durch die Lehrkräfte im Unterricht behandelt. Bei Bedarf hätten die Schülerinnen und Schüler dann aber die Möglichkeit, ihre individuellen Unterlagen mit der Sozialpädagogin zu besprechen und auf Grundlage der Unterrichtsinhalte zu verbessern. Interessant ist auch die Rolle der Pfarrerin am BK1. Diese führt in erster Linie Gespräche mit den Jugendlichen und wird insbesondere bei besonders schweren Fällen – gewissermaßen als letzte Chance – hinzugezogen. Auch die Sonderpädagogin am BK3 nimmt eine besondere Rolle ein. So führt sie in einer speziellen Klasse Unterricht im Teamteaching durch. Ausgehend von den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘ übernimmt sie im Bildungsgang daneben insbesondere eine Beratungsfunktion bspw. mit Blick auf Differenzierungsmöglichkeiten bei Leistungsunterschieden.

Die Befragten heben übereinstimmend hervor, dass alle im Bereich verfügbaren Professionen in die entsprechenden Teamstrukturen eingebunden sind und entsprechend eine Vernetzung im Bildungsgang stattfindet. Bei näherer Betrachtung unterscheidet sich der Handlungsbereich der beteiligten Professionen dabei dann aber doch erheblich. Die Zuweisung der jeweiligen Handlungsfelder scheint sich aus dem Interaktionskontext der zugrundeliegenden Problemlagen zu entwickeln und kann weniger aus einer grundsätzlichen Kennzeichnung der Professionen bestimmt werden. Entsprechend wird im folgenden Abschnitt nochmals ein verdichtender Blick auf die Kontexte gerichtet. Diese Differenzierungen könnten nochmals genauer in den Blick genommen werden, wenn die Form der Curriculumrezeption aufgenommen würde. Es kann vermutet werden, dass sowohl das Format der Bildungsgangarbeit als auch das vorliegende Inklusionsverständnis einen Einfluss auf die Gestaltung der multiprofessionellen Teamarbeit hat (vgl. Sloane 2003; Sloane 2007; Kranert/Kremer/Zoyke 2015; Kremer 2013).

Struktur der Zusammenarbeit und Verankerung der Professionen in der Teamstruktur

Hier ist zunächst einmal festzuhalten, dass in allen drei betrachteten Standorten im Bereich der Ausbildungsvorbereitung Teamarbeit im Sinne des oben adressierten pragmatischen Verständnisses stattfindet. Die Zusammenarbeit (der Professionen) im Bildungsgang erfolgt dabei sowohl informell auf Basis individueller kollegialer Arrangements, als auch teilweise auf Ebene einer gezielten Schul- resp. Bildungsgangentwicklung. Bei der fallübergreifenden Betrachtung fällt auf, dass pro Fall ein Teamzusammenhang bzw. eine Ebene jeweils wieder von besonderer Bedeutung scheint. Zwischen diesen sind dann aber insgesamt deutliche

Unterschiede auszumachen. So stellt sich bspw. die jeweilige strukturell-organisationale Verankerung der zentralen Teamarbeit sowie deren Funktion im Bildungsgang sehr unterschiedlich dar. Während am BK1 das Gesamtteam der Ausbildungsvorbereitung und das dort verankerte Leitbild der Abteilung von zentraler Bedeutung scheinen, wird die Teamarbeit am BK2 – den Angaben des Befragten folgend – vor allen Dingen durch ein zentrales Zweierteam und dieses dann anlassbezogen und auf Basis der pädagogischen Überzeugungen der Bildungsgangleitung geprägt. Mit anderen Worten strahlt die zentrale Teamarbeit in diesen beiden Fällen insofern in unterschiedliche Richtungen. Während am BK1 die Ausrichtung des gesamten Bereichs bis hin zu den einzelnen Bildungsgangteams ausgehend von bzw. auf Grundlage der Ausrichtung des Gesamtteams erfolgt, wird am BK2 die Arbeit im zentralen Zweierteam die Richtung des Bereichs vorgeben und versucht, darüber hinaus in einem hohem Maß dessen reibungslosen Ablauf sicher zu stellen. Die Strukturen am BK3 unterscheiden sich hierbei ebenfalls von den anderen beiden Fällen. So ist die Teamarbeit hier in erster Linie durch ein Kernteam geprägt, in deren Rahmen alle Bildungsgänge und Professionen durch entsprechende Akteure vertreten sind. Ziel der Teamarbeit ist es hier, dem Befragten folgend, u. a. didaktische Produkte oder Konzepte zu entwickeln, diese in das Gesamtteam hereinzutragen und andere Personen resp. Bildungsgangteams zur Mitarbeit zu motivieren.

Die zuvor skizzierten Teamstrukturen wirken sich damit auf die Verankerung der Professionen in ebendiesen aus bzw. spiegeln sich darin wider (vgl. zu einem interaktionistischen Verständnis bspw. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, 1). So sind bspw. im BK3 alle im Bereich vertretenen Professionen ebenso im zentralen Kernteam verankert. Laut dem Befragten B3 seien diese hier grundsätzlich gleichberechtigt bzw. würden sich mit ihren individuellen Professionalitäten in gleichen Teilen einbringen. Im BK2 reduziert sich das zentrale Team auf zwei Personen, wobei sich hierbei als Schlüsselfigur wiederum der Abteilungsleiter ausmachen lässt. So arbeitet die Sozialpädagogin dem Abteilungsleiter gewissermaßen zu. Der Teamarbeit liegt hier somit insgesamt eine klare Aufgabenverteilung resp. -trennung zugrunde, welche zudem maßgeblich von der Führungsperson gesteuert wird. Inwiefern damit eine Steuerung über die vorliegenden Teamstrukturen zu erkennen ist (anlehnend an Moser/Demmer-Dieckmann 2012, 154), kann im Kontext dieser Studie nicht ausreichend bestimmt werden, zeigt sich jedoch als relevanter Aspekt zur weiteren Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit. Auf der Basis der Ausführungen erscheint eine nähere Betrachtung der vorliegenden Professionalitätsverständnisse lohnenswert.

Entwicklung der Professionen in multiprofessionellen Teams

So liegen den vorgenannten Teamstrukturen – wie bereits angedeutet – jeweils unterschiedliche Verständnisse von Professionalität zugrunde, welche sich letztlich auch auf das Verständnis einer multiprofessionellen Teamarbeit niederschlagen. An dieser Stelle zeigt sich letztlich das bereits im Titel angedeutete Spannungsverhältnis. Am deutlichsten wird dies sicherlich bei dem Befragten B2. Der Befragte gibt an, in seiner Person selber verschiedene Professionen zu vereinen. So sei seine eigene Professionalität auf Basis seiner langjährigen Erfahrungen im berufsvorbereitenden Bereich bspw. auch durch eine ausgeprägte sonder- resp. sozialpädagogische Expertise geprägt. In diesem Verständnis löst sich letztlich der Pro-

fessionsbegriff auf bzw. es kann vermutet werden, dass das Zusammenspiel der Professionen in diesem Konstrukt zur Veränderung resp. Weiterentwicklung dieser beiträgt. Entsprechend kritisch steht der Befragte B2 dann auch mit dem Begriff der multiprofessionellen Teamarbeit gegenüber und sieht die Multiprofessionalität (wenn überhaupt) grundsätzlich in der Person verankert. Damit kann das Konstrukt der multiprofessionellen Teamarbeit grundsätzlich in Frage gestellt werden. Hier wurde eingangs die Trennung von Profession und Professionalität diskutiert. Aus unserer Sicht könnten hier Überlegungen zur Weiterentwicklung eines interaktionistisch geprägten Professionsverständnisses weiterführend sein (vgl. Schütze 1996). Nach B2 seien auf dieser Grundlage einzig fachbezogene Unterschiede zu berücksichtigen. Dies deckt sich auch mit seiner Annahme, dass Lehrkräfte in erster Linie Einzelkämpfer seien. Dieses Professionalitätsverständnis steht im deutlichen Gegensatz zu den beiden anderen Fällen. So unterscheidet bspw. der Befragte B3 durchaus zwischen den Professionen und schreibt diesen jeweils unterschiedliche Professionalitäten zu, was u. a. über die Zuschreibung von Kompetenzen erfolgt. Kritisch könnte hier angemerkt werden, ob es sich um multiprofessionelle Teamarbeit handelt oder in der Teamarbeit verschiedene Kompetenzbündel zusammengeführt werden, was jedoch den Ruf nach einem multiprofessionellen Ansatz durchaus nochmals in Frage stellen könnte. Die Beschreibung der Unterschiede verbleibt dabei zudem auch eher vage auf Basis einer beschreibenden Ebene. So wird bspw. den Sozialpädagogen zugeschrieben, dass sie das Individuum fokussieren würden, währenddessen die Lehrkräfte die gesamte Gruppe resp. die Klasse im Blick behalten müssten. Sowohl durch den Befragten B1 als auch den Befragten B3 wird geäußert, dass die unterschiedlichen Professionen verschiedene Blickwinkel mitbringen und durch die Zusammenarbeit letztlich ein hohes Maß an Entwicklungspotenzial freigesetzt würde. Dieses ist dann sowohl auf kollektiver Ebene bspw. mit Blick auf den Bildungsgang als auch auf individueller Ebene verankert.

Verdichtend lässt sich damit festhalten, dass auf Basis der betrachteten Fälle die Arbeit in einem multiprofessionellen Team durchaus dazu führen kann, die eigene Professionalität vor dem Hintergrund der eigenen Profession in Abgrenzung zu anderen Professionen weiter herauszuschälen, zu entwickeln und zu festigen. Daneben besteht aber auch die Möglichkeit, dass multiprofessionelle Teams dazu führen, dass Akteure eine Veränderung der eigenen Professionalität erfahren und sich zu multiprofessionellen Akteuren entwickeln. Damit wird dann auch die Besonderheit einer multiprofessionellen Teamarbeit aufgelöst – resp. ist die Frage zu stellen, welche professionelle Perspektive eingebracht werden kann. Die Fälle verdeutlichen so, dass multiprofessionelle Teamarbeit sowohl zur Profilierung und Abgrenzung vorliegender professioneller Identitäten als auch der Entwicklung multiprofessioneller Verständnisse bei Akteuren beitragen kann. Letztlich wird hier erkennbar, dass sich der Ruf nach multiprofessionellen Teams als eine weitere komplexe Gestaltungsgröße für die Bildungsgangarbeit an Berufskollegs zeigt.

5 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag erfolgte eine Annäherung an den Begriff der multiprofessionellen Teamarbeit und dessen Rezeption in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen am Berufskolleg über einen empirischen Zugang. Dabei wurde im Kontext einer Aufarbeitung

von Standortkonzepten die Perspektive von Verantwortlichen fallübergreifend ins Zentrum der Betrachtung gestellt. Durch die eingenommene Forschungsperspektive konnte gezeigt werden, dass durchaus Unterschiede zwischen der Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit an den einzelnen Berufskollegs bestehen und es nicht *die* eine Form multiprofessioneller Teamarbeit gibt. Professionen werden eher pragmatisch über beteiligte Akteure bestimmt und momentan kann auch nicht an einen Professionsdiskurs angeschlossen werden. Zumindest aus Sicht der Praxis ist unklar, ob sich beispielsweise hinter dem Konstrukt Berufs- und Wirtschaftspädagogen eine oder mehrere Professionen verbergen. Hier kann die Studie auch dazu auffordern, den Blick genauer darauf zu werfen, für welche Handlungserfordernisse eine Professionalisierung erfolgen kann und soll.

An dieser Stelle sei einschränkend auch explizit darauf verwiesen, dass dies erste Ergebnisse einer Fallstudie mit geringen Fallzahlen darstellen. Eine Verallgemeinerung der Befunde ist weder möglich, noch überhaupt angestrebt. Vielmehr konnten erste Hinweise zur Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit an Berufskollegs und deren Verankerung in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen gewonnen werden. Die betrachteten Fälle bewegen sich dabei im Spannungsfeld von multiprofessioneller Teamarbeit und multiprofessionellen Akteuren resp. von kollektiver und individueller Ebene. Auf dieser Basis stellen sich weitere vertiefende Fragen. So wäre es bspw. interessant herauszufinden, wie sich die individuelle Professionalität der Akteure im kollektiven Zusammenhang zeigt bzw. sich hierin widerspiegelt. Ebenso konnte in der Arbeit nur punktuell eine Anbindung an den Professions- und ggf. Kompetenzdiskurs erreicht werden. Die genannten Aspekte sollten im Zentrum vertiefender rekonstruktiver Studien stehen.

Literatur

Arndt, A.-K./Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn, 12-40.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2012): Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen/Düsseldorf.

Online: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/individuelle_foederung/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf (16.01.2016).

Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Berlin, 147-202.

Combe, A./Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.):

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 9-48.

Frehe, P. et al. (2015): Innovationsarena 3i: Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Informationen und Ausschreibung zur Kollegialen Qualifizierung. Paderborn.

Frehe, P. (2014): „Und in der Homogenität begegnet uns dann die Heterogenität“ – Individuelle Bildungsgangarbeit durch Eröffnung eines vielfältigen Bildungsangebots. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 193-212.

Helsper, W./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung (1). Online: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202> (20.02.2015).

Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, 268-288.

Klemm, K. (2014): Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen. Essen.

Kranert, T./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2015): Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 37-82.

Kremer, H.-H. (2013): Berufsbildung im Übergang – Kompetenzentwicklung in der Ausbildungsvorbereitung. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn, 357-373.

Kremer, H.-H. et al. (2015): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Paderborn.

Kückmann, M.-A./Kremer, H.-H. (2015): Multiprofessionelle Teamarbeit – Notwendigkeit und (schleichende) Veränderung von Berufskollegs. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold.

Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Sachstand der Diskussion um Inklusion am Berufskolleg. Düsseldorf. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusiven-Schule/Sachstand-der-Diskussion-zu-Inklusion-am-Berufskolleg.pdf> (16.03.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Sonderausgabe Inklusion. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Düsseldorf. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Publikationen/Schule-NRW-Amtsblatt/Sonderausgabe-Inklusion.pdf> (06.02.2016).

Moser, V./Demmer-Dieckmann, I. (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, 153-172.

Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a., Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, 40-59. Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Münster.

Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 183-275.

Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml (01.06.2016).

Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 103, 481-496.

Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In: Zeitschrift für Pädagogik (57. Beiheft), 40-59. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7094/pdf/Speck_Olk_Stimpel_Auf_dem_Weg_zu_multiprofessionellen_Organisationen.pdf (05.08.2015).

Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): Schulmanagement-Handbuch 146. Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München, 6-14.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a., Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, 202-224.

Werning, R./Baumert, J. (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): Schulmanagement-Handbuch 146. Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München, 38-55.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1 (1). Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> (16.03.2016).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Kremer, H.-H./Kückemann, M.-A. (2016): Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf (24-06-2016).

Die AutorInnen



Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Universität Paderborn,
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik,
Warburger Str. 100, 33100 Paderborn

E-Mail: hugo.kremer@uni-paderborn.de

Homepage: www.upb.de/kremer



MARIE-ANN KÜCKMANN, M.Sc.

Universität Paderborn,
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik,
Warburger Str. 100, 33100 Paderborn

E-Mail: marie-ann.kueckmann@wiwi.upb.de

Homepage: <https://wiwi.upb.de/kueckmann>