

**Hochschultage Berufliche Bildung 2025:
Nachhaltig – Digital – Chancengerecht.
Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf**

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle
Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Marie-Ann KÜCKMANN

(Universität Rostock)

**Vom „Prozedere“ zum „Processing“?! (Visual) Facilitation
als Ansatz zur Professionalisierung multiprofessioneller
Teamarbeit**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/kueckmann_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026

Vom „Prozedere“ zum „Processing“?! (Visual) Facilitation als Ansatz zur Professionalisierung multiprofessioneller Teamarbeit

Abstract

Weiterhin wird im Diskurs um inklusive Bildung die generelle Bedeutung multiprofessioneller Teamarbeit hervorgehoben, wobei jedoch immer weniger eine rein strukturelle Perspektive aufgenommen wird, sondern vielmehr die konkrete Ausgestaltung dieser – d. h. etwa die diskursiven Praktiken der Beteiligten – in den Blick geraten.

Damit verbunden werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags, ausgehend von einem spezifischen sozialtheoretischen Verständnis, relevante Befunde einer rekonstruktiven Mehrebenenanalyse herausgestellt und verbundene (Professionalisierungs-)Bedarfe abgeleitet. Diese werden anschließend mit aktuellen (Visual) Facilitation-Ansätzen zur Förderung von Gruppenprozessen in Verbindung gebracht und mögliche Potenziale im berufsbildenden schulischen Kontext diesbezüglich kritisch herausgearbeitet.

From ‘procedure’ to ‘processing’?! (Visual) Facilitation as an approach to professionalizing multi-professional teamwork

In the context of inclusive education, the focus is often on the importance of multi-professional teamwork. However, the emphasis is increasingly shifting away from a purely structural perspective toward the concrete implementation of this teamwork. This brings the discursive practices of those involved to the fore.

Based on a specific social-theoretical understanding, this article highlights relevant findings from a reconstructive multilevel analysis and derives corresponding (professionalization) requirements from them. By linking these findings to current (visual) facilitation approaches that contribute to the effectiveness of group processes, the article lays the foundation for critical reflection on their potential in a VET school context.

Schlüsselwörter: *Multiprofessionelle Teamarbeit, sozialtheoretische Perspektive, Professionalisierung, Facilitation-Ansatz, Visualisierung*

1 Professionalisierungsanspruch multiprofessioneller Teamarbeit

Seit Beginn der Inklusionsdebatte wird multiprofessionelle Teamarbeit wiederholt als *der* zentrale Erfolgsfaktor hervorgehoben und darunter ganz grundlegend die Zusammenarbeit von sog. „Regellehrpersonen“ mit diversen weiteren (pädagogischen) Fachkräften – wie etwa der Schulsozialarbeit, der Förderpädagogik oder aber der Integrationshilfe – gefasst (Speck et al., 2011, S. 185; Kückmann, 2020, S. 43). Wenngleich ein großer Konsens zu bestehen scheint, dass entsprechende Kooperationen im Kontext inklusiver Bildung generell Bedeutung entfal-

ten, wird aber zunehmend auch darauf hingewiesen, dass entsprechende Kooperationen „nicht umstandslos eine ertragreiche Zusammenführung vielfältiger Perspektiven bewirken und nicht ‚automatisch‘ zum Qualitätshebel werden“ (Hamacher & Seitz, 2020, S. 32). Entsprechend richtet sich der Blick auf die konkrete Ausgestaltung der multiprofessionellen Teamarbeit an den Schulen. Kritische Stimmen stellen diesbezüglich jedoch regelmäßig eher funktionale und damit teils eher distanzierte bzw. lose Formen von Kooperationen fest (Böttcher et al., 2011; Speck et al., 2011). Fraglich ist vor diesem Hintergrund, ob damit dann die entsprechenden Hoffnungen wirklich gehalten und wie verbundene Versprechen letztlich tatsächlich eingelöst werden (können). Bei der Betrachtung des Forschungsstandes ist festzustellen, dass der Begriff keinesfalls einheitlich gefasst wird und sich über die letzten Jahrzehnte viele unterschiedliche, pädagogisch relevante (multiprofessionelle) Teamarbeitskonzepte sowie Kooperationsverständnisse und -formen ausmachen lassen (bspw. Rolff & Steinweg, 1980; Steinert et al., 2006; Gräsel et al., 2006; Bonsen & Rolff, 2006; Steinert & Maag Merki, 2009; Speck et al., 2011; Böttcher et al., 2011; Arndt & Werning, 2013; Hildebrandt et al., 2017; Fabel-Lamla et al., 2019; Kückmann, 2020; 2024; Urbanek et al., 2024). Diese unterscheiden sich dann bspw. bzgl. der jeweiligen spezifischen schulischen Kontexte, der jeweiligen Analyseperspektiven sowie -zielsetzungen. Während etwa klassische Konzeptionen – wie von Rolff & Steinweg (1980) – eher institutionell gefasste Strukturen als Ausgangslage fokussieren, zielen neuere Untersuchungen wie etwa von Fabel-Lamla et al. (2019) zunehmend auf die Verbindung von Handlungs- und Strukturperspektiven ab.

Übergreifend ist festzustellen, dass sich der analytische Blick früher sehr häufig eher auf die übergreifenden oder entstehenden Strukturen der Teamarbeit richtete und weniger die konkrete Interaktion der Individuen fokussiert wurde (Kückmann, 2024, S. 8–24). Diesbezüglich bieten erst neuere Studien Einblicke in die konkrete interaktive Ausgestaltung der Kooperation (Hildebrandt et al., 2017; Urbanek et al., 2024). Offen bleibt aber zumeist, auf welcher grundlagentheoretischen Basis diese erfolgen (Kückmann, 2024, S. 23–24).

Der vorliegende Beitrag geht an dieser Stelle der Frage nach, wie multiprofessionelle Teamarbeit angemessen (theoretisch) konzeptioniert werden kann – ohne diese Konzeption eben auf rein strukturelle Sichtweisen zu verengen – und zielt stattdessen darauf ab, eine integrative Sichtweise aufzunehmen und damit die soziale Ordnung aus den sozialen Praktiken selbst heraus zu würdigen. Aufbauend werden dann diesbezügliche Erkenntnisse einer Studie vorgestellt, in deren Rahmen die multiprofessionelle Teamarbeit an Berufskollegs im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung in Nordrhein-Westfalen mehrperspektivisch rekonstruktiv analysiert wurde (Kückmann, 2020; 2024). Nicht zuletzt angesichts zunehmend heterogener Zielgruppen zeigt sich gerade das Feld der Bildungsakteure am Übergang Schule-Beruf als multiprofessionell (Kückmann, 2020; 2024; Kundisch et al., 2024). Dabei ist die adressierte Heterogenität jedoch nicht nur ein Merkmal inklusiver, schulischer Berufsbildung in diesem speziellen Bereich, sondern stellt auch ein Charakteristikum beruflicher Bildung insgesamt dar. So bewegt sich das Berufsbildungssystem traditionell im Spannungsfeld zwischen Politik, Wirtschaft und Pädagogik, umfasst eine Vielfalt von Lernorten und Bildungsgängen und ist dahingehend schon vom Grunde her durch eine Vielzahl von beteiligten Akteuren geprägt, was in den beruflichen Schulen seinerseits bspw. die hohe Bedeutung der Schulsozialarbeit und entsprechender multiprofessioneller Kontexte begründet (Mose & Ratermann-Busse, 2024). Jedoch gibt es auch hier

insgesamt (noch) recht wenige Arbeiten, die die konkreten Praktiken dieser Interaktionen in den Blick nehmen. Vorliegend sollen unter Würdigung der adressierten sozialen Komplexität, letztlich zentrale Anforderungen der konkreten Ausgestaltung multiprofessioneller Teamarbeit im berufsbildenden Kontext abgeleitet und ein angemessenes Fundament für einen möglichen innovativen Professionalisierungsansatz – dem (Visual) Facilitation – gebildet, dieser diskutiert und eingeordnet werden. In Rückbezug zur rahmengebenden Fachtagung 04 „Berufliche Bildung unter Inklusionsaspekten“ wird damit der Anspruch verbunden, sowohl einen Beitrag aus Perspektive des „Subjektwissens“ als auch aus Perspektive des „Netzwerkwissens“ für eine Professionalisierung für eine nachhaltige Berufsbildung mit Inklusionsanspruch zu leisten.

Hierfür erfolgt in einem ersten Schritt im zweiten Kapitel zunächst eine Schärfung des Verständnisses multiprofessioneller Teamarbeit an berufsbildenden Schulen unter Würdigung einer spezifischen Theorie sozialer Praktiken. Aufbauend wird auf die qualitative Mehrebenenanalyse Bezug genommen und zentrale Ergebnisse – d. h. Perspektiven und Herausforderungen zur Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit – abgeleitet. Kapitel 3 widmet sich dann dem (Visual) Facilitation-Ansatz als konkretem Vorschlag zur Professionalisierung multiprofessioneller Teamarbeit in beruflichen Schulen, bevor daraus resultierende Potenziale in Kapitel 4 vor dem Hintergrund der zuvor extrahierten Anforderungen diskutiert und als Grundlage für weiterführende Überlegungen zur Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit genutzt werden. Den Abschluss des Beitrags (Kapitel 5) bildet ein kurzes Fazit mit Ausblick, in dessen Rahmen auch verbundene Forschungsdesiderate formuliert werden.

2 Multiprofessionelle Teamarbeit im Kontext einer nachhaltigen Berufsbildung mit Inklusionsanspruch

2.1 Eine sozialtheoretische Perspektive auf multiprofessionelle Teamarbeit

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen wird nachfolgend eine spezifische sozialtheoretische Konzeption multiprofessioneller Teamarbeit vorgestellt. Vorweg ist darauf hinzuweisen, dass grundsätzlich keine einheitliche Theorielinie, welche die soziale Ordnung aus den sozialen Praktiken heraus abbildet, existiert. Vielmehr nehmen viele Ansätze entsprechende Bezüge auf (Reckwitz, 2003, S. 282; Kückmann & Schmid, 2025, S. 63). Nach Reckwitz (2003) lassen sich aber drei relevante Kernprinzipien ausmachen, die auch dem vorliegenden Verständnis zugrunde liegen. Ausgangspunkt bildet in allen Ansätzen die dem Handeln bzw. der Praxis implizite d. h. inhärente Logik (Reckwitz, 2003, S. 173; Kückmann, 2020, S. 218–220; Kückmann & Schmid, 2025, S. 64). Dabei bildet eine grundlegende Materialität dieser Praktiken das zweite Charakteristikum, womit die Gebundenheit der Praktiken an den menschlichen Körper und/oder relevante Artefakte herausgestellt wird (Reckwitz, 2003, S. 173; Kückmann & Schmid, 2025, S. 64). Die Praktiken entfalten sich dabei immer in einem Spannungsfeld von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit – d. h. sind per se zwar auf eine Wiederholbarkeit ausgerichtet, werden zugleich aber auch ein Misslingen und damit erzwungene Neuinterpretation und generelle Veränderbarkeit ebendieser sozialen Praktiken miteingeschlossen. Die Konstanz der Praktiken und damit die durch sie realisierte soziale Ordnung ist damit immer (nur) als *relativ* stabil zu betrachten (Reckwitz, 2003, S. 173).

Wird die konkrete multiprofessionelle Teamarbeit in den Bildungsgängen an den beruflichen Schulen nun als soziale Praktik erfasst, liegt dem generell der Anspruch zugrunde, Struktur- und Handlungsperspektiven nicht dualistisch, sondern integrativ zu betrachten. Vorliegend wird auf dem sozialtheoretischen Verständnis nach Giddens (1984) aufgebaut und dieses – aufbauend auf Empfehlungen von Büchter & Gramlinger (2003) – für den speziellen berufsbildenden Kontext auf Basis mikropolitischer Analysen nach Ortmann (1995) weiter ausdifferenziert. Nachfolgende Abbildung stellt das so entwickelte theoretische Modell zur multiprofessionellen Teamarbeit an berufsbildenden Schulen dar (auf Basis von: Kückmann, 2020, S. 215 bzw. Kückmann, 2024, S. 30; in Anlehnung an Ortmann, 1995, S. 60).

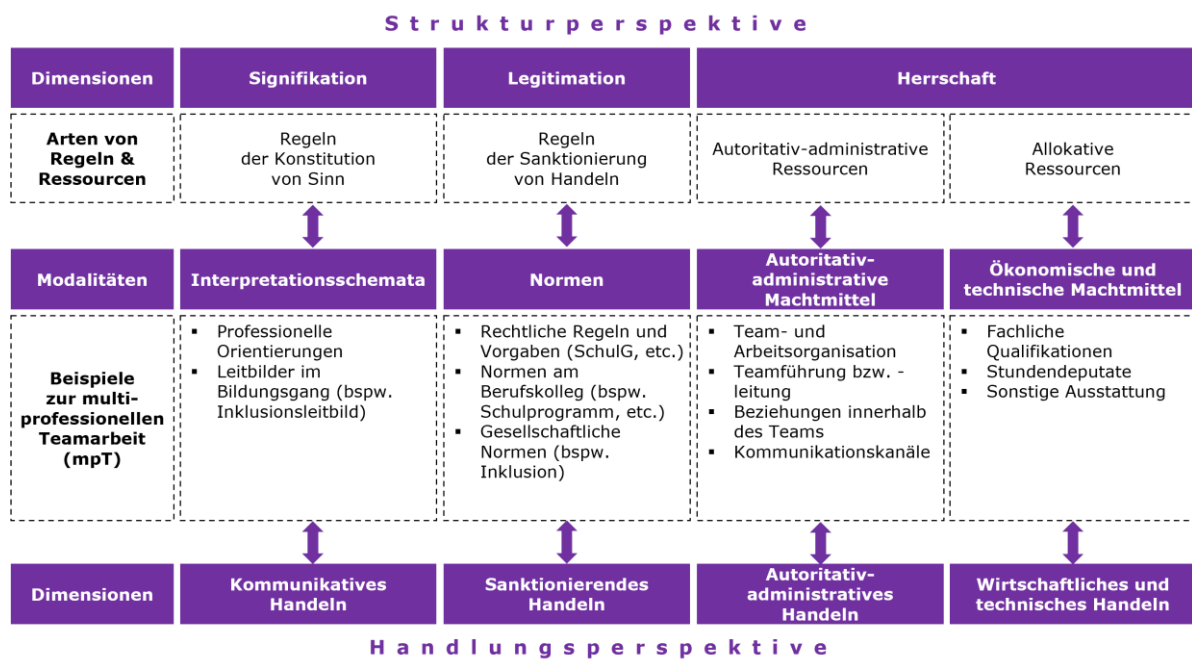


Abbildung 1: Modell zur multiprofessionellen Teamarbeit an (berufsbildenden) Schulen

Im Modell wird zwischen Struktur- und Handlungsperspektive unterschieden und die jeweils relevanten Dimensionen werden über Modalitäten in Verbindung gebracht (Kückmann, 2020, S. 212–217; 2024, S. 27–32). Aufbauend auf Giddens (1984) lassen sich aus Strukturperspektive die Dimensionen (1) *Signifikation*, (2) *Legitimation* sowie (3) *Herrschaft* unterscheiden, die weiter in verschiedene *Regeln* und *Ressourcen* ausdifferenziert werden. Demgegenüber wird aus Handlungsperspektive zwischen (1) *kommunikativem*, (2) *sanktionierendem*, (3a) *autoritativ-administrativem* sowie (3b) *wirtschaftlichem und technischem* Handeln unterschieden (Kückmann, 2020, S. 215; 2024, S. 30).

Auf Basis des Modells wird grundlegend davon ausgegangen, dass die Personen (im Teamkontext bzw. durch die konkrete schulische Kooperationsarbeit) durch ihr Handeln Modalitäten – d. h. (1) *Interpretationsschemata*, (2) *Normen* sowie (3) *autoritative und allokativen Machtmittel* – adressieren, sich damit zugleich immer auf Strukturmomente beziehen und so die Struktur gewissermaßen kontinuierlich reproduzieren (Ortmann, 1995, S. 58). Mit anderen Worten werden die Strukturmomente erst *durch* das Handeln der Individuen zur Anwendung gebracht und erst *dadurch* fortlaufend bestätigt (Kückmann, 2020, S. 214). Die Rekursionen werden im

Modell aber nicht nur vertikal gedacht, sondern auch explizit horizontal angenommen (obwohl in der Abbildung aus Gründen der Darstellbarkeit auf entsprechende Pfeile verzichtet wird). Dies ist zur Annäherung an die Komplexität inklusiver Bildung sehr bedeutsam. So stellt Kückmann (2020, S. 216–217) den Zusammenhang zur Inklusion folgendermaßen heraus:

Bei Betrachtung auf vertikaler Ebene lässt sich Inklusion als ein Interpretationsschema kennzeichnen, das durch das kommunikative Handeln gewissermaßen zu einem Bestandteil der kognitiven Ordnung werden kann und dann eben wieder auf das Entsprechende rückwirken kann. Zugleich handelt es sich bei Inklusion jedoch auch um einen Komplex von Normen (bspw. UN-Behindertenrechtskonvention, Salamanca-Erklärung, Schulgesetz etc.) sowie letztlich auch gewissermaßen – im weiteren Sinne – eine Form des Umgangs mit materiellen sowie insbesondere immateriellen Ressourcen... Es scheint daher nachvollziehbar, dass sich ausgehend vom Umgang mit immateriellen Ressourcen bspw. im Zusammenhang inklusiver Bildung, sich dieses auf die Inklusion interpretativ sowie konstruktiv beziehen lässt und insofern letztlich hier selbst ein weiteres Strukturmoment ausbildet.

Zusammenführend werden multiprofessionelle Teams im Bildungsgang vorliegend als *soziale Systeme* gekennzeichnet, bei denen die Strukturen dadurch geprägt sind, „dass sie die Handlungen unterschiedlicher Akteure im Rahmen regelmäßig wiederkehrender Interdependenzbeziehungen über zeitlich-räumliche Trennungen hinweg verbinden und diese innerhalb des sozialen Systems dadurch stabilisieren“ (Kückmann, 2020, S. 215). Diese speziellen sozialen Systeme sind ihrerseits dann zudem selbst in übergeordnete Systeme (bspw. das jeweilige Schulsystem oder das Berufsbildungssystem als Ganzes) eingefasst (Kückmann, 2020, S. 214). Folglich wäre bei der Betrachtung und der Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit grundsätzlich eine systemische Betrachtungsweise zu berücksichtigen bzw. lassen sich durch systemisches Denken möglicherweise Konsequenzen für die konkrete Gestaltung ableiten (Lindemann, 2017, S. 15–23; Schwarz et al., 2005, S. 75–87). Ausgangspunkt kann bspw. eine Eingrenzung nach Lindemann anbieten (2017, S. 17):

- Es gibt keine Systeme ‚an sich‘.
- Systeme werden durch Beschreibungen von Beobachterinnen und Beobachtern konstruiert, die Komponenten voneinander unterscheiden, definieren und zueinander in Beziehung setzen.
- Durch ihre Systembeschreibung entscheiden Beobachterinnen und Beobachter, was zum System gehört und was nicht. Sie legen die Systemgrenze zwischen System und Systemumwelt fest.

Demzufolge sind soziale „Systeme ... nicht nur individuelle, sondern auch gemeinschaftliche Beschreibungen“ (Lindemann, 2017, S. 22). Voraussetzung ist damit immer die Kommunikation und Verständigung der Beteiligten eines sozialen Systems – im vorliegenden Fall legen also auch die Teammitglieder im Bildungsgang selbst die Grenzen und Ausprägungen des sozialen Systems im konkreten Handlungsvollzug diskursiver Praktiken fest. Eine besondere Bedeutung kommt damit konsequenterweise der ersten Modelldimension zu – d. h. aus Strukturperspektive den Regeln zur Sinnkonstitution und aus Handlungsperspektive eben dem kommunikativen Handeln (vgl. Abbildung 1).

2.2 Rekonstruktive Mehrebenenanalyse zur multiprofessionellen Teamarbeit an Berufskollegs

Nachdem nun erste theoretisch fundierte Ansprüche formuliert wurden und dabei insbesondere die erste Modelldimension hervorgehoben wurde, sollen in einem zweiten Schritt auch ausgewählte empirische Erkenntnisse zur Ausdifferenzierung möglicher Professionalisierungsanforderungen aufgenommen werden. Hierzu wird auf eine Studie Bezug genommen, die das zuvor explizierte Modell zum Ausgangspunkt genommen hat. Das Forschungsdesign der Studie wird nachfolgend lediglich skizziert und der Schwerpunkt stattdessen auf die Darstellung relevanter Ergebnisse gelegt. Ausführliche Beschreibungen und Erläuterungen zur generellen Forschungsanlage sind jedoch bei Kückmann (2020; 2024) nachzulesen.

Ziel des Projektes war es, die vorzufindenden professionellen Orientierungen resp. Interpretationsschemata des Bildungspersonals im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung zu rekonstruieren und damit auch eine Annäherung an die konkreten Handlungspraktiken der multiprofessionellen Teams vornehmen zu können. Bezogen auf das Modell wurde der Schwerpunkt auf das kommunikative Handeln und die Strukturdimension der Signifikation gelegt (vgl. Abbildung 1). Die Studie wurde dabei explizit als qualitative Mehrebenenanalyse gestaltet und demgemäß unterschiedliche Ebenen – bzw. genauer Ausgangsperspektiven – des fokussierten sozialen Systems untersucht und in Verbindung gebracht (Helsper et al., 2013; Nienhaus & Stoltenhoff, 2022). Neben der Durchführung biografisch-narrativer Interviews (n=9) an vier Berufskollegs, wurden zudem an zwei der Schulen je eine Teamsitzung im Bildungsgang aufgezeichnet und sowohl die Interviews als auch die beiden Teamsitzungen jeweils ebenenspezifisch mittels dokumentarischer Methode nach Bohnsack rekonstruktiv ausgewertet (Kückmann, 2020, S. 233–276).

Als Ergebnis des ersten Analyseschrittes konnte u. a. eine sinngenetische Typik professioneller Orientierungen der im Bildungsgang beteiligten pädagogischen Fachkräfte herausgeschält werden (Kückmann, 2020, S. 396). So verweisen die Befunde angesichts eher universalistischer Ansprüche auf der einen Seite (im Sinne einer Homogenisierung) und zunehmend differenter Lebens- und Praxiswelten im Handlungsfeld (im Sinne einer Heterogenisierung) auf der anderen Seite übergreifend auf mögliche Orientierungsverluste hin (Kückmann, 2020, S. 396–400). Diese werden je nach Person sehr unterschiedlich ausbalanciert – in Rückbezug auf das eigene Selbst bzw. die Sphäre des eigenen Selbst (Typus *Selbstreferenzialität*), in Rückbezug auf das Soziale bzw. die Sphäre des Sozialen (Typus *Sozialreferenzialität*) bzw. in Rückbezug auf die Sache bzw. die Sphäre des Sachlichen (Typus *Sachreferenzialität*). Die nachfolgende Abbildung stellt anhand von drei Personen aus der Studie mögliche Ausprägungen beispielhaft dar.

	Typ ‚Selbstreferenzialität‘ am Beispiel von BK6B2	Typ ‚Sozialreferenzialität‘ am Beispiel von BK6B4	Typ ‚Sachreferenzialität‘ am Beispiel von BK6B3
Berufsbiograf. Entwicklung	Leistungsorientierung, Perfektionismus, erhöhter Einsatz und Anspruch, hohe emotionale Involviertheit	grundsätzliche Identifikation mit der Sonderpädagogik, Etablierung der eigenen Berufsrolle, hohe emotionale Involviertheit	hohes Maß an beruflicher Selbstbestimmung und Autonomie, eher geringe emotionale Involviertheit
Handlungsfeld (HF) AV	Bedeutungsaufwertung der Mesoebene (Bildungsgang, Führungsrolle), Bedeutungsabwertung der Mikroebene (Unterricht)	kontextunabhängige, handlungspraktische Ausformung der eigenen Berufsrolle, kontinuierliche Abgrenzungsleistungen	Lösen der Probleme der Klientel als Teil der beruflichen Aufgabe, grundlegende Veränderungs- sowie Anpassungsbereitschaft
Zielgruppe im HF	Zuschreibung von Defekten, kritisch-negative Haltung den SuS ggü., gefühlte Bedrohungslage	Positiv-fürsprechende Haltung den SuS ggü., Zuschreibung von Misserfolgen aufseiten der Klientel in Bezug auf eigene Berufsrolle	Realistisch-abwägende sowie neutrale Haltung den SuS ggü., SuS als Teil der beruflichen Aufgabe
Teamarbeit im HF	Schutzfunktion, Entlastungsfunktion	Stützfunktion, Entlastungsfunktion	Austauschfunktion, Zielerreichungsfunktion
Inklusion	persönliche Belastung	persönliche Verpflichtung	allgemeine Aufgabe

Abbildung 2: Ausprägungen der Typik am Beispiel (auf Basis von: Kückmann, 2020)

Dabei muss zum einen explizit darauf hingewiesen werden, dass die jeweiligen konkreten Ausprägungen der zugrundeliegenden Typik sich individuell durchaus unterscheiden können – d. h. bspw., dass auch Personen, die dem ersten Typus zugeordnet wurden, in Rückbezug auf sich selbst den Schüler:innen gegenüber durchaus auch positive Grundhaltungen aufweisen (können). Zum anderen ist mit einzubeziehen, dass derartige Typisierungen die soziale Realität immer nur stark begrenzt abbilden und damit auch nur eine sensibilisierende Funktion entfalten können (Nentwig-Gesemann, 2013). Dies explizit vorangestellt, veranschaulicht die nachfolgende Abbildung die Zuordnung der Befragten im Sample.

Fälle	BK4	BK5	BK6	BK7
Fallseinheiten	BK4B1 Lehrkraft für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Abteilungsleitung (AV)	BK5B1 Lehrkraft für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung	BK6B1 Lehrkraft für das Lehramt an Berufskollegs (LABK)	BK7B1 Lehrkraft für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
		BK5B2 Lehrkraft für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen	BK6B2 Promovierte Diplombiologin, Lehrkraft für das LABK, Bildungsgangleitung (AV)	
		BK5B3 Diplom-Sozialpädagogin	BK6B3 Diplom-Sozialarbeiterin	
		BK5B4 Diplom-Sozialpädagogin	BK6B4 Lehrkraft für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (BK)	
		Team am BK5 Teilnehmende u. a.: BK5B1, BK5B3 und BK5B4	Team am BK6 Teilnehmende u. a.: BK6B1, BK6B2, BK6B3 und BK6B4	
	Legende: AV Ausbildungsvorbereitung BK4 Berufskolleg Nr. 4 BK4B1 Befragte:r B1 am Berufskolleg Nr. 4 EAP I Empirische Ausgangsperspektive 1 EAP II Empirische Ausgangsperspektive 2			Legende: Typ ‚Sachreferenzialität‘ Typ ‚Selbstreferenzialität‘ Typ ‚Sozialreferenzialität‘

Abbildung 3: Sample und Zuordnung zur Typik im Rahmen der Studie (auf Basis von: Kückmann, 2020, S. 277–434)

Die Abbildung gibt auch bereits erste Hinweise auf die Ergebnisse der Analyse der Teamsitzungen. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass beide Teamdiskurse über weite Strecken durch einen inkludierenden Charakter geprägt sind, was in Anlehnung an Przyborski (2004) wiederum Hinweise auf jeweils gemeinsame Orientierungsrahmen gibt (vgl. Abbildung 4).

Ob und wie Erfahrungsbasis geteilt wird	Gemeinsamer Orientierungsrahmen: inkludierende Modi			Rahmeninkongruenz: exkludierende Modi	
	Strukturidentische Erfahrungen		Identische Erfahrungen, partiell Zusammen- fallen der Identität	Nichtgeteilte Erfahrungen: offene Erfahrungs- unterschiede	Nichtgeteilte Erfahrungen: Falsch- rahmungen
Modus der Diskurs- organisation	parallel	antithetisch	univok	oppositionell	divergent
(in Anlehnung an: Przyborski, 2004, 285)					
Ergebnisse der Studie (EAP II)	Team BK5	-	Team BK6	-	Team BK6

Abbildung 4: Ergebnisse der Auswertung der Teamdiskurse (auf Basis von: Kückmann, 2020, S. 430-434)

„Während in Bezug auf das Team am BK5 diesbezüglich eine ausgeprägte Sach- und Lösungsorientierung im Mittelpunkt des Diskurses steht, dokumentiert sich im Teamdiskurs am BK6 hingegen eine ausgeprägte Beziehungsorientierung sowie ein damit in Verbindung stehendes Wir-Gefühl der Beteiligten“ (Kückmann, 2024, S. 48). Während die inkludierenden Diskurse beim Team am ersten Berufskolleg (BK5) dabei jedoch vornehmlich parallel verlaufen, sind diese an der zweiten Schule (BK6) weitestgehend univok und lassen sich bei diesem Team zudem auch teils exkludierende bzw. – genauer – divergente Diskursverläufe nachvollziehen, was dann eben auch teils auf unterschiedliche Erfahrungsräume verweist (Kückmann, 2020, S. 424–425; aufbauend auf: Przyborski, 2004, S. 285). Genau an dieser Stelle ist nun der dritte Analyseschritt der Mehrebenenanalyse interessant, in dessen Rahmen die gewonnenen Erkenntnisse wiederum miteinander relationiert bzw. in Beziehung gebracht wurden und damit letztlich der eingangs formulierte Anspruch eingelöst wurde, vertiefende Einsichten in die konkrete kommunikative Ausgestaltung der multiprofessionellen Teamarbeit und – damit verbundene – Sinnkonstitutionen im Bildungsgang zu erhalten. So zeigen sich in Bezug auf das Team am BK6 bspw. wiederholt divergente Diskurse im Zusammenhang der Besprechung konkreter Schüler:innen (Kückmann, 2020, S. 410–411). Wird dieser Befund nun mit den Ergebnissen des ersten Analyseschrittes gespiegelt, überrascht dies tatsächlich nicht. So konnten hier etwa sehr unterschiedliche Grundhaltungen gegenüber den Schüler:innen rekonstruiert werden (Kückmann, 2020, S. 304, 340–341 sowie S. 394, siehe hierzu auch nochmals Abbildung 2). Während bei BK6B3 etwa eine in weiten Teilen neutrale sowie sachlich-nüchterne Orientierung rekonstruiert werden konnte („Also ..., ich hab viele Schüler, (.) die schon gesundheitlich belastet sind, psychische Erkrankungen haben oder Verdacht auf psychische Erkrankungen

haben, noch nie irgendwie eine Behandlung hatten. So, also das ist schon, finde ich, häufig hier bei mir.“ (BK6B3, Z. 141–144)), dokumentierte sich bei BK6B2 im Einzelinterview eine zumeist sehr kritische bis deutlich abneigende Haltung gegenüber den eigenen Schüler:innen („*Ich hab auch oft die Erfahrung gemacht – ich sag jetzt einfach mal – die Hälfte ist eh gelogen, weil die sich ja lügend durch... durch ihr Schulleben bewegen, ... da ist schon so ein Misstrauen da.*“ (BK6B2, Z. 299–306)). Die damit letztlich zum Ausdruck kommenden gegensätzlichen Orientierungen werden im Kontext der Teamsitzung dann aber eben nicht im Rahmen oppositioneller Diskursverläufe ausgetragen, sondern das jeweils strittige Thema in den meisten Fällen stattdessen nur scheinbar in eine Konklusion überführt und anschließend gänzlich aus dem Diskurs ausgeklammert (Kückmann, 2020, S. 428–430). Dadurch wird dem übergeordneten Orientierungsrahmen des Teams – d. h. dem großen Wir-Gefühl, welches im zweiten Analyseschritt auf Basis der Auswertung der Diskursverläufe herausgearbeitet werden konnte – letztlich Rechnung getragen bzw. wird dieser weiter reproduziert. Hier ließe sich sicherlich die Frage stellen, was dies für die konkrete Teamarbeit bedeutet bzw. u. U. bedeuten *kann*. So muss im adressierten Beispiel etwa festgestellt werden, dass konkrete Fallbesprechungen zumeist nicht zum Abschluss gebracht – also bspw. konkrete personenbezogene Entscheidungen gefasst werden – und stattdessen der Diskurs zumeist in andere Richtungen umgelenkt wird.

Um der Frage jedoch noch vertiefend nachzugehen und die Nachvollziehbarkeit insgesamt zu erhöhen, sollen die dargestellten – bisher eher abstrakten bzw. isolierten – Analyseergebnisse nun nochmals anhand konkreter Abschnitte aus dem zugrundeliegenden Transkript erläutert und eingeordnet werden (vgl. nachfolgende Abbildung 5 sowie Abbildung 6).

In dem ersten fokussierten Abschnitt wird der Diskurs durch zwei Personen getragen, bei denen auf Basis der biografisch-narrativen Interviews deutlich gegensätzliche handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert werden konnten. Während BK6B3 etwa dem Typus *Sachreferenzialität* zugeordnet wurde, wurde die Befragte BK6B4 dem Typus *Sozialreferenzialität* zugeordnet (siehe hierzu auch nochmals Abbildung 2).

517 BK6B3: Ja, aber ich meine, dieses eine ist ja... Da hatten wir den Ausflug als pädagogischen
 518 Tag. Ist die Frage auch, ob man eine Fortbildung... eine methodisch orientierte Fortbildung
 519 macht, so als Team machen könnte. Würde das denn auch als pädagogischer Tag zählen
 520 oder ist das etwas anderes?
 521
 522 BK6B5: Fortbildung. Dafür wirst du freigestellt, für eine Fortbildung.
 523
 524 BK6B4: Ja, dann tricksen wir das doch so.
 525
 526 BK6B3: Also, da ist die Frage, ob wir nicht da mal hingucken.
 527
 528 BK6B4: Cala Santanyí, bitte. (lacht)
 529
 530 BK6B3: Also vielleicht erst eine Fortbildung machen und dann gucken im Rahmen von so
 531 einem pädagogischen Tag, wie man das umsetzen muss, einbaut, damit das nicht so verloren
 532 geht. Fände ich gut.

Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Team-Diskurs am BK6 (1/2)

Diese Unterschiedlichkeit schlägt sich nun auch in dem beispielhaften Ausschnitt aus dem Teamdiskurs nieder. Während BK6B3 eingangs eine Sachfrage zu einer möglichen Fortbildung formuliert und sie von einem anderen Teammitglied zunächst eine Sachantwort erhält, verlässt BK6B4 durch ihre Eingabe unmittelbar die Sachebene („Ja, dann tricksen wir das doch so“ (BK6, Z. 524)). Dies setzt sich auch im anschließenden Diskurs fort. Während BK6B3 ihre Sachfrage erneut bekräftigt („Also, da ist die Frage, ob wir nicht da mal hingucken“ (BK6, Z. 527)), verlässt BK6B4 diese Ebene erneut, stellt stattdessen eine unrealistische Fortbildungsmöglichkeit in den Raum und betont dadurch abermals eher die Beziehungsebene der Teamarbeit („Cala Santanyi, bitte. (lacht)“ (BK6, Z. 528)). Auf diese Bemerkung geht BK6B3 in dem Abschnitt wiederum nicht ein und begründet als Entgegnung stattdessen ihre Ausgangsfrage („damit das nicht verloren geht“ (BK6, Z. 531–532)). Im weiteren Verlauf wird das Thema dann letztlich ohne abschließende Klärung verlassen und stattdessen – insbesondere durch die Befragten BK6B4 und BK6B2 getragen – übergreifend auf bisherige, sehr persönliche, teils gemeinsame Fortbildungserfahrungen und -erlebnisse rekurriert. Der Teamdiskurs ist damit wenig zielführend bzw. scheint die (implizite) Zielsetzung eher darin zu bestehen, die gemeinsame Beziehungsorientierung weiter zu reproduzieren. Dies ist insofern interessant, da viele Teamentwicklungsmaßnahmen häufig gerade die Aushandlung von sachlichen resp. gegenständlichen Teamzielen zum Ausgangspunkt machen (Kückmann, 2024). Davon abgesehen muss zudem – angesichts der ansonsten zum Teil deutlich divergenten Orientierungen – durchaus auch auf die Gefahr hingewiesen werden, dass die Erfahrungsunterschiede doch mal deutlicher zu Tage treten könnten und es den Personen ggf. auch nicht gelingt diese im Sinne divergenter Diskurse erfolgreich zu verdecken. Im Falle möglicher drohender oppositioneller Diskurse könnte die Nachhaltigkeit der Teamarbeit in diesen Fällen u. U. deutlichen Schaden nehmen. Auch werden auf diese Weise Weiterentwicklungen im Bildungsgang und mit Blick auf die gemeinsame Teamarbeit zumindest erschwert, da die strittigen Themen letztlich konsequent nicht bearbeitet werden.

Dies lässt sich an einem zweiten Beispiel im Kontext des Inklusionsthemas veranschaulichen

787 BK6B3: Ja, aber was machen wir mit denen, ne? Ich meine... Ich meine, das geht ja dann um
 788 Lehrerstunden auch, ne.
 789
 790 BK6B2: Ja, aber letztendlich... Wir gucken ja oder wir versuchen ja vorher auch
 791 rauszuklamüsern, wer überhaupt schulfähig ist und wer nicht und dass du dann immer
 792 versuchst, die dann in entsprechende was weiß ich Schwedenheime oder wo die dann alle
 793 hingehen... [...] Also, dafür sind wir hier dann... das können wir nicht, ne.
 794
 795 BK6B3: Ja. Also, ich meine, wenn die hier einen Förderstatus hätten, ne, als Lernbehinderte,
 796 dann hätten die ja auch einen Förderbedarf. Wenn die als Inklusionsschüler zählen würden.
 797 Das heißt, es kämen mehr Lehrerstunden rein.
 798
 799 BK6B2: Ja, aber ist es das, was wir hier leisten können? Guck mal, wir haben vier Klassen
 800 mit 20 Männken und irgendwo... also entscheiden wir uns jetzt dafür oder dafür oder
 801 versuchen wir, alles zu bedienen? Weiß ich nicht...
 802
 803 BK6B3: Ja, aber die sitzen da ja schon in den Klassen von 20 Leuten..

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Team-Diskurs am BK6 (2/2)

(siehe Abbildung 6). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass der beispielhafte Ausschnitt in einen größeren Diskursabschnitt eingebunden ist, in deren Rahmen alle Beteiligten eingangs sehr lebhaft über die Anforderungen der Beschulung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund sowie möglichen Förderschwerpunkten diskutieren (Kückmann, 2020, S. 418–423). In diesem Kontext entspinnt sich dann eben ein deutlich divergenter Diskursverlauf zwischen BK6B3 und BK6B2, die in ihren grundlegenden Orientierungen ebenfalls stark voneinander abweichen (siehe hierzu nochmals Abbildung 2).

Sichtbar wird dies etwa an wiederkehrenden Satzanfängen „Ja, aber“. So werden die Ausführungen der anderen Person zunächst scheinbar bestätigt, um anschließend direkt widersprechende Eingaben vorzunehmen. So verweist BK6B2 auf die proportionale Äußerung von BK6B3 mit dem Hinweis auf die Schulfähigkeit der Personen und damit verbundenen begrenzten Beschulungsmöglichkeiten, woraufhin BK6B3 abermals das Sachargument der „Lehrerstunden“ anbringt, worauf die Befragte BK6B2 jedoch nicht weiter eingeht und stattdessen vielmehr die generelle Leistbarkeit in Frage stellt („Ja, aber ist es das, was wir hier leisten können?“ (BK6, Z. 799)) (Kückmann, 2020, S. 421). Bei der Befragten BK6B2 dokumentiert sich anhand des Ausdrucks „versuchen wir, alles zu bedienen“ (BK6, Z. 801) eine deutliche Skepsis und Widerstand. Im weiteren Verlauf setzt sich die Divergenz in unterschiedlichen Unterthemen fort. Kückmann (2020, S. 422) fasst den weiteren Verlauf wie folgt zusammen:

Es stehen sich hier eine grundlegende pragmatische Lösungsorientiertheit einer generellen Inklusionsskepsis und -ablehnung letztlich unvereinbar gegenüber. Erst das Einschreiten von BK6B1 kann den Disput an dieser Stelle scheinbar beruhigen. So geht diese ausführlich auf ihre Erfahrungen aus dem Unterricht ein, worin sich eine grundsätzliche Überforderung widerspiegelt und welche BK6B1 auf mangelhafte Ressourcen resp. Strukturen zurückführt. Auf diese Weise führt BK6B1 die unterschiedlichen Orientierungen unter einer gemeinsamen Orientierung zusammen.

Zusammengeführt mit den Aussagen in Unterkapitel 2.1 spiegelt sich in dem Abschnitt letztlich auch die im theoretischen Modell adressierte horizontale Rekursivität wider. So wird vorliegend der Umgang mit begrenzten allokativen Ressourcen (wie etwa eben der Deputatsausstattung), von den Beteiligten in dem Abschnitt auf die Inklusion selbst interpretativ, aber auch explizit konstruktiv bezogen. Mit anderen Worten wirken sich Fragen der Ausstattung auf die eigenen (zum Teil impliziten) Vorstellungen inklusiver Bildung im vorliegenden Fall aus. Auch bzgl. dieses Beispiels werden die zugrundeliegenden Zuschreibungen aber letztlich nicht bearbeitet und das Thema – unter Wahrung einer positiven – wenngleich angesichts der obigen Ausführungen durchaus auch fragilen – Beziehungsorientierung – erneut zuvor wieder verlassen. Mögliche Perspektiven der Weiterentwicklung – bspw. auch hinsichtlich der vorzufindenden Interpretationsschemata der Beteiligten – werden im weiteren Diskursverlauf nicht aufgenommen und damit die sich jeweils entfaltende Diskurs- und Teamdynamik diesbezüglich konsequent unterbrochen.

An dieser Stelle ließe sich – auch in Rückbezug auf den Titel dieses Beitrags – pointiert der Anspruch formulieren, multiprofessionelle Teamarbeit eben weniger als vordefiniertes und planbares „Prozedere“ zu verstehen und stattdessen explizit als soziales System hervorzuhe-

ben, was letztlich durch Merkmale wie eine übergreifende Prozessualität, ein hohes Maß an Interaktivität sowie damit verbundene generelle Veränderbarkeit geprägt wird. Damit verbunden ist die proaktive Gestaltung – eben das (diskursive) „*Processing*“ – aller Beteiligten in den Blick zu nehmen und hierfür geeignete Reflexionsfolien zu eruieren. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend der Blick auf den Facilitation-Ansatz gerichtet werden, da dieser in (betrieblichen) Teamentwicklungskontexten immer bedeutsamer wird.

3 (Visual) Facilitation als mögliche Professionalisierungsperspektive

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen und Einblicken erfolgt zur weiteren Vertiefung eine Auseinandersetzung mit einem möglichen Professionalisierungsansatz: dem (*Visual*) *Facilitation*. Im Rahmen einer ersten Begriffsannäherung ist zunächst festzustellen, dass diesbezüglich kein einheitliches Verständnis vorliegt. Neben eher theoretisch bzw. auch idealistischen Begriffsbestimmungen stehen insbesondere pragmatisch geprägte Zugänge, die sich an der konkreten Umsetzung (in vornehmlich betrieblichen Kontexten) orientieren (Scholz & Vesper, 2022; Wróbel, 2019, S. 24). Nachfolgend werden hierauf aufbauend verschiedene, besonders englischsprachige, Bezugspunkte aufgenommen, um eine erste Begriffsannäherung anzubieten.

Auf etymologischer Basis lässt sich das Wort *Facilitation* initial auf das englische Wort „*facilitate*“ zurückführen, was seinerseits primär mit „erleichtern“ – je nach Kontext aber auch mit „ermöglichen“ oder „fördern“ übersetzt werden kann. Mit der Verwendung des Begriffes wird aufbauend häufig der Anspruch verbunden, Gruppenprozesse erleichtern bzw. diese in ihrer Effizienz fördern zu wollen (Schwarz et al., 2005). Im deutschsprachigen Raum fand der Begriff lange eher weniger Verwendung, wurden ganz ähnliche Ansprüche jedoch bereits seit den 1960ern (und werden teils immer noch) häufig unter dem Begriff der *Moderation* diskutiert und wird dieser beständig sogar direkt mit *Facilitation* übersetzt (Gross, 2017; 2023; Müller-Vorbrüggen & Radel, 2022; Lindemann, 2017). Obwohl die Abgrenzung durchaus schwerfällt und sich zahlreiche Verbindungslinien in den teils parallelen Diskursen zeigen, wird zur besseren Nachvollziehbarkeit nachfolgend explizit der *Facilitation*-Begriff – und damit der zumeist englischsprachige Diskurs – weiterverfolgt, da dieser auch hierzulande vermehrt rezipiert wird und auf dieser Grundlage ggf. interessante, zuweilen praxisnahe Anschlussstellen für den deutschsprachigen Diskurs offeriert. So finden sich zunehmend Anbieter, die *Facilitation* oder entsprechende Weiterbildungen auf der Grundlage von eigenen Curricula anbieten (Scholz & Vesper, 2022). Offen bleibt dabei aber häufig, was genau unter dem Begriff verstanden wird. Hier soll die vorliegende Ausarbeitung einen Beitrag leisten.

Eine Definition von Sibbet (2002, S. 1) fasst unter dem Begriff etwa die Kunst, Menschen in gemeinsamen Prozessen zu abgestimmten Zielen zu führen bzw. zu begleiten. Hierbei wird explizit der Anspruch mitgeführt die Partizipation, die persönliche Verantwortung sowie die Kreativität aller Beteiligten zu fördern (Sibbet, 2002). Damit verbunden wird bei Schwarz et al. (2005, S. 3) explizit die Rolle des Facilitators bzw. der Facilitatorin hervorgehoben und die Definition vor diesem Hintergrund wie folgt differenziert:

Group facilitation is a process in which a person whose selection is acceptable to all members of the group, who is substantively neutral, and who has no substantive decision-making authority diagnoses and intervenes to help a group improve how it identifies and solves problems and makes decisions, to increase the group's effectiveness. The facilitator's main task is to help the group increase its effectiveness by improving its process and structure. Process refers to how a group works together. It includes how members talk to each other, identify and solve problems, make decisions, and handle conflict. Structure refers to stable recurring group processes, such as group membership or group roles.

Schwarz et al. (2005) grenzen damit die Facilitation-Aufgabe explizit vom eigentlichen Inhalt resp. Gegenstand der Teamarbeit ab und betonen in dem Abschnitt auch nochmal die generelle Bedeutsamkeit von Teamdiskursen. Dabei sehen sie die Hauptaufgabe eines Facilitators bzw. einer Facilitatorin darin, ineffektiven Gruppenprozessen und -strukturen, welche die Arbeit am eigentlichen Gegenstand der Zusammenarbeit behindern, kontinuierlich prozessbegleitend zu erkennen und unter Einbeziehung und aktiven Mitwirkung der Gruppe gezielt und gleichzeitig flexibel zu bearbeiten, um damit eine fortlaufende Grundlage zur effektiveren Zusammenarbeit zu schaffen. Wróbel et al. (2021) kennzeichnen dabei das Verwirklichen einer kontinuierlichen *proaktiven Neutralität* als zentralen Hauptanspruch dieser Rolle, wobei sich der Neutralitätsanspruch sowohl auf den *Gegenstand* als auch auf die am Prozess *beteiligten Personen* und verbindend dann eben auf die vorgebrachten *Ideen* und *Perspektiven* bezieht (Wróbel et al., 2021, S. 1–2).

Angeichts der bereits vorgenommenen Eingrenzungen erstaunt es nicht, dass der Begriff Facilitation bspw. in Innovationskontexten sehr populär ist (Wróbel et al., 2021) und gerade in diesen Bereich häufig aufgegriffen wird: „Facilitation is an interpersonal role, in which a context-neutral person enables a team to achieve their goals in an effective manner by providing relevant methods as well as guidance and support throughout the process, usually in the New Product Development (NPD) and innovation context.” (Wróbel, 2019, S. 24). Letztlich ist der Ansatz jedoch nicht auf betriebliche Kontexte beschränkt, sondern findet sich in allen Bereichen, in denen Teamarbeit mit Innovationsanspruch stattfindet (Schwarz et al., 2005; Gross, 2023).

Vor dem Hintergrund der angeführten Eingrenzungen kann ein Teammitglied per se eigentlich keine Facilitator:innenrolle einnehmen. Schwarz et al. (2005, S. 4) weisen aber darauf hin, dass die Teamarbeit (ggf. bspw. durch die jeweilige Teamleitung getragen) durchaus grundlegenden Facilitation-Prinzipien folgen kann. Entscheidend ist die genaue Ausdefinierung der Rolle. So unterscheiden Schwarz et al. (2005, S. 27) bspw. verschiedene Unterrollen (*Facilitative Consultant*, *Facilitative Coach*, *Facilitative Trainer* sowie *Facilitative Leader*). Übergreifend werden jedoch folgende Basiswerte des Facilitation-Ansatzes angeführt: (1) *Valid information*, (2) *Free and informed choice*, (3) *Internal commitment* sowie (4) *Compassion* (Schwarz et al., 2005, S. 7). Der erste Punkt verweist dabei auf den Anspruch, alle relevanten Informationen zu teilen bzw. so zur Verfügung zu stellen, dass Gedankengänge durch die Teilnehmenden in der Gruppe wechselseitig nachvollzogen werden können und auf dieser Grundlage dann eben valide Entscheidungen getroffen werden können (Punkt 2). Dabei sollte jedes Teammitglied sich für getroffene Entscheidungen (mit) verantwortlich fühlen und sich entsprechend in den

Entscheidungsprozess aktiv einbringen und partizipieren (Punkt 3). Zuletzt verweist der vierte Punkt auf eine (weitgehend) unvoreingenommene Haltung aller Beteiligten in diesen Prozessen.

Während die Unterteilung von Schwarz et al. (2005) vornehmlich verbundene Entscheidungsprozesse in den Blick nimmt, verweist eine ebenfalls weit rezipierte Differenzierung nach Heron (1999, S. 6–7) sechs verschiedene Dimensionen, die im konkreten Teamhandeln und insbesondere im Handeln eines Facilitators bzw. einer Facilitatorin zum Ausdruck kommen bzw. Berücksichtigung finden (sollen): (1) *Planungsdimension* („The planning dimension“), (2) *Bedeutungsdimension* („The meaning dimension“), (3) *Konfrontationsdimension* („The confronting dimension“), (4) *Gefühlsdimension* („The feeling dimension“), (5) *Strukturierungsdimension* („The structuring dimension“) sowie (6) *Wertschätzungsdimension* („The valuing dimension“). Abbildung 7 stellt die sechs Dimensionen und verbundene Leitfragen übersichtlich dar.

Allen & Blythe (2018) weisen vor diesem Hintergrund darauf hin, dass es sich entsprechend nicht lediglich um einen reinen Werkzeugkasten handelt und kennzeichnen Facilitation entsprechend vielmehr als andauernden, komplexen, multidimensionalen sowie interaktiven Handlungsprozess aller Beteiligten, wobei dem Facilitator/der Facilitatorin eben eine zentrale Prozessverantwortung resp. Gestaltungsrolle zukommt. Zur Veranschaulichung nehmen die Verfasser:innen auch Bezüge zur Lehrer:innentätigkeit auf (Allen & Blythe, 2018). Auf dieser Grundlage wird Facilitation dann eben durch eine große Anzahl an Handbüchern, Guidelines etc. weiter ausdifferenziert (Schwarz et al., 2005; Sibbet, 2011; Heron, 1999; Schumann, 2005; Justice & Jamieson, 1998).



Abbildung 7: Die sechs Dimensionen des Facilitation-Ansatzes (eigene Darstellung; auf Basis von: Heron, 1999)

Ohne auf alle Details eingehen zu können, sei zumindest hervorgehoben, dass grundsätzlich verschiedene Kontexte, Situationen und Instrumente, die im Zusammenhang von Facilitation zum Einsatz kommen, unterschieden werden können. Espiner und Hartnett (2016) heben speziell die Bedeutung von Graphic Facilitation (alternativ: Visual Facilitation) hervor, worauf zur weiteren Vertiefung nachfolgend der Fokus liegen soll. Wie der Begriff schon vermuten lässt, nehmen dabei Visualisierungen eine gewichtige Rolle ein (Sibbet, 2011). Eine Möglichkeit zur Visualisierung stellt dabei das sog. – zunehmend beliebte – Sketchnoting dar.

Der Wortbedeutung entsprechend werden unter Sketchnotes visuelle Notizen verstanden, in deren Rahmen sehr vereinfachte Visualisierungen mit ausgewählten Textelementen in klarer Linienführung kombiniert werden (Kückmann, 2023, S. 626; 2025, S. 29). Durch diese Grundanlage eignet sich das Sketchnoting zur Begleitung von offenen Prozessen. Hauptcharakteristikum ist hierbei eine grundlegende Multimodalität, wobei Text- und Bildzeichen in einem symbiotischen und komplementären Verhältnis stehen und – bspw. hinsichtlich der Bedeutungskonstruktion – in- und miteinander aufgehen – d. h. hierbei mehr als die Summe ihrer Teile bilden (Kückmann, 2025, S. 37; Lobinger, 2012). Während die Bildteile bspw. als semantisch eng gefasst werden können, sind die Textteile als semantisch dünn zu kennzeichnen, was im multimodalen Wechselspiel dazu führt, dass während die Bildelemente den möglichen Interpretations- resp. Bedeutungsraum öffnen, die Textteile diesen wiederum – bis zu einem gewissen Grad – begrenzen – d. h. im wahrsten Sinne des Wortes *Kontext* verleihen (Kückmann, 2025, S. 37–38). Kückmann (2025) arbeitet vor diesem Hintergrund ein den Strukturprinzipien *immanentes* dialektisches Erkenntnispotenzial des Sketchnoting heraus:

This dialectical principle is reflected within the structural principles of sketchnoting ... Deep reflections and high-level insights are achieved through contrasting characteristics of visual and textual language in the context of dynamic-dialectical processes on the part of producers and recipients of sketchnoting artefacts in a co-creative process

Das ausgewiesene dialektische Potenzial wird nun im Rahmen von Visual Facilitation-Ansätzen explizit wirksam bzw. kann in diesem Zusammenhang zur Diskursvertiefung eingesetzt werden (Espiner & Hartnett, 2016, S. 45; Sibbet, 2011). So wurde im vorherigen Unterkapitel

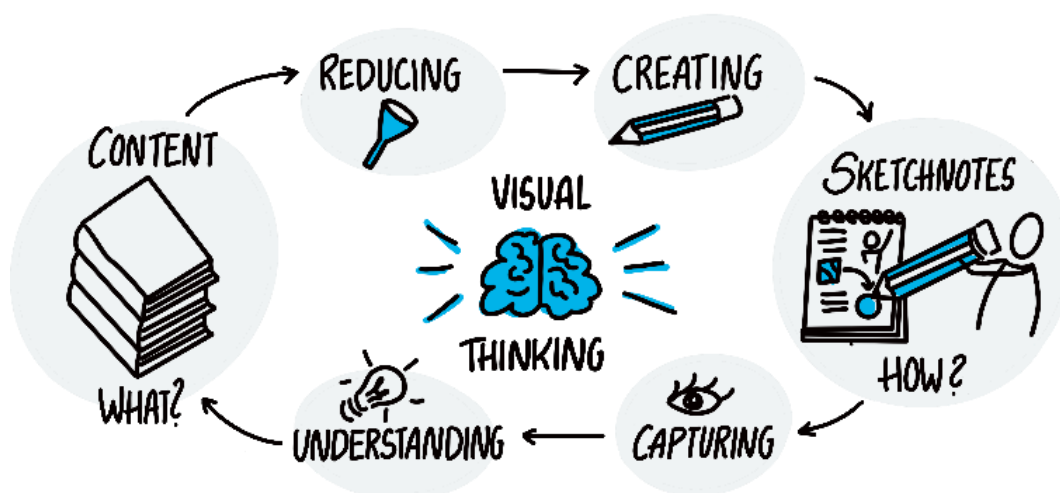


Abbildung 8: Produktionsperspektive des Sketchnoting (entn. aus: Kückmann, 2025, S. 42)

etwa auf die Bedeutung einer proaktiven, konstruktiven Diskursgestaltung verwiesen. Um die Möglichkeiten des Sketchnoting im Kontext des Visual Facilitation-Ansatzes zu beleuchten, wird nochmals auf die zuvor rekurrierten sechs Dimensionen des Facilitation-Ansatzes verwiesen (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). So kann der Einsatz des Sketchnoting dabei aus jeder der angeführten Dimensionen grundsätzliche Bedeutung entfalten. Aus einer *Planungs- und Strukturierungsdimension* können Visualisierungen im Gruppenprozess etwa dazu beitragen, die Zielsetzungen und Vorgehensweisen im Team abzustimmen und im Prozess für alle sichtbar zu halten – d. h. auch zur Nachhaltigkeit von Zielentscheidungsprozessen im Team beitragen. Damit eng verbunden ist auch die *Bedeutungsdimension* besonders zentral. So kann der Einsatz des Sketchnoting durch den Facilitator/die Facilitatorin hier dazu beitragen, im Team vorhandene Erfahrungsunterschiede – und damit verbundene Bedeutungskonstruktionen – überhaupt erstmal herauszuarbeiten, was gleichzeitig die dritte Dimension – die *Konfrontationsdimension* – stützen mag. Kückmann (2025, S. 44) weist hier darauf hin, dass Bedeutungsunterschiede häufig eher auf der Basis von Bildern als auf der Basis von reiner Textsprache akzeptiert werden. Zusammenfassend kann durch die Verwendung von Visualisierungen die Grundlage für die prozessbegleitende Entwicklung gemeinsamer Verständnisse geschaffen werden. Neben der Rezeptionsdimension ist dabei auch die Produktionsperspektive bedeutsam.

So kann durch den verbundenen Kondensierungszwang im Rahmen der gemeinsamen Erstellung von Sketchnoting-Artefakten wechselseitig das visuelle Denken unterstützt und damit auch gänzlich neue Einsichten erzeugt werden (vgl. Abbildung 8; Kückmann, 2025, S. 42–44). Weiterhin ist vor dem Hintergrund der *Gefühlsdimension* zu bemerken, dass visuelle Zugänge eher Emotionen adressieren, wodurch letztlich auch ein Beitrag zur *Wertschätzungsdimension* geleistet werden kann.

Das vorgestellte Sketchnoting stellt dabei ausdrücklich nur *ein* mögliches Instrument im Rahmen von Visual Facilitation-Ansätzen dar. Auch bspw. der zunehmend beliebte LEGO® SERIOUS PLAY®-Ansatz folgt letztlich den vorgestellten Visual Facilitation-Prinzipien und kann demnach diesem Bereich zugeordnet werden (Hillmer, 2025). Bei Hillmer (2025, S. 14–15) heißt es hierzu wie folgt:

Im Zentrum steht eine Problemstellung, deren Lösung sich alle Beteiligten im Laufe eines Workshops annähern, indem sie Gedankenmodelle aus LEGO® bauen, miteinander teilen und gemeinsam verknüpfen. ... Denn es geht im Workshop nicht darum, ein neues Bild aus Lerninhalten zu konstruieren, sondern ein bestehendes Bild der eigenen Gedanken für sich und andere mit LEGO® in 3D zu visualisieren. Abstrakte und theoretische Gedanken werden wortwörtlich greifbar und helfen allen Beteiligten sowohl beim Beschreiben als auch beim Verstehen und Nachvollziehen der Gedankenmodelle.

Letztlich geht es also darum aufbauend auf selbstreflexiven Prozessen auch die Verständigung zwischen den Teilnehmenden zu unterstützen und damit erst eine Grundlage zur effektiveren Zusammenarbeit zu schaffen.

4 Zum Zusammenhang von multiprofessioneller Teamarbeit und (Visual) Facilitation sowie inhärenten Potenzialen zur Weiterentwicklung

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Verbindungslinien zwischen den Aufarbeitungen zur multiprofessionellen Teamarbeit und dem (Visual) Facilitation ausmachen lassen und inwiefern der Facilitation-Ansatz (bzw. damit verbundene grundlegende Prinzipien) möglicherweise Potenziale zur Weiterentwicklung multiprofessioneller Teamarbeit in schulischen Kontexten bereithält oder bereithalten kann.

Wie im zweiten Kapitel herausgestellt werden konnte, wird multiprofessionelle Teamarbeit vorliegend explizit als soziales System gekennzeichnet, wobei ein spezifisches sozialtheoretisches Verständnis vorgestellt wurde. Das Modell verweist auf das rekursive Verhältnis von Handlungs- und Strukturperspektiven, wobei die Teammitglieder eben durch ihr konkretes Handeln (vorhandene) Interpretationsschemata, Normen sowie Machtmittel letztlich anwenden, automatisch immer auch auf Strukturmomente beziehen und so die verbundene Struktur eben fortlaufend reproduzieren (Ortmann, 1995, S. 58; Kückmann, 2020; 2024). Bereits im Kontext der theoretischen Annäherungen wurde die generelle Komplexität multiprofessioneller Teamarbeit herausgestellt, wobei Handlungs- und Strukturperspektiven eben explizit nicht getrennt gedacht werden. Dieser Hauptanspruch spiegelt sich auch in den handlungsleitenden Prinzipien des Facilitation wider. So kennzeichnen Schwarz et al. (2005) die Verbesserung von Prozess- und Strukturdimensionen als Hauptaufgabe der Rolle eines Facilitators/einer Facilitatorin, wobei Ersteres letztlich Handlungsperspektiven adressiert („Process refers to how a group works together. It includes how members talk to each other, identify and solve problems, make decisions, and handle conflict.“ (S. 3)) und bei Letzterem Strukturperspektiven aufgenommen werden („Structure refers to stable recurring group processes, such as group membership or group roles.“ (S. 3)). Wie im Modell werden diese jedoch nicht getrennt, sondern in den konkreten Handlungsempfehlungen stets integrativ resp. rekursiv gedacht (Schwarz et al., 2005).

Neben der vertikalen Rekursivität ist aber auch der Anspruch einer grundlegenden horizontalen Rekursivität in den Blick zu nehmen. So wurde auf Basis des Modells für die wechselseitige Bedingtheit der verschiedenen Dimensionen und verbindenden Modalitäten sensibilisiert. Demnach sind vorhandene Ressourcen und Interpretationsschemata der Teammitglieder nicht voneinander zu trennen, sondern im Prozess letztlich gemeinsam zu betrachten. Wird dieser grundlegende Anspruch nun erneut mit den Anforderungen des Facilitation-Ansatzes gespiegelt, werden aus theoretischer Perspektive erneut Parallelen deutlich. So spiegeln sich bspw. in den sechs Dimensionen des Facilitation-Ansatzes nach Heron (1999) verschiedene Modelldimensionen wider. Während auf Grundlage der Bedeutungsdimension etwa letztlich die vorzufindenden Interpretationsschemata im Team fokussiert werden, werden auf Basis der Strukturierungsdimension im Rahmen des Facilitation-Ansatzes autoritativ-administrative Machtmittel in den Blick genommen und diese jeweils wechselseitig aufeinander bezogen.

Neben den theoretischen Einblicken und Aufarbeitungen wurden aber auch empirische Vertiefungen aufgenommen. So wurden etwa unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen, welche im Rahmen der Teamarbeit an beruflichen Schulen wirksam werden (können), rekonstruiert und deren Bedeutung für die Teamdiskurse an konkreten Beispielen herausgearbeitet.

So konnte anhand des Bildungsgangteams am BK6 kritisch herausgearbeitet werden, dass bei diesem Fall auf Basis der spezifischen (Team-)Konstellation kritische Themen im Kontext des konkreten praktischen Vollzugs der Teamarbeit durchgehend nicht abschließend bearbeitet werden und stattdessen im Diskurs entsprechende Themen konsequent verlassen werden.

Ein Facilitator/eine Facilitatorin würde in diesen Situationen u. U. intervenieren. Zur weiteren Vertiefung soll nachfolgend ein (!) ausgewähltes konkretes Handlungsinstrument aus der Facilitation-Praxis herangezogen werden, das hierzu eine Reflexions- und Entscheidungsgrundlage anbietet: der Diagnose-Interventionszirkel (vgl. Abbildung 9).

Figure 6.1 The Diagnosis-Intervention Cycle with Diagnostic Frames

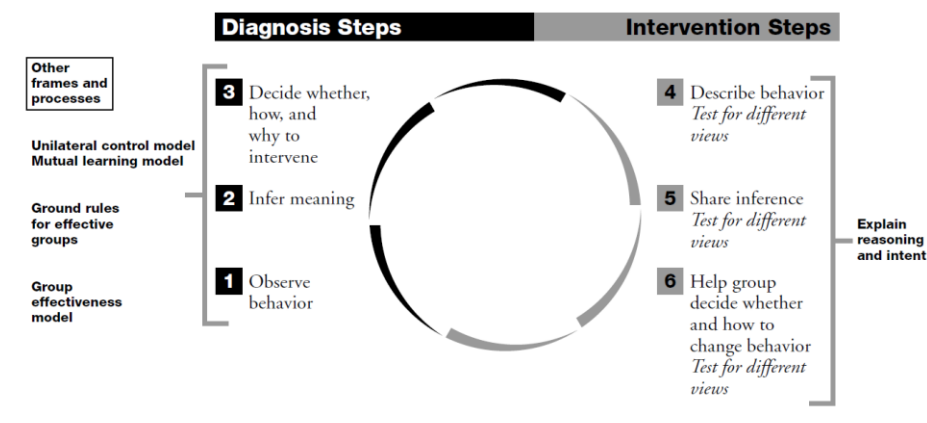


Abbildung 9: Der Diagnose-Interventionszirkel als beispielhafte Handlungsgrundlage für die Facilitatorin/den Facilitator (entn. aus: Schwarz et al., 2005, S. 70)

Aufbauend wäre – bezogen auf das zweite Diskursbeispiel (vgl. Abbildung 6) – ggf. der folgende konkrete Ablauf aus Sicht der Facilitatorin/des Facilitators unter Wahrung der Facilitation-Prinzipien denkbar (auf Basis von: Schwarz et al., 2005, S. 71):

Schritt 1: Beobachten des Verhaltens. Teammitglied BK6B3 sagt, „Ja. Also, ich meine, wenn die hier einen Förderstatus hätten, ne, als Lernbehinderte, dann hätten die ja auch einen Förderbedarf. Wenn die als Inklusionsschüler zählen würden. Das heißt, es kämen mehr Lehrerstunden rein.“, und BK6B2 sagt, „Ja, aber ist es das, was wir hier leisten können? Guck mal, wir haben vier Klassen mit 20 Männeken und irgendwo... also entscheiden wir uns jetzt dafür oder dafür oder versuchen wir, alles zu bedienen? Weiß ich nicht...“ und BK6B3 sagt, „Ja, aber die sitzen da ja schon in den Klassen von 20 Leuten...“

Schritt 2: Bedeutung ableiten. BK6B3 und BK6B2 argumentieren vor unterschiedlichen Hintergründen. Während BK6B3 versucht zusätzliche Ressourcen auszuloten, stellt BK6B2 die generelle Leistbarkeit in Frage und offenbart eine Abwehr dagegen, woraufhin BK6B3 wiederum auf den Status quo verweist.

Schritt 3: Entscheiden, ob, wie und warum interveniert wird. An dieser Stelle werden unterschiedliche Inklusionsverständnisse deutlich. Auf den ersten Blick argumentieren beide Personen vor dem Hintergrund von Ressourcen. Während BK6B3 diesen mit diagnostizierten Förderbedarfen verbindet und mit dem Status quo abgleicht, ordnet BK6B2 diesen in Rückbezug

auf die eigenen (begrenzten) Möglichkeiten ein und stellt den Inklusionsanspruch vor diesem Hintergrund generell in Frage. Auf diese Weise reden die Personen gewissermaßen aneinander vorbei.

Schritt 4: Beschreiben des Verhaltens und Ausloten verschiedener Ansichten. „**BK6B3, vor einer Minute sagtest du, dass die Diagnostik von Förderschwerpunkten ggf. zusätzliche Ressourcen bereitstellen würde, um den Status quo zu verbessern, stimmt das?**“ (BK6B3: „Richtig.“). „**Und BK6B2, du hast darauf entgegnet, dass ihr jetzt schon ausgelastet seid?**“ (BK6B2: „Ja, definitiv.“).

Schritt 5: Teilen der Schlussfolgerung und Ausloten verschiedener Ansichten. „**Obwohl ihr beide euch demnach mit Entlastungen auseinandersetzt, findet ihr dabei irgendwie nicht zusammen. Es hört sich so an, als ob ihr unterschiedliche Ansichten zum Thema Inklusion habt bzw. von unterschiedlichen Ausgangspunkten ausgeht. Liege ich da richtig?**“ (BK6B2: „Ja, für mich ist es eine zusätzliche Belastung.“, BK6B3: „Ich versuche geeignete Lösungen auszuloten.“)

Schritt 6: Unterstützen der Gruppe bei der Entscheidung, ob und wie sie ihr Verhalten ändern und verschiedene Sichtweisen eruieren möchte. „**Wäret ihr bereit, ein kurzes Mind Mapping zum Inklusionsbegriff durchzuführen? Vielleicht können wir daraus gemeinsam eine Sketchnote erstellen, die uns hilft, die Positionen der jeweils anderen besser zu verstehen?**“ Dem könnte die Intention zugrunde liegen, für die konkreten Unterschiede in den Verständnissen zu sensibilisieren und durch das Mindmap- bzw. Sketchnoting-Artefakt auch nachhaltig einen visuellen Bezugspunkt zu schaffen, der wieder aufgegriffen werden kann. Ziel ist es, entsprechende Themen im Diskurs nicht abzubrechen, sondern inne liegende Entwicklungspotenziale letztlich zu heben.

Das vorgestellte Beispiel einer Intervention ist natürlich fiktiv, veranschaulicht m. E. anhand des konkreten Handlungsvollzugs dennoch die zuvor adressierten Grundprinzipien des (Visual) Facilitation-Ansatzes. Der vorgestellte Diagnose-Intervention-Zyklus dient hier lediglich als ein Beispiel von ausgesprochen vielen Instrumenten und Handlungsanleitungen, die im Rahmen von Facilitation erprobt sind und zur Anwendung kommen (können) (Schwarz et al., 2005).

Zusammenfassend zeigen sich zwischen der vorgestellten spezifischen sozialtheoretischen Konzeption multiprofessioneller Teamarbeit und dem Facilitation durchaus inhaltliche Parallelen bzw. lassen sich wechselseitige Verbindungslinien ausmachen. Auch für die konkrete Ausgestaltung der Interaktion lassen sich auf Basis des Facilitation-Ansatzes und der verbundenen ausführlichen Handlungsanleitungen m. E. Potenziale zur Weiterentwicklung identifizieren. Diesbezüglich konnten vorliegend jedoch lediglich erste Ansatzpunkte adressiert werden. Auf Basis der vorgenommenen Ausarbeitungen offerieren die konkreten Maßnahmen und Leitlinien, welche im Facilitation erprobt sind, aus Sicht der Verfasserin aber gerade auch in schulischen Kontexten der Berufsbildung interessante Anschlussstellen, um konkrete Praktiken multiprofessioneller Teamarbeit daraus ableiten zu können. Der vorliegende Beitrag kann hier sicherlich als (erster) Reflexionsanlass für eine dahingehende Professionalisierung – bspw. von Bildungsgangleitungen und Bildungsgangteams – fungieren.

5 Fazit mit Ausblick

Im Rahmen des Beitrags wurde eine sozialtheoretische Perspektive eingenommen und demnach explizit der Anspruch verfolgt, die soziale Ordnung multiprofessioneller Teamarbeit aus den sozialen Praktiken der Teams selbst heraus vertiefend zu ergründen. Wie gezeigt werden konnte, lassen sich dabei Parallelen zwischen einem solchen Verständnis und den grundlegenden Prinzipien von Facilitation-Ansätzen nachzeichnen. Hiervon ausgehend wurden im Rahmen des Beitrags auch bereits erste mögliche Anschlussstellen zur Weiterentwicklung der Teamarbeit an berufsbildenden Schulen eruiert.

Dabei bauten die vorgenommenen Reflexionen zum möglichen Einsatz von Facilitation in der Schule auf den empirischen Analysen zur multiprofessionellen Teamarbeit an Berufskollegs auf. So wurden auf dieser Grundlage konkrete Herausforderungen des praktischen Vollzugs hervorgehoben und diese mit den Mitteln einer Visual Facilitation kritisch reflektiert. Im Weiteren verblieben die Ausführungen jedoch auf theoretischer Ebene. Mögliche Erprobungen von (Visual) Facilitation im schulischen Kontext und eine entsprechende empirische Aufarbeitung können hier als Desiderat für weitere Forschung ausgewiesen werden.

Literatur

Allen, D. & Blythe, T. (2018). Aesthetics of Facilitation: Cultivating Teacher Leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 1–21.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202335.pdf>

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (1. Aufl., S. 12–40). Klinkhardt.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>

Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (1. Aufl., S. 102–113). Beltz Juventa.

Büchter, K. & Gramlinger, F. (2003). Kooperation in der Organisation Berufsschule als Mikropolitik. Theoretische Annäherungen und Überlegungen. In B. Dilger, H.-H. Kremer & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok* (1. Aufl., S. 103–124). EUSL.

Espiner, D. & Hartnett, F. (2016). Innovation and graphic facilitation. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 28(4), 44–53. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol28iss4id298>

Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019). Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche* (1. Aufl., S. 225–246). Beltz Juventa.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
<https://doi.org/10.25656/01:4453>

Gross, S. (2023). *Facilitation Skills: Focused Communication Processes in Groups*. Springer Gabler.

Gross, S. (2017). *Moderationskompetenzen: Kommunikationsprozesse in Gruppen zielführend begleiten*. Springer Gabler.

Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), 1–17. <https://doi.org/10.21248/QfI.42>

Helsper, W. , Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2013). Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 119–135). Beltz Juventa.

Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's handbook*. Kogan Page.

Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching. Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573–591.
<https://doi.org/10.25656/01:16684>

Hillmer, D. (2025). *PLAY! Der unverzichtbare LEGO® SERIOUS PLAY® Praxis-Guide für Workshops, Coachings und Moderation*. Hanser.

Justice, T. & Jamieson, D. (1998). *The complete guide to Facilitation. Enabling Groups to Succeed*. HRD Press.

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusive) Übergang Schule-Beruf. *QfI -Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), 1–20. <https://doi.org/10.21248/QfI.136>

Kückmann, M.-A. (2025). Is a Picture Worth a Thousand Words? Member Checking Using the Sketchnoting Approach. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 26(2), 1–23. <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4224>

Kückmann, M.-A. (2024). „Vom Schieben und geschoben werden...“ Grundlagen zu einer multiperspektivischen Qualifizierung (mpQ) zur Förderung multiprofessioneller Teamarbeit (mpT) im Kontext inklusiver Bildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(3), 1–24.
<https://doi.org/10.21248/QfI.138>

Kückmann, M.-A. (2023). Ich Sehe Was, Was Du Nicht siehst... Zu Den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 619–647. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.23.X>

Kückmann, M.-A. (2020). *Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. EUSL.

Kückmann, M.-A. & Schmid, L. (2025). Zum Umgang mit ‚Wahr-Scheinlichkeiten‘ – Lehr-Forschungsprojekt zur KI-gestützten berufs- und wirtschaftspädagogischen Literaturarbeit. *Journal für Allgemeine Didaktik (JfAD)*, 13(2025), 60–85. <https://doi.org/10.35468/jfad-13-2025-03>

Lindemann, H. (2017). *Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Systemisch--Lösungsorientierte Lösungsorientierte Gesprächsführung. Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für pädagogische und soziale Berufe*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Lobinger, K. (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung*. Springer VS.

Mose, C. & Ratemann-Busse, M. (2024). Übergang in eine komplexe Arbeitswelt – Schulsozialarbeit als Schlüssel für berufliche und soziale Teilhabe? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 46, 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe46/mose_ratemann-busse_bwpat46.pdf

Müller-Vorbrüggen, M. & Radel, J. (2022) (Hrsg.). *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung*. Schäffer-Poeschel Verlag.

Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 295–323). Springer VS.

Nienhaus, S. & Stoltenhoff, A.-K. (2022). Doing Qualitative Mehrebenenanalyse. Theoretische, methodologische und forschungspraktische Überlegungen. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 23(2), 1–22. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3808>

Ortmann, G. (1995). *Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97055-8>

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>

Rolff, H.-G. & Steinweg, A. (1980). Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung* (1. Aufl., S. 113–129). Beltz Juventa.

Scholz, H. & Vesper, R. (2022). *Facilitation: Dialog- und handlungsorientierte Organisationsentwicklung*. Franz Vahlen.

Schuman, S. (2005) (Hrsg.). *The IAF Handbook of Group Facilitation*. Jossey-Bass.

Schwarz, R., Davidson, A., Carlson, P. & McKinney, S. (2005). *The Skilled Facilitator Fieldbook. Tips, Tools, and Tested Methods for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*. Jossey-Bass.

Sibbet, D. (2002). *Principles of Facilitation: The Purpose and Potential of Leading Group Process*. The Grove Consultants International.

Sibbet, D. (2011). *Visual teams: graphic tools for commitment, innovation, & high performance*. The Grove Consultants International. <https://doi.org/10.1002/9781119202653>

Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H. J. & Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011). *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Beltz Juventa.

Steinert, B. & Maag Merki, K. (2009). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 395–403. <https://doi.org/10.25656/01:13709>

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>

Urbanek, C., Quante, A. & Rank, A. (2024). Kooperationskonflikte in inklusiven Settings. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), 1–11. <https://doi.org/10.21248/QfI.133>

Wróbel, A. E. (2019). *Creative Facilitation in Innovation Management: Facilitator's Role in Shaping Team Processes*. Technical University of Denmark.

Wróbel, A. E., Lomberg, C. & Cash, P. (2021). Facilitating design: examining the effects of facilitator's neutrality on trust and potency in an exploratory experimental study. *Design Science*, 7(6), 1–27. <https://doi.org/10.1017/dsj.2021.5>

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Kückmann, M.-A. (2026). Vom „Prozedere“ zum „Processing“?! (Visual) Facilitation als Ansatz zur Professionalisierung multiprofessioneller Teamarbeit. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegaus, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/ht2025/kueckmann_ht2025.pdf

Die Autor:innen



JProf. Dr. MARIE-ANN KÜCKMANN

Universität Rostock, Professur für förderorientierte Berufspädagogik
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock

marie-ann.kueckmann@uni-rostock.de

<https://www.ibp.uni-rostock.de/marie-ann-kueckmann>