

„Vom Schieben und geschoben werden...“ Grundlegungen zu einer multiperspektivischen Qualifizierung (mpQ) zur Förderung multiprofessioneller Teamarbeit (mpT) im Kontext inklusiver Bildung

Marie-Ann Kückmann

Zusammenfassung

Wiederholt wird im Kontext inklusiver Bildung auf die Relevanz multiprofessioneller Teamarbeit verwiesen und darauf aufbauend werden auch zunehmend angemessene Qualifizierungskonzepte für pädagogische Fachkräfte eingefordert. Bei der Sichtung bestehender Angebote fällt dann aber auf, dass diese den Blick häufig primär auf Erfolgsfaktoren für die *Teamentwicklung* und damit die vorzufindenden kollektiven Strukturen richten, wodurch die Gefahr besteht, dass die individuellen, berufsbiografischen Perspektiven im Prozess entsprechend wenig beleuchtet werden oder aber ganz unberücksichtigt bleiben. Auch Einblicke in den Forschungsstand veranschaulichen die verbundene Komplexität und heben dabei teils auch bereits individuelle, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Perspektiven hervor. Dabei wird jedoch nicht immer klar expliziert, welche individuellen, kollektiven oder verbindenden Verständnisse sozialen Handelns der Forschungsarbeit jeweils zugrunde liegen. Diesbezüglich fehlen u. U. Referenzsysteme, die die Komplexität des sozialen Konstrukts multiprofessioneller Teamarbeit im Spannungsfeld von sowohl Struktur- als auch Handlungsmomenten aufnehmen und entsprechenden Qualifizierungskonzepten überhaupt zugrunde gelegt werden können. Der vorliegende Artikel widmet sich diesem Anspruch, versucht diesbezüglich sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive vertiefende Einsichten in die multiprofessionelle Teamarbeit im Kontext inklusiver Bildung zu eröffnen, hierauf aufbauend erste Anschlussstellen für mögliche Qualifizierungskonzepte auszuweisen und soll so einen Ausgangspunkt für eine wissenschaftlich fundierte Gestaltungsarbeit anbieten.

Schlagworte

Multiprofessionelle Teamarbeit, inklusive Bildung, Professionalität, Qualitative Mehrebenenanalyse, Grundlegung einer multiperspektivischen Qualifizierung

Title

“It’s all about pushing and being pushed...” Foundations of a multi-perspective qualification (mpq) for supporting multi-professional teamwork (mpt) in the context of inclusive education

Abstract

The relevance of multi-professional teamwork is often mentioned in the context of inclusive education. The need for qualification concepts for teaching staff is also increasing. However, existing qualifications often focus primarily on collective structures. This involves the risk of reducing the content and not taking individual, professional biographical perspectives into account sufficiently. Insights into current research illustrate the associated complexity and, in some cases, also emphasise individual, interactional, institutional and social perspectives. However, it is not always clear which individual and/or collective understandings of social action underpin the research. In this sense, there is a lack of reference systems that address the complexity of

the social construct of multi-professional teamwork integrating both structural as well as individual perspectives. The aim of this paper is to analyse what constitutes multi-professional teamwork and how it is related to the individual development of its members. Based on an extensive examination of its theoretical as well as empirical underpinnings, it lays the foundation for an ongoing productive discussion about suitable qualification concepts in this context.

Keywords

Multi-professional teamwork, inclusive education, professionalism, qualitative multi-level analysis, founding of a multi-perspective qualification

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung und Zielsetzung
2. Einblicke in den Forschungsstand zur (multiprofessionellen) Teamarbeit im Spannungsfeld von Individual- und Strukturperspektiven
 - 2.1. Ausgewählte Formen, Ausprägungen und Niveaus allgemeiner Lehrpersonenkooperation
 - 2.2. Multiprofessionelle Teamarbeit (vor dem Hintergrund inklusiver Bildung)
 - 2.3. Zwischenfazit und Verdichtung
3. Rekonstruktive Mehrebenenanalyse zur multiprofessionellen Teamarbeit
 - 3.1. Grundlagentheoretisches Verständnis multiprofessioneller Teamarbeit im Rahmen der vorliegenden Studie
 - 3.2. Hintergrund, übergreifende Zielsetzung und Studiendesign
 - 3.2.1. Empirische Ausgangsperspektive I (EAP I): Biografisch-narrative Interviews
 - 3.2.2. Empirische Ausgangsperspektive II (EAP II): Teamsitzungen
 - 3.2.3. Relationierung der beiden verschiedenen empirischen Ausgangsperspektiven im Sinne der Ansprüche einer qualitativen Mehrebenenanalyse
 - 3.3. Darstellung zentraler Ergebnisse der qualitativen Mehrebenenanalyse
 - 3.3.1. Ergebnisse der EAP I (Horizontalanalyse)
 - 3.3.2. Ergebnisse der EAP II (Horizontalanalyse)
 - 3.3.3. Ergebnisse der Vertikalanalyse
4. Zusammenfassung und übergreifende Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die Frage der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die (multi)professionelle Kooperation in der inklusiven Bildung

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Hinführung und Zielsetzung

„Der ganze Strudel strebt nach oben; Du glaubst zu schieben und du wirst geschoben.“
(Goethe, 2000, S. 119). [1]

Im Zuge der Diskussion um inklusive Bildung wird immer wieder die Bedeutung multiprofessioneller Teamarbeit adressiert und diese zuweilen gar als Schlüssel resp. notwendige Voraussetzung zur Bewältigung damit verbundener, komplexer Aufgaben hervorgehoben (Arndt, 2014;

Arndt et al., 2017; Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). Eine *Schloss-Schlüssel-Metapher* greift jedoch insofern zu kurz, als dass entsprechende Kooperationsformen „nicht umstandslos eine ertragreiche Zusammenführung vielfältiger Perspektiven bewirken und nicht ‚automatisch‘ [sic!] zum Qualitätshebel werden“ (Hamacher & Seitz, 2020, S. 32). So sind in schulischen Kontexten auch vermehrt eher funktionale und damit distanzierte Formen von Kooperationen festzustellen (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2011; Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011), wodurch auch die Rufe nach angemessenen Qualifizierungskonzepten lauter werden. Bei einer ersten Sichtung möglicher Angebote fällt dann aber auf, dass diese häufig den Blick auf Erfolgsfaktoren für die *Teamentwicklung* und damit die vorzufindenden kollektiven Strukturen richten (Gellert & Nowak, 2014; Mays, 2016; Philipp, 2014, 2018), wodurch aber die Gefahr besteht, dass die individuellen, berufsbiografischen Perspektiven im Prozess weniger beleuchtet oder aber ganz unberücksichtigt bleiben. Im Kontext einer theoretischen Betrachtung stellt sich dahingehend die grundlegende Frage, ob die Qualifizierungsfrage eher von den kollektiven Strukturen oder aber von den Individuen her zu betrachten ist, was sich vorliegend in abstrakter Form auch im gewählten Eingangszitat und Titel widerspiegelt. [2]

Ausgangspunkt anschließender eher grundlagentheoretischer Betrachtungen kann hier das sogenannte *Mikro-Makro-Problem* sein, welches Spannungen infolge von individuellen Verständnissen auf der einen und kollektiven Verständnissen sozialen Handelns auf der anderen Seite aufnimmt: „Auf der theoretischen Ebene wird die Frage nach dem Verhältnis von Struktur und Handlung, von Individualismus und Kollektivismus, von Determinismus und Voluntarismus, von Strukturalismus und Subjektivismus [...] als Mikro-Makro-Problem diskutiert“ (Heidenreich, 1998, S. 229). Auch wenn es an dieser Stelle einer deutlichen Reduktion des adressierten soziologischen Grundproblems bedarf, kommt den entsprechenden Spannungsfeldern und Diskrepanzen letztlich auch bei der Annäherung an das Themengebiet (multi)professioneller Kooperation eine gewisse Relevanz zu, da auch hier – wenn auch in deutlich kleineren sozialen Einheiten – dem Grunde nach individuelle und kollektive Perspektiven aufeinanderstoßen (mögen) (Kückmann, 2020, S. 196f.). So besteht bspw. im Kontext der Diskussion um inklusive Bildung mittlerweile durchaus ein breiter Konsens, dass bestimmte pädagogische Fachkräfte und entsprechende individuelle Expertisen eine zentrale Voraussetzung darstellen, zugleich wird aber auch der Ruf nach auszubauenden Teamstrukturen an den Schulen allgemein dringlicher geführt. Abwechselnd wird im Diskurs somit auf die Notwendigkeit einer individuellen Professionalisierung der Akteur:innen oder auch multiprofessioneller Teamarbeit verwiesen (Laux & Adelt, 2018). Fraglich ist teilweise, wie sich beide Perspektiven grundlagentheoretisch verbinden lassen. [3]

Eine derartig ausgerichtete Fundierung wird in den obig adressierten Qualifizierungsangeboten jedoch meist nicht vorgenommen oder aber nur am Rande adressiert. Stattdessen werden oft eher allgemein gehaltene, vornehmlich sachorientierte Teamdefinitionen und -verständnisse vorangestellt (Mays, 2016; Philipp, 2014). So wird Teamarbeit etwa bei Gellert und Nowak (2014) gekennzeichnet als „die kooperative, zielorientierte Arbeit von 2-8 Fachleuten, die gemeinsam an einer definierten komplexen Aufgabe, in einem Projekt oder an einem Problem arbeiten, bei Integration unterschiedlichen Fachwissens und nach bestimmten, gemeinsam festgelegten Regeln“ (S. 22). Entsprechend [4]

„bleibt bei näherer Betrachtung [...] relativ unscharf, was unter dem Begriff überhaupt gefasst werden kann [...]. Darüber hinaus erhöht sich die Komplexität auch nochmals, da der mit Inklusion verbundene Anspruch häufig ebenso unscharf und in den jeweiligen Bildungsinstitutionen durchaus mit gewissen Grenzen versehen ist. Zugleich bietet das Themengebiet jedoch einen hohen Interpretations- und Gestaltungsspielraum.“ (Kückmann, 2020, S. 2) [5]

Bevor also der Qualifizierungsfrage nachgegangen wird, lohnt daher eine vertiefende Betrachtung des Forschungsstands und (sozial-)wissenschaftliche Fundierung. Entsprechend werden nachfolgend ausgewählte Einblicke in den Forschungsstand zur (multiprofessionellen) Team-

arbeit aufgearbeitet, wobei aufbauend auf dem obig skizzierten Mikro-Makro-Problem dabei insbesondere das (sich widerspiegelnde) Verhältnis von Individual- und Strukturperspektiven in den Blick genommen wird. [6]

Anschließend führt der vorliegende Beitrag dann eine spezifische grundagentheoretische Fundierung ein und stellt auf dieser Basis eine eigene Studie dar, welche diesbezüglich explizit als qualitative Mehrebenenanalyse entwickelt wurde (Kückmann, 2020, S. 221ff.). Auf diese Weise soll sowohl ein Beitrag zur weiteren theoriegeleiteten Konturierung geleistet, als auch eine multidimensionale gegenstandsbezogene empirische Erkundung der Praxis multiprofessioneller Teamarbeit vorgenommen werden, mit dem Ziel, eine erweiterte Reflexionsfolie in Bezug auf eine aufzubauende multiperspektivische Qualifizierung anzubieten. [7]

2. Einblicke in den Forschungsstand zur (multiprofessionellen) Teamarbeit im Spannungsfeld von Individual- und Strukturperspektiven

Das folgende Kapitel widmet sich dem Forschungsstand zu multiprofessioneller Teamarbeit (im Kontext inklusiver Bildung). Um sich der Thematik anzunähern, werden in einem ersten Schritt zunächst Formen, Ausprägungen und Niveaus von allgemeiner Lehrpersonenkooperation in den Blick genommen und im Anschluss dann die multiprofessionelle Teamarbeit fokussiert (Kückmann, 2020, S. 43ff.). [8]

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass – auf Basis des begrenzten Umfangs – jeweils vorliegend nur einzelne relevante Studien dargestellt werden können (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019; Lochner & Cloos, 2019). Aus demselben Grund wird dabei auch nur sehr begrenzt auf das jeweilige Forschungsdesign eingegangen. Nähere Infos bzw. Übersichten hierzu finden sich aber bei Kückmann (2020, S. 43ff.). Dementsprechend kann das Kapitel lediglich ausgewählte Entwicklungslinien nachzeichnen, wobei eben das Ziel verfolgt wird, insbesondere jeweils die Bedeutung des eingangs angedeuteten Spannungsfelds von individueller Professionalisierung und Teamentwicklung im Sinne von Individual- und Strukturperspektiven herauszuarbeiten. [9]

2.1. Ausgewählte Formen, Ausprägungen und Niveaus allgemeiner Lehrpersonenkooperation

Auf Basis ihrer breiten Rezeption wird in einem ersten Schritt auf eine Studie von Rolff und Steinweg (1980) verwiesen. Hierbei wird Kooperation vor dem Hintergrund einer entwicklungstheoretischen Grundlage als arbeitsteilige Lehrtätigkeit gekennzeichnet, wobei genauer zwischen horizontaler (Lehrperson-Lehrperson) und vertikaler Kooperation (Lehrperson-Schulleitung) unterschieden wird (Rolff & Steinweg, 1980). Dabei wird die zunehmende Spezialisierung der Lehrpersonen vor dem Hintergrund des Fächerprinzips mit einer zunehmenden Arbeitsteilung im industriellen Sektor in Verbindung gebracht und dabei festgestellt, dass „die durch die Schule institutionalisierte Lehrtätigkeit schon immer kooperativ, nämlich gefügeartig [gewesen sei]“ (Rolff & Steinweg, 1980, S. 116). Bezugnehmend hierauf wird dann im Kontext der anschließenden Untersuchung explizit der Fokus auf eine teamartige, horizontale Kooperation gelegt, wobei hinsichtlich des vorliegenden Schwerpunkts betont wird, dass diese zwar durch Strukturen bedingt sei, die Kooperation jedoch zugleich nicht explizit vorgesehen sei, weshalb die Arbeitsvollzüge letztlich weitgehend frei bestimmt werden können und die strukturelle bzw. institutionelle Einbettung lediglich als Rahmen zu verstehen sei (Rolff & Steinweg, 1980). [10]

An dieser Stelle ließe sich schon kritisch die Frage nach dem zugrundeliegenden Verhältnis stellen. Letztlich wird hier von explizit institutionell gefassten Strukturen ausgegangen. Fraglich ist, ob sich nicht auch ‚informell‘ im sozialen Kontext Strukturen ausprägen und die sich so entwickelten Strukturen dann insofern mehr als nur den Rahmen für die Teamarbeit darstellen (könnten). Letztlich mag dies mit den jeweiligen individuellen und/oder kollektiven Verständnissen sozialen Handelns aufseiten der Verfasser:innen der Studie zusammenhängen, wobei sich vorliegend bereits ein eher deterministisches Verständnis andeutet. Diesbezüglich können dann auch das zugrundeliegende Kooperationsverständnis sowie die generelle Anlage der Studie

kritisch betrachtet werden. So weisen etwa Steinert et al. (2006) darauf hin, dass „die Annahme einer Entwicklungssequenz der Lehrerverbände, die Kooperationsstufen als Entwicklungsstufen interpretiert, hinsichtlich der Wirkungsannahmen äußerst voraussetzungsvoll [sei]“ (S. 189). [11]

Mit Blick auf die Bedeutung der Ausprägung von Strukturen ist bei der Betrachtung des Forschungsstandes an dieser Stelle generell festzustellen, dass Lehrpersonenkooperationen seit jeher auffallend häufig im Kontext eines allgemeinen Schulentwicklungs- und Qualitätsdiskurses in den Blick genommen werden (Steinert et al., 2006). Diesbezüglich wird als zweite relevante Studie vorliegend auf Steinert et al. (2006) verwiesen, die gerade unter Berücksichtigung organisationsstruktureller Bedingungen in dem Kontext darauf abzielt, eine Differenzierung von Kooperationsniveaus anzustreben und auf dieser Grundlage einen Vorschlag für eine kriteriumsorientierte Erfassung von Lehrpersonenkooperation bereitzustellen (S. 185). Hierbei wird entsprechend zwischen den Niveaustufen (1) Fragmentierung, (2) Differenzierung, (3) Koordination, (4) Interaktion sowie (5) Integration unterschieden (Steinert et al., 2006, S. 194). Ohne an dieser Stelle auf die Einzelheiten eingehen zu können, soll zumindest die Zuordnung zu den Niveaustufen auf Basis des eigenen Schwerpunktes kritisch reflektiert werden. So stellt sich die Frage, ob einzelne Items inhaltslogisch nicht ggf. auch anderen, höheren Niveaustufen zuzuordnen sind. Als Beispiel sei hier etwa auf das Item ‚Gemeinsame Erarbeitung des Schulprofils‘ verwiesen, welches etwa der ersten Niveaustufe zugeordnet wurde (Drossel, 2015). Davon abgesehen kann auch die Aggregation der Daten kritisch betrachtet werden: „So hat eine Schule ein Kooperationsitem ‚gelöst‘, wenn 50 Prozent des Kollegiums ihre Zustimmung ausgedrückt haben“ (Drossel, 2015, S. 32). Insgesamt ist zudem festzustellen, dass durch die Betonung und Ausdifferenzierung organisationsstruktureller Bedingungen dann aber u. U. die Gefahr besteht, dass die Perspektive der Individuen in den Hintergrund rückt. [12]

An diesem Punkt ist dann vielleicht ein weiterer, durchaus verbreiteter Beitrag von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) interessant, welche ihrerseits als Basis von insgesamt drei Studien zwischen den Kooperationsformen (1) Austausch, (2) Arbeitsteilung sowie (3) Kokonstruktion unterscheiden (S. 217). Die Studienergebnisse weisen dabei darauf hin, dass mehrheitlich die erste Kooperationsform vorzufinden sei (Gräsel et al., 2006). Interessant ist an dem Beitrag, dass hier letztlich der Versuch unternommen wird, die Zusammenarbeit der Individuen hinsichtlich der sich ausprägenden Struktur deskriptiv zu systematisieren. [13]

Ergänzend sei diesbezüglich im vorliegenden Abschnitt noch auf Bensen und Rolff (2006) verwiesen, welche – aufbauend auf angelsächsischen Forschungen – einen wichtigen Beitrag zur Ausdifferenzierung des Konzepts der ‚Professionellen Lerngemeinschaft‘ (PLG) von Lehrpersonen geleistet haben (S. 189). Mit Blick auf das Verhältnis von Individual- und Kollektivperspektiven werden die Lehrpersonen dahingehend als Lernende in einer speziellen kollektiven (Werte-)Gemeinschaft gekennzeichnet, wobei letztlich eben eine Verbindung der beiden Perspektiven expliziert wird (Bensen & Rolff, 2006). Hierbei wird im Studienkontext auf einem grundlegenden Verständnis nach Newmann (1994) sowie Newmann et al. (1996) aufgebaut, wobei folgende Merkmale einer PLG angeführt werden: (1) Reflektierender Dialog in Anlehnung an Schöns Verständnis eines reflektierenden Praktikers, (2) ‚De-Privatisierung‘ der Praxis, (3) gemeinsamer Fokus auf das Lernen der Schüler:innen, (4) Zusammenarbeit sowie (5) geteilte Norm- und Wertvorstellungen (Bensen & Rolff, 2006, S. 170). Damit verweist die Studie auf die generelle Komplexität des Konstrukts und hebt insbesondere den Professionalisierungsaspekt im Kontext kollektiver Strukturen hervor und grenzt sich dahingehend deutlich von den Studien davor ab (Kückmann, 2020, S. 53). [14]

Aufbauend auf diesem Ansatz ist es nun sicherlich interessant, den Blick auf die multiprofessionelle Teamarbeit zu weiten und auch dahingehende Verständnisse im Spannungsfeld von Individual- und Kollektivperspektiven auszuloten. [15]

2.2. Multiprofessionelle Teamarbeit (vor dem Hintergrund inklusiver Bildung)

In einem ersten Schritt ist darauf hinzuweisen, dass während sich die obig aufgeführten Kooperationsverständnisse und -formen häufig maßgeblich im Kontext eines Schulentwicklungs- und Qualitätsdiskurses verorten lassen, die Ausdifferenzierung relevanter Verständnisse multiprofessioneller Teamarbeit und -kooperation sich vermehrt explizit im Kontext des Diskurses um Inklusion entfaltet. Dies mag auf den ersten Blick vielleicht nicht erstaunen, verweist aber bereits auf relevante strukturelle – bzw. genauer normative – Perspektiven bzw. Einbettungen. Damit in Verbindung stehend sind nachfolgende Studien explizit auch im Kontext von unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen entstanden und lassen sich gerade bspw. im Bereich der Förder- und Sozialpädagogik vermehrt Studien zum Thema ausmachen (Werning & Arndt, 2013). [16]

In einem ersten Schritt wird auf eine Studie von Speck et al. (2011) verwiesen, die die Kooperationspraxis von Sozialpädagog:innen (sowie anderen schulischen und außerschulischen Akteur:innen) und Regellehrpersonen an Ganztagschulen im Sekundarbereich fokussiert (Speck et al., 2011). Innerhalb des qualitativen Ansatzes wurden sowohl die Kooperationsvorstellungen sowie beruflichen Selbstverständnisse der Akteur:innen, als auch identifizierbare Kooperationsmerkmale und der verbundene Kooperationserfolg untersucht (Speck et al., 2011). Mit Blick auf den eigenen Fokus ist darauf hinzuweisen, dass dabei explizit Datenerhebungen auf unterschiedlichen Sozialebenen durchgeführt wurden. Den Verfasser:innen ist es dementsprechend ein besonderes Anliegen, „die individuelle mit der Organisationsperspektive [...] [zu verbinden] und [...] ein dynamisches Konfigurationsmodell [...] [anzubieten], mit dem sich eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Berufskulturen [...] empirisch und theoretisch fassen lässt [...]“ (Speck et al., 2011, S. 73). Zusammenfassend wird dann zwischen drei idealtypischen Kooperationskulturen resp. -mustern im Sinne (1) einer reinen Koexistenz schulischer und außerschulischer Berufskulturen (Typ 1), (2) dem Aufbau einer sowohl innerschulischen (Typ 2) sowie (3) themenzentrierten Kooperationskultur (Typ 3) unterschieden und hierauf aufbauend entsprechende (Miss-)Erfolgsfaktoren abgeleitet (Speck et al., 2011, S. 77). Die Studie baut dabei explizit auf einem Modell in Anlehnung an van Santen und Seckinger (2003) auf, welches Ebenen übergreifend verschiedene Dimensionen einbezieht und letztlich sogar Prognosen dahingehend ermöglichen soll (Speck et al., 2011). An dieser Stelle ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern hinsichtlich derartig komplexer sozialer Prozesse überhaupt Prognosen möglich sind (Kückmann, 2020, S. 67). Nichtsdestotrotz erscheint die angestrebte mehrdimensionale, multiperspektivische Herangehensweise durchaus sinnvoll. Nicht expliziert werden dabei aber die zugrundeliegenden individuellen und/oder kollektiven Verständnisse sozialen Handelns bzw. deren Verhältnis. Hiermit verbunden bleibt (weiterhin) auch die Frage nach verbundener individueller Professionalisierung letztlich offen. [17]

An dieser Stelle soll zusätzlich auf eine Studie von Böttcher et al. (2011) Bezug genommen werden, in deren Rahmen in einem ähnlichen Kontext vorliegende Wissenskonfigurationen der beteiligten Akteur:innen in Bezug zum Konzept individueller Förderung, ausgehend von einem Bildungserfolgsmodell in Anlehnung an Ehninger und Melzer (2005), fokussiert werden (Böttcher et al., 2011). Hierbei wird eine starke funktionale Komplementarität der Akteur:innen und damit verbunden auch eine gewisse Distanzierung festgestellt (Böttcher et al., 2011). In Rückbezug auf die Frage des Spannungsfelds von Individual- und Kollektivperspektiven wird dabei trotz des adressierten Schwerpunkts nicht klar, wie sich die so gefassten kollektiven Strukturen innerhalb der individuellen Professionalität ggf. niederschlagen. [18]

In Bezug auf den gewählten Fokus ist dann aber eine explorative Studie von Arndt und Werning (2013) möglicherweise interessant, welche in diesem Rahmen die Kooperation von Regel- und Lehrpersonen für sonderpädagogische Förderung an allgemeinbildenden Schulen fokussieren. Die Studie nimmt sehr viele verschiedene Aspekte auf, wobei vorliegend insbesondere der sich hierin spiegelnde Mehrebenenbezug der Kooperation hervorgehoben werden soll (Arndt & Werning, 2013). So wird bspw. hinsichtlich möglicher Gelingens- und Hinderungsbedingungen zwischen den jeweiligen individuellen Selbstverständnissen der Akteur:innen, der gegenseitig-

gen Akzeptanz sowie persönlichen Beziehung der Akteur:innen untereinander sowie der Bedeutung zeitlicher und personeller Ressourcen unterschieden (Arndt & Werning, 2013, S. 21). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die umfangreichen Erkenntnisse dann anhand verschiedener Spannungsfelder systematisiert (Arndt & Werning, 2013). Als Beispiel wird ein erstes Spannungsfeld im Zusammenhang zwischen Strukturen und Flexibilität ausgemacht und auf dieser Grundlage die Empfehlung formuliert, Strukturen zu entwickeln, innerhalb derer flexible Gestaltungsspielräume der Akteur:innen möglich seien (Arndt & Werning, 2013). Damit werden – wie auch in Bezug auf andere Spannungsfelder – individuelle, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Perspektiven zusammen betrachtet und damit eine Verbindung von Individual- und Kollektivperspektiven unterstützt. Unklar bleibt hierbei aber weiterhin, welches grundagentheoretische Verständnis genau an dieser Stelle hinsichtlich des Zusammenhangs von Individual- resp. Handlungsperspektive und Strukturperspektive zugrunde gelegt wird. Es lassen sich diesbezüglich lediglich implizit Rückschlüsse ziehen. So wird etwa darauf hingewiesen, dass die Ko-Konstruktion nach Gräsel et al. (2006) im Sinne eines „gemeinsamen (innovativen) Entwicklungsprozess[es] [von Vorteil sei]“ (Arndt & Werning, 2013, S. 37). Inwiefern dieser dann eben auch die Entwicklung von Strukturen einschließt bzw. das Handeln der Akteur:innen hiermit in Verbindung steht, bleibt letztlich offen. Als weiteres Beispiel setzen sich die Verfasser:innen unter Rückbezug auf Bonsen und Rolff (2006) auch mit der Frage von De-Privatisierung und Privatisierung auseinander und weisen hier insbesondere auf strukturelle Fragen - bspw. hinsichtlich Arbeitszeitmodelle - hin (Arndt & Werning, 2013). Auch hier ließe sich im Spannungsfeld von Individual- und Kollektivperspektiven kritisch fragen, ob die Kooperationszeit immer alleinig an das jeweilige vorherrschende – institutionell vorgegebene – Arbeitszeitmodell geknüpft ist oder ob sich diese nicht auch durch das individuelle Handeln der Individuen bspw. durch freiwillige Teamsitzungen dynamisch anpasst. Letztlich wäre hierfür erforderlich, das Verhältnis zwischen den Handlungs- und Strukturperspektiven auch explizit zu klären. [19]

An dieser Stelle soll zusätzlich noch eine Studie von Fabel-Lamla, Haude und Volk (2019) eingeführt werden, die sich in ihrem Beitrag mit der Positionierung von Schulsozialarbeiter:innen gegenüber anderen Berufsgruppen bzw. Professionen im Kontext von Teamgesprächen auseinandersetzen und dahingehend Gruppendiskussionen analysieren (Fabel-Lamla et al., 2019). Bei der Auseinandersetzung mit den explizierten Konzepten wird deutlich, dass sich die Verfasserinnen explizit mit dem Verhältnis individueller und kollektiver Verständnisse sozialen Handelns beschäftigt haben: „Insofern lässt sich auch multiprofessionelle Kooperation als Herstellung einer ausgehandelten Ordnung betrachten, wobei die Akteur_innen [sic!] in bereits ausgehandelten Ordnungsstrukturen agieren, aber nicht im Sinne zwingender Strukturen und Handlungslimitationen“ (Fabel-Lamla et al., 2019, S. 229). Dahingehend grenzt sich die Studie bereits von anderen Studien ab. Interessant ist dann weiterhin das zweite Kapitel, in deren Rahmen die relevanten theoretischen Konzepte erläutert werden (Fabel-Lamla et al., 2019). So wird etwa folgende Eingrenzung vorgenommen: [20]

„Positionierung soll hierbei die sprachlich-interaktiven Aktivitäten bezeichnen, mit denen Personen sich selbst als Akteur_innen [sic!] in multiprofessionellen Settings darstellen bzw. andere adressieren und für sich eine bestimmte Position im multiprofessionellen Gefüge in Anspruch nehmen (Selbstpositionierung) bzw. den Interaktionspartner_innen [sic!] Positionen zuweisen (Fremdpositionierung) – z. B. in Bezug auf Zuständigkeiten, Aufgaben und Kompetenzen“ (Fabel-Lamla et al., 2019, S. 229) [21]

Hierbei wird die Handlungsperspektive („sprachlich-interaktive[.] Aktivitäten“) mit der Strukturperspektive („Zuständigkeiten, Aufgaben und Kompetenzen“) unmittelbar in Verbindung gebracht. Auch in Bezug auf die weiteren konzeptionellen Bezüge bspw. im Zusammenhang der Ausführungen zum „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ oder aber dem „Konzept der Grenzarbeit“ lassen sich entsprechende Verbindungen nachvollziehen (Fabel-Lamla et al., 2019, S. 229f.). Eine explizite grundagentheoretische Bezugnahme zu möglichen metatheoretischen Konzepten erfolgt jedoch auch in diesem Fall nicht. [22]

2.3. Zwischenfazit und Verdichtung

Wie eingangs hervorgehoben, wurden oben lediglich ausgewählte – wenngleich auch durchaus relevante und teils breit rezipierte – Studien adressiert. Nichtsdestotrotz soll auf dieser Grundlage in Bezug zur eigenen Fokussetzung nochmals eine Verdichtung vorgenommen werden. Es kann insgesamt festgestellt werden, dass viele der Studien die Komplexität von Kooperation im schulischen Umfeld hervorheben und sich dahingehend entsprechend auch verschiedene Kooperationsverständnisse und -formen differenzieren lassen. Damit in Verbindung stehend finden sich zudem auch diverse Studien (insbesondere im Kontext der Betrachtung multiprofessioneller Teamarbeit), welche explizit individuelle, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Perspektiven unterscheiden, und dann zum Teil auch sinnbezogen miteinander in Verbindung bringen. [23]

Dabei bleibt aber in vielen Fällen dennoch unklar bzw. wird nicht immer klar expliziert, auf welchen individuellen, kollektiven oder verbindenden Verständnissen sozialen Handelns diese jeweils aufbauen oder – anders ausgedrückt – wie das eingangs skizzierte *Mikro-Makro-Problem* jeweils grundlagentheoretisch gelöst resp. adressiert wird. Hierauf aufbauend wird nachfolgend ergänzend zu den bisherigen Ausführungen eine eigene Studie vorgestellt, die diesbezüglich ggf. zusätzliche Einsichten bieten kann und damit in einem weiteren Schritt mit Blick auf die Qualifizierungsfrage als zusätzliche Reflexionsfolie dienen soll (Kückmann, 2020). [24]

3. Rekonstruktive Mehrebenenanalyse zur multiprofessionellen Teamarbeit

Aufbauend auf den ausgewählten Verdichtungen, wird eine Studie aus dem Jahr 2020 vorgestellt, deren Ziel es im Spannungsfeld von individueller Professionalisierung und Teamentwicklung war, die unterschiedlichen individuellen und kollektiven Perspektiven der beteiligten Akteur:innen nicht nur zu adressieren, sondern in einen ganzheitlichen (Verständnis-)Ansatz zu integrieren – d. h. zunächst explizit grundlagentheoretisch miteinander auszubalancieren und damit weitere u. U. vertiefende Einsichten in die Komplexität multiprofessioneller Teamarbeit zu gewähren und somit ggf. auch ergänzende Perspektiven für die (multi)professionelle Kooperationsentwicklung zu schaffen (Kückmann, 2020). [25]

Dabei wurde sich dem Konstrukt multiprofessioneller Teamarbeit sowohl theoretisch als auch empirisch von zwei verschiedenen (sozialen) Ausgangsperspektiven angenähert. Nachfolgend wird zunächst die zugrundeliegende grundlagentheoretische Verortung vorgestellt, bevor darauf aufbauend auf die konzipierte Studie eingegangen wird. [26]

3.1. Grundlagentheoretisches Verständnis multiprofessioneller Teamarbeit im Rahmen der vorliegenden Studie

In Rückbezug zum theoretischen Ausgangspunkt des Mikro-Makro-Problems, welches einleitend expliziert und dabei auch in den Zusammenhang mit multiprofessioneller Teamarbeit gebracht wurde, kann zunächst konstatiert werden, dass sich im vorliegenden Kontext rein mikro- oder aber rein makrosoziologische Verständnisse von ihren Grundsätzen nach ausschließen und insofern jeweils begrenzt sein müssen (Kückmann, 2020, S. 198). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird stattdessen dem Verständnis einer *Dualität des Sozialen* gefolgt (Kückmann, 2020, S. 218ff.). Angelehnt an den bei Giddens verwendeten Ausdruck einer *Dualität der Struktur* (Giddens, 1984), soll durch die Betonung des *Sozialen* bereits sprachlich einer Überbetonung der strukturellen Perspektive vorgebeugt werden (Kruse, 2015). So wird hierdurch „insbesondere die Annahme einer grundlegenden Dualität zwischen ‚Struktur- und Handlungsebene‘ [sic!] verstanden. Einem solchen Verständnis folgend, sind beide Ebenen [...] nicht voneinander zu trennen und bedingen bzw. konstituieren sich wechselseitig“ (Kückmann, 2020, S. 218). Demzufolge werden die sozialen *Ebenen* nur analytisch getrennt, können dimensional weiter ausdifferenziert und durch entsprechende Modalitäten in Verbindung gebracht werden: [27]

„What I call the ‚modalities‘ of structuration serve to clarify the main dimensions of the duality of structure in interaction, relating the knowledgeable capacities of agents to structural features. Actors draw upon the modalities of structuration in the reproduction of systems of interaction, by the same token reconstituting their structural properties“ (Giddens, 1984, S. 28). [28]

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass der Ansatz von Giddens jedoch hinsichtlich der Ausdifferenzierung zentraler Begrifflichkeiten eine gewisse Offenheit aufweist. Balog (2001) stellt fest: „Damit fehlen ihr auch die Kriterien, um die Identität von Systemen zu bestimmen“ (S. 223). Diesbezüglich weisen Büchter und Gramlinger (2003) im Kontext der Auseinandersetzung mit der Kooperation an berufsbildenden Schulen auf die Bedeutung mikropolitischen Analysen hin, in deren Rahmen eben die verbindenden Modalitäten weiter ausdifferenziert werden (S. 103). Ortmann erläutert im Sinne Giddens‘ hierzu: „Indem die Akteure [sic!] in ihrem Handeln Modalitäten – Interpretationsmuster, Normen und autoritative und allokativen Machtmitel – anwenden, beziehen sie sich auf Strukturmomente und reproduzieren sie die Struktur“ (Ortmann, 1995, S. 58). Hierauf aufbauend findet sich in Abbildung 1 der Vorschlag einer möglichen grundlagentheoretischen Verortung multiprofessioneller Teamarbeit im Kontext inklusiver Bildung (Kückmann, 2020, S. 215). [29]

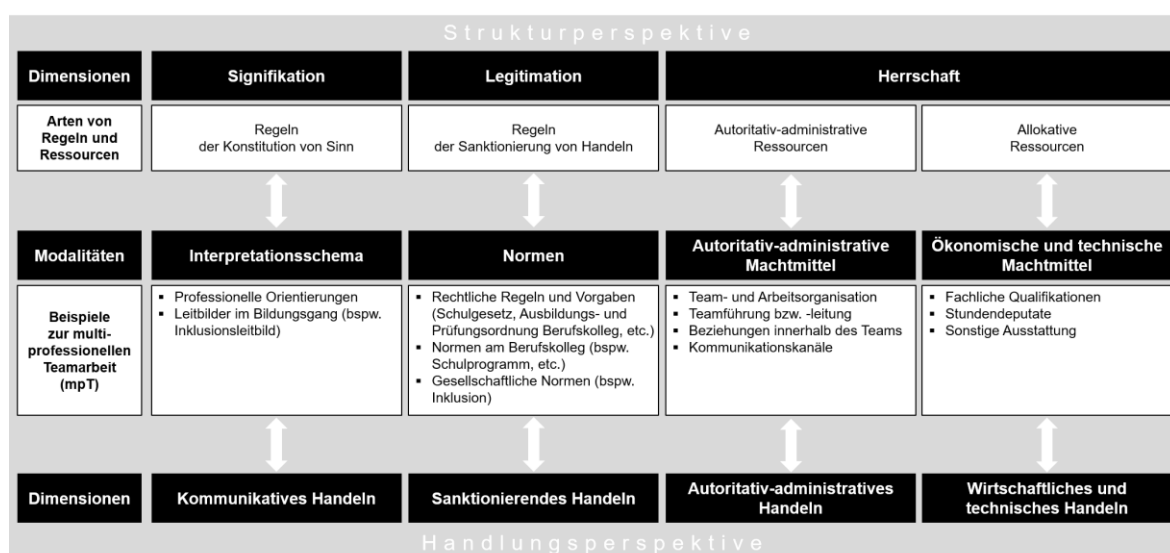


Abbildung 1: Multiprofessionelle Teamarbeit im Kontext von Handlungs- und Strukturmomenten (modifiziert auf Basis von: Kückmann, 2020, S. 215)

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass mit den vorgenommenen Positionierungen auf Basis des grundlagentheoretischen Charakters per se keine Erklärungs- sowie funktionale Begründungsabsichten verbunden werden (Kückmann, 2020, S. 213). Stattdessen wird erneut Giddens (1984) gefolgt: „The concepts of structuration theory, as with any competing theoretical perspective, should for many research purposes be regarded as sensitizing devices, nothing more“ (S. 326). Als Begründung hebt Balog (2001) diesbezüglich „die ontologische Realität sozialer Sachverhalte [hervor], die nicht in einem naturwissenschaftlichen Sinn determiniert sind, sondern durch die Handlungen der Akteure [sic!] reproduziert und verändert werden, also immer einen Aspekt des Unvorhersehbaren aufweisen“ (S. 203). Das vorgestellte grundlagentheoretische Modell kann aber als *sensibilisierendes Hilfsmittel* dazu beitragen, die Komplexität multiprofessioneller Teamarbeit im inklusiven Kontext zu veranschaulichen. So sind Fragen der Teamorganisation, fachlicher Qualifikationen, Inklusion als gesellschaftliche Bezugsnorm, aber auch vorzufindende professionelle Orientierungen der Teammitglieder gleichfalls von Bedeutung, letztlich aber jeweils Ausdruck unterschiedlicher analytisch so gefasster Dimensionen (Kückmann, 2020, S. 214ff.). An dieser Stelle soll auf Basis des vorgestellten analytischen Modells neben der bereits ausgeführten vertikalen Rekursivität, auch auf die horizontale Rekursivität verwiesen werden (Giddens, 1984). So ist davon auszugehen, „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 [...] hier selbst ein weiteres Strukturmoment ausbildet“ (Kückmann, 2020, S. 217). Darüber hinaus sensibilisiert das Modell auch für die Veränderbarkeit bzw. relative Stabilität multiprofessioneller Teams: [30]

„Auf Basis der [...] Kennzeichnung von ‚mpT‘ [sic!] als soziale Systeme, welche eben ihrerseits Strukturmomente aufweisen, ist weiterhin festzustellen, dass sich diese durch das Handeln der Akteure [sic!] weiter reproduzieren (können), [damit] zugleich aber ebenso veränderbar sein können – bis hin zur vollständigen Auflösung. Nichtsdestotrotz sind die so fokussierten Strukturen auch als relativ stabil zu kennzeichnen. Die Stabilität ist dabei zunächst auf das Zeit-Raum-verbindende Moment von (sozialen) Strukturen zurückzuführen.“ (Kückmann, 2020, S. 215) [31]

Das Modell kann vor diesem Hintergrund auch dazu beitragen, den jeweiligen Fokus von Studien genauer zu bestimmen resp. den Forschenden ein Mittel an die Hand geben, diesen zu explizieren. Damit einhergehend und um entsprechend einen vertiefenden Einblick in die Handlungs- und Strukturmomente multiprofessioneller Teamarbeit zu erhalten, wird im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags der Strukturaspekt der *Signifikation* sowie aus Handlungsperspektive die *Kommunikation* in den Blick genommen und nachfolgend im Rahmen der konkreten Studie die Rekonstruktion professioneller Orientierungen der Akteur:innen multiprofessioneller Teams vorgestellt (Kückmann, 2020, S. 234). Dabei „werden die – im Rahmen der Untersuchung fokussierten – professionellen Orientierungen so eingeordnet, dass sie mit Blick auf die entsprechenden Regeln der Sinnkonstitution („Strukturebene“) als Interpretationsschemata auf das kommunikative Handeln („Handlungsebene“) wirken bzw. vice versa“ (Kückmann, 2020, S. 219). Bevor die Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, wird aufbauend auf der vorgenommenen Verortung, zunächst das Studiendesign sowie deren Ziele erläutert. [32]

3.2. Hintergrund, übergreifende Zielsetzung und Studiendesign

Die qualitative Studie, auf die nachfolgend Bezug genommen wird, ist im Kontext des durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW geförderten Forschungsprojekts ‚3i - Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration‘ entstanden (Kremer, Frehe, Kückmann & Kundisch, 2017). Die teilnehmenden Praxisakteur:innen aus dem Berufskolleg arbeiteten in diesem Rahmen an einem Bildungsgangprojekt in der Ausbildungsvorbereitung, welches inhaltlich nicht nur in Verbindung mit den drei Projekttitelthemen stehen musste, sondern zudem die aktive Teilnahme der Bildungsganggestalter:innen an einer kollegialen Qualifizierung vorsah (Kückmann, 2020, S. 226). Diese wurde durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführt, welche unter Würdigung eines gestaltungsorientierten Forschungszugangs in den genannten Themenbereichen zudem umfassende Erkenntnisinteressen mitführte. So bildete auch die multiprofessionelle Teamarbeit einen inhaltlichen Schwerpunktbereich des Forschungsprojekts (Kremer et al., 2017). [33]

In diesem Kontext ist auch die vorliegende Studie entstanden, deren Ziel grundlegend darin bestand „vertiefende Einblicke in das Phänomen ‚mpT‘ [zu] ermöglichen, dieses [zu] hinterfragen und ein[zuj]ordnen“ (Kückmann, 2020, S. 2). Dabei wurde die Professionalität der verantwortlichen Bildungsgangakteur:innen fokussiert und u. a. die Frage gestellt, wie sich diese im Rahmen der multiprofessionellen Teamarbeit bzw. im Kollektiv widerspiegelt und entwickelt (Kückmann, 2020, S. 3). Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen und der vorgenommenen grundagentheoretischen Verortung ist die vorliegende Studie dabei explizit als qualitative Mehrebenenanalyse gestaltet (Helsper, Hummrich & Kramer, 2013; Nienhaus & Stoltenhoff, 2022). Entsprechend nehmen die empirischen Explorationen initial explizit zwei unterschiedliche Ausgangsperspektiven auf. Nachfolgend werden in einem ersten Schritt die jeweils spezifischen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente vorgestellt, bevor in einem dritten Schritt insbesondere die Relationierung der beiden verschiedenen empirischen Ausgangsperspektiven im Rahmen des analytischen Mehrebenenansatzes hervorgehoben wird (Kückmann, 2020, S. 234ff.). Abbildung 2 gibt einen Überblick über das gesamte Sample: [34]

Fälle		BK4	BK5	BK6	BK7
Falleinheiten	EAP I	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	BK7B1 Lehrkraft für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
		BK5B2 Lehrkraft für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen	BK6B2 Promovierte Diplombiologin, Lehrkraft für das Lehramt an BKs, Bildungsgangleitung (AV)		
		BK5B3 Diplom-Sozialpädagogin	BK6B3 Diplom-Sozialarbeiterin		
		BK5B4 Diplom-Sozialpädagogin	BK6B4 Lehrkraft für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (BK)		
	EAP II	Team am BK5 Teilnehmer:innen u. a.: BK5B1, BK5B3 und BK5B4	Team am BK6 Teilnehmer:innen 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	

Abbildung 2: Übersicht über die Fälle und Falleinheiten der vorliegenden Studie (modifiziert auf Basis von: Kückmann, 2020, S. 234)

3.2.1. Empirische Ausgangsperspektive I (EAP I): Biografisch-narrative Interviews

Der ersten empirischen Ausgangsperspektive (EAP I) wurde dabei ein ganz spezifisches Professionalitätsverständnis zugrunde gelegt, welches ausgehend von den Individuen impliziert, dass diese im Laufe ihrer spezifischen berufsbiografischen Entwicklung fortlaufend jeweils eine eigene Professionalität resp. professionelle Orientierungen ausprägen (Terhart, 2001). Prozessualität, Kontinuität, Emergenz, Zirkularität sowie Rekursivität werden dahingehend als Kerncharakteristika des zugrunde gelegten Verständnisses hervorgehoben (Kückmann, 2020, S. 188ff.). Aufbauend auf dem skizzierten Verständnis wurden, mit dem Ziel, die jeweils vorliegenden professionellen Orientierungen der Akteur:innen im Bildungsgang zu rekonstruieren, biografisch-narrative Interviews durchgeführt (Kückmann, 2020, S. 235f.). Hierbei wird der berufsbiografischen Entwicklung sowie diesbezüglichen Prägung der Individuen besondere Bedeutung zugesprochen und demgemäß „die innere Logik und die wechselseitige Verschränkung der Lebensabschnitte in den einzelnen Dimensionen [fokussiert]“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 68). Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, wurden insgesamt zehn Personen aus vier Berufskollegs mit jeweils ganz unterschiedlichen berufsbiografischen Hintergründen, Qualifikationen sowie Positionen im Bildungsgang in die Untersuchung miteinbezogen. Mittels eines einleitenden Erzählimpulses wurden die Teilnehmer:innen zunächst gebeten, ihre Berufsbiografie mit eigenen Schwerpunktsetzungen wiederzugeben. Im Anschluss an so erzeugte, durchaus umfangreiche Stegreiferzählungen, boten die Nachfragephasen die Möglichkeit, die bisherigen Ausführungen zu vertiefen bzw. auch bis dahin noch nicht betrachtete Aspekte zu adressieren. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend wortgenau transkribiert (Kückmann, 2020, S. 243f.). Die so erzeugte Datengrundlage wurde mittels dokumentarischer Methode in Anlehnung an Bohnsack bzw. Nohl ausgewertet (Bohnsack, 2003; Nohl, 2006). Im Anschluss an die formulierende Interpretation erfolgte die reflektierende Interpretation, wobei neben einer formalen Interpretation mit Textsortentrennung, eine semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse im Fokus stand (Kückmann, 2020, S. 264). Um diesen Schritt allgemein abzusichern und eine Grundlage für die eigene Analyse zu schaffen, wurden zuvor zudem zwei ausgewählte Falleinheiten (BK6B2 & BK6B4) in einer Forscher:innengruppe diskutiert und hiervon ausgehend zunehmend Falleinheiten in die Untersuchung integriert (Kückmann, 2020, S. 267). Anschließend wurden die zentralen Erkenntnisse beider Interpretationsschritte in Fallbeschreibungen komprimiert zusammengefasst und in einem weiteren Schritt eine sinngenetische Typenbildung vorgenommen (Kückmann, 2020, S. 268). [35]

3.2.2. Empirische Ausgangsperspektive II (EAP II): Teamsitzungen

Aufbauend auf den zuvor geschilderten Erhebungen, welche explizit die jeweiligen Individuen zum Ausgangspunkt nahmen, sollten in einem zweiten Schritt auch ausgewählte Teamkollektive an den Schulen miteinbezogen werden. Wie im zweiten Kapitel adressiert, werden diese dabei vorliegend als soziale Systeme verstanden, welchen damit entsprechende Strukturmomente (im Sinne von Regeln und Ressourcen) zugrunde liegen (Kückmann, 2020, S. 212ff.). Ziel der EAP II war es daher, auch die diesbezüglich vorliegenden *kollektiven* professionellen Orientierungen zu rekonstruieren (Kückmann, 2020, S. 212ff.). Die Verwendung dieser Begrifflichkeit soll hierbei explizit nicht den Eindruck erwecken, dass sich die jeweils rekonstruierten professionellen Orientierungen aus der EAP I und EAP II von ihrer Genese her gesehen per se unterscheiden. Vielmehr wird in Anlehnung an die methodologische Basis der dokumentarischen Methode grundlegend davon ausgegangen, dass alle Orientierungen sozial – d. h. kollektiv – (aus-)geprägt (worden) sind bzw. kontinuierlich werden. Die vorgenommenen Differenzierungen sollen demgemäß lediglich den jeweiligen Ausgangspunkt des empirischen Zugangs hervorheben (Asbrand, 2011). Entsprechend wurde im Rahmen der EAP II an Sitzungen von zwei multiprofessionellen Teams an den beteiligten Berufskollegs (BK5 & BK6) teilgenommen. Dabei ist anzumerken, dass es sich in beiden Fällen um wöchentlich stattfindende Teamsitzungen handelte (Bauer, 2019), welche zudem zum Zeitpunkt der Erhebung fest im Stundenplan verankert waren und an denen unterschiedliche Akteur:innen des betreffenden Bildungsgangs teilnahmen (Kückmann, 2020, S. 257). Die Gespräche wurden aufgezeichnet, ebenfalls wortgenau transkribiert und anschließend erneut mittels dokumentarischer Methode in Anlehnung an Bohnsack (2003) – diesmal unter Bezugnahme zu Przyborski (2004) – ausgewertet. Auf Basis des Bezugs zu kollektiven Einheiten verschob sich der Analysefokus entsprechend. So wurde der sich im Rahmen der Teamsitzung entfaltende Diskurs in den Fokus gerückt, weshalb *nicht* die Redebeiträge der einzelnen Personen von Interesse waren, sondern die *interaktiven Sequenzen* der Sitzungen (Bohnsack, 2013). Im Rahmen der reflektierenden Interpretation, welche ebenfalls initial von einer Forscher:innengruppe erfolgte, wurde die „Art und Weise, wie die SprecherInnen [sic!] aufeinander Bezug nehmen [rekonstruiert]“ (Schäffer, 2006, S. 78). Anschließend wurden ebenfalls komprimierte Darstellungen ausformuliert und damit eine Grundlage für die Relationierung der beiden verschiedenen empirischen Ausgangsperspektiven im Sinne der Ansprüche einer qualitativen Mehrebenenanalyse geschaffen (Kückmann, 2020, S. 270). [36]

3.2.3. Relationierung der beiden verschiedenen empirischen Ausgangsperspektiven im Sinne der Ansprüche einer qualitativen Mehrebenenanalyse

Aufbauend auf den dargestellten Schritten und den bisher voneinander unabhängigen Horizontalanalysen, lag der Fokus in einem weiteren Schritt darauf, die jeweiligen Ergebnisse miteinander in Verbindung zu bringen. Bevor hierauf näher eingegangen wird, sind in Tabelle 1 zunächst die konstituierenden Merkmale einer qualitativen Mehrebenenanalyse sowie deren Umsetzung in der vorliegenden Studie zu entnehmen: [37]

Konstituierende Merkmale einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper et al., 2013)	Umsetzung in der vorliegenden Studie (Kückmann, 2020)
Komplexe Gegenstandskonzeption	Entwicklung eines eigenen professions- sowie sozialtheoretischen Verständnisses, auf dessen Basis sich der Gegenstand konzipiert (Kap. 3.1; Kückmann, 2020).
Offene (qualitative) Erhebungen	Sicherstellung über die oben beschriebenen Erhebungsmethoden, welche sich ihrerseits durch ein hohes Maß an Offenheit bzw. narrativen Anteilen auszeichnen bzw. – im Falle der Teamsitzungen – bereits aus natürlichen Situationen stammen (Kückmann, 2020, S. 271).

Jeweils <i>ebenesspezifische</i> Datenerhebungen und -auswertungen	„Die ausgewählten Methoden erheben Daten, die für die jeweilige Sinnebene durchaus typisch sind bzw. mit entsprechenden Anforderungen harmonieren“ (Kückmann, 2020, S. 271).
Eigenständige Sinnrekonstruktion auf den verschiedenen <i>Ebenen</i>	Die beiden Horizontalanalysen wurden voneinander unabhängig durchgeführt und vor der Vertikalanalyse abgeschlossen (Kückmann, 2020, S. 271).
<i>Ebenenübergreifende</i> Sinnrelationierung	Im Rahmen der ‚Vertikalanalyse‘ werden angemessene Anschlussstellen in Relation gesetzt (sieben von zehn Personen sind auch Mitglied in den betrachteten Bildungsgangteams).

Tabelle 1: Kerncharakteristika einer qualitativen Mehrebenenanalyse (in Anlehnung an: Helsper et al., 2013, S. 128; Tabelle in ähnlicher Form auch in: Kückmann, 2020, S. 271)

Im Rahmen einer qualitativen Mehrebenenanalyse sind demzufolge bereits im Vorfeld formale bzw. grundlagentheoretische Klärungen zwingend erforderlich (Helsper et al., 2013). So kann nach Nohl eine „sinnvolle Verknüpfung der Analyseebenen [...] nicht erst in der empirischen Analyse erfolgen, sondern muss bereits durch eine Relationierung der theoretischen Grundbegriffe (unter Beachtung ihrer Gemeinsamkeit und ihrer Differenzen) vorbereitet sein“ (Nohl, 2013, S. 104). Mit anderen Worten bedarf eine Relationierung der empirischen Erkenntnisse zuvor zunächst einer grundlagentheoretischen Relationierung (Kückmann, 2020, S. 271). Im vorliegenden Fall wurde diese theoretische Basis bereits im Kapitel 3.1 skizziert. Zudem wurden in der Studie offene Erhebungsverfahren eingesetzt bzw. – im Falle der Teamsitzungen – natürliche Situationen als Datengrundlage herangezogen. Des Weiteren wurden die Untersuchungen zwar jeweils für sich, aber auf Basis einer einheitlichen methodologischen Grundlage sowie unter Einbezug jeweils *ebenenadäquater* Verfahren ausgewertet (Kückmann, 2020, S. 271). Auf diese Weise wurde die jeweilige Sinnrekonstruktion zwar eigenständig, jedoch von der grundlagentheoretischen Logik her zueinander kompatibel vorgenommen. Zudem wurden die Auswertungen der *Horizontalanalysen* zunächst vollständig abgeschlossen, bevor in einem zweiten Schritt die *Vertikalanalyse* in den Blick genommen wurde (Nohl, 2013). Nohl (2013) weist diesbezüglich explizit auf die Bedeutung verbindender Falleinheiten hin: „Man sichert also die Zugehörigkeit der Vergleichsfälle einer niedrigeren Sozialebene zu einem Fall auf der nächsthöheren Ebene dadurch, dass diese Vergleichsfälle Teile des Falles auf der höheren Ebene sind“ (S. 107). Wie bereits aus Abbildung 2 ersichtlich, waren im vorliegenden Fall die Befragten BK6B1, BK6B2, BK6B3, BK6B4, BK5B1, BK5B3 sowie BK5B4 auch Mitglieder der betrachteten Schulteams am BK5 und BK6 und boten damit Verbindungspunkte zur Relationierung innerhalb der angestrebten Mehrebenenanalyse. Diese zielt insgesamt darauf ab, jeweils „die ‚Passungsverhältnisse‘ [sic!], d. h. die Relationen zwischen der höheren und der niedrigeren Sozialebene [zu] untersuchen“ (Nohl, 2013, S. 111). An dieser Stelle wird die Annahme zum Ausgangspunkt gemacht, „dass sich konjunktive Orientierungen in solchen Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen bzw. Diskursen rekonstruieren lassen, die bestimmte konjunktive Erfahrungsräume repräsentieren“ (Asbrand, 2011, S. 4). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird mittels der angestrebten *Vertikalanalyse* somit eine Relationierung der Ergebnisse der *Horizontalanalysen* (EAP I & EAP II) und damit eine übergreifende Verdichtung verfolgt: [38]

„Mit anderen Worten lässt sich hier ein Rückschluss auf die Orientierungen im Rahmen des Teams ziehen, [...] [dessen Mitglieder ggf. auch] [...] [einen] konjunktiven Erfahrungsraum [...] [teilen resp. deren konjunktive Erfahrungen hierdurch u. U. auch aktualisiert werden], wohingegen die rekonstruierten Orientierungen basierend auf den Erhebungen der EAP I ggf. auch auf andere Erfahrungsräume zurückzuführen [wären] [...]. Entsprechend wurden die Ergebnisse der jeweiligen Horizontalanalyse – zunächst ausgehend von der jeweiligen Falleinheit – miteinander gespiegelt und ggf. Relationen etc. aufgedeckt. Anschließend erfolgte eine Verdichtung der gewonnenen Erkenntnisse auch unter Rückbezug auf die zugrundeliegende komplexe Gegenstandskonzeption. Auf diese Weise erfährt die zugrunde gelegte ‚Dualität des Sozialen‘ [sic!] und die damit einhergehende Komplexität besondere Berücksichtigung.“ (Kückmann, 2020, S. 273) [39]

3.3. Darstellung zentraler Ergebnisse der qualitativen Mehrebenenanalyse

Ausgehend von der dargestellten Anlage der Studie war es möglich, umfangreiche Erkenntnisse im Zusammenhang von *Inklusiver Bildung*, *Professionalisierung* und *Teamarbeit* zu generieren und die Themenbereiche so integrativ zu betrachten. Nachfolgend werden hierzu ausgewählte Ergebnisse dargestellt, um eine ergänzende Reflexionsgrundlage für die anschließende Auseinandersetzung mit der Frage einer angemessenen Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die (multi)professionelle Kooperation in inklusiver Bildung zu schaffen. Bei der Darstellung wird zur besseren Nachvollziehbarkeit abermals zwischen den Horizontal- und Vertikalanalysen sowie den beiden verschiedenen empirischen Ausgangsperspektiven unterschieden. [40]

3.3.1. Ergebnisse der EAP I (Horizontalanalyse)

Als Ergebnis der EAP I konnte u. a. eine sinngenetische Typik professioneller Orientierungen von Akteur:innen in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg herausgearbeitet werden (Kückmann, 2020, S. 396). Hiermit wurde das Ziel verfolgt, dass „die kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle [...] eine eigenständige Bedeutung [erfahren] und [...] in ihrer eigenen Sinnhaftigkeit gesehen [werden]. Die so rekonstruierten Orientierungsrahmen werden abstrahiert [...] und zu Typen [...] ausformuliert“ (Nohl, 2017, S. 42). Hierzu lässt sich im Kontext inklusiver Bildung Folgendes konstatieren: [41]

„Als übergeordneter manifester Orientierungsrahmen lässt sich [...] ein Spannungsfeld aus Homogenisierung auf der einen und Heterogenisierung auf der anderen Seite festhalten (im Sinne einer Homogenisierung in der Heterogenität) [...]. Hierbei stehen sich [...] eher universalistische Ansprüche und Zuweisungen zunehmend differenter Lebens- und Praxiswelten der beteiligten Akteure [sic!] [...] gegenüber resp. vice versa. Auf Basis [...] möglicher Orientierungsverluste [...] werden [...] ausgleichende [...] Bezugsgrößen als stabilisierende Referenz hinzugezogen [...]“. (Kückmann, 2020, S. 396) [42]

Wie in Abbildung 3 dargestellt, lassen sich vorliegend drei unterschiedliche Modi des Umgangs der Akteur:innen im Spannungsfeld von Homogenisierung und Heterogenisierung ableiten, welche nachfolgend jeweils einzeln kurz erläutert werden (Blasse et al., 2019). [43]

Konfrontiert mit Widersprüchen im Kontext der eigenen beruflichen Handlungspraxis stellt bspw. beim Typus *Selbstreferenzialität* stets das eigene Selbst bzw. die Sphäre des eigenen Selbst den zentralen Rückbezugs- und Ankerpunkt dar (Kückmann, 2020, S. 396f.). Handlungsleitende implizite Fragen für die eigene berufsbiografische Entwicklung können *Was kann ich tun?* oder aber *Was kann für mich getan werden?* sein (Kückmann, 2020, S. 396f.). Bei diesen Personen lässt sich so eine erhöhte Leistungsbereitschaft bei gleichzeitig erhöhtem allgemeinen Leistungsanspruch feststellen. Anderen Personen werden auf Basis des Rückbezugs zum eigenen Selbst damit u. U. auch Defizite attestiert und diese zuweilen auch als persönliche Bedrohung eingeordnet. Insgesamt ist bei diesem Typus eine erhöhte emotionale Involviertheit im Rahmen der beruflichen Handlungspraxis sowie ein ausgeprägtes persönliches Belastungsempfinden festzustellen (Kückmann, 2020, S. 396f.). [44]

Auch der zweite identifizierte Typus *Sozialreferenzialität* weist der zwischenmenschlichen Sphäre eine besondere Bedeutung zu und ist durch ein persönliches Belastungsempfinden geprägt, wobei sich dieses aber eben durch einen kontinuierlichen Rückbezug zur sozialen Sphäre begründet. Im Kontext der eigenen berufsbiografischen Entwicklung werden Fragen wie *Was können sie tun?* oder aber auch *Was kann für sie getan werden?* relevant. Der fortdauernde Rückbezug auf (die) soziale Einheit(en) trägt zu einer konstruierten Nähe bei, was sich im Verlauf bis hin zu einer vollständigen Perspektiv- und Parteiübernahme entwickeln kann (Kückmann, 2020, S. 396f.). [45]

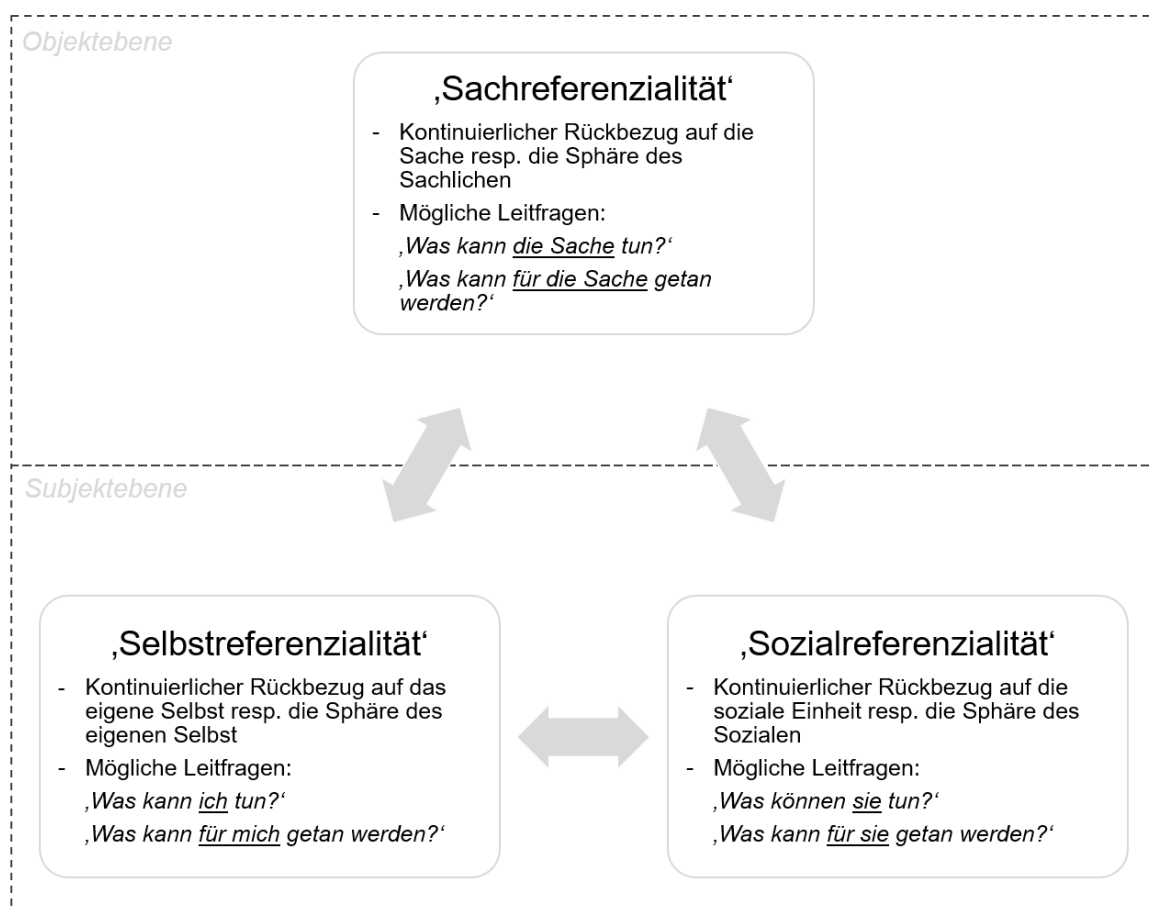


Abbildung 3: Typik der professionellen Orientierungen der AV-Akteur:innen (Kückmann, 2020, S. 398)

Im Gegensatz zu den ersten beiden Typen ist der dritte Typus *Sachreferenzialität* – auch im Verlauf der eigenen berufsbioграфischen Entwicklung – durch einen kontinuierlichen Rückbezug zu den sachlichen Aufgaben gekennzeichnet. Maßgeblich hierfür sind Fragen wie *Was kann für die Sache getan werden?* oder aber auch *Was kann die Sache beitragen?* „Die referenzgebenden Kernaufgaben können sich dabei jeweils deutlich unterscheiden, wobei der sachliche Umgang hiermit [...] als zentrale Gemeinsamkeit zeigt“ (Kückmann, 2020, S. 398). Aufbauend hierauf ist dieser Typus durch eine hohe Lösungsorientiertheit sowie einen ausgeprägten Grad an Pragmatismus geprägt. Die Entwicklung erfolgt auf Basis der Bewältigung sachlicher Aufgaben, wobei im Gegensatz zu den beiden anderen Typen auch keine übermäßig emotionale Involviertheit auszumachen ist (Kückmann, 2020, S. 398). [46]

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass derartige Typisierungen – ähnlich wie abstrakte Modellbildungen – konsequentermaßen einer Verkürzung unterliegen (müssen) und entsprechend auch explizit *keine* vollständige Abbildung der sozialen Realität bereitstellen können und sollen (Nentwig-Gesemann, 2013). Vorliegend werden sie daher erneut lediglich als *sensibilisierendes Hilfsmittel* verstanden und eingesetzt (Kückmann, 2020, S. 399). Unter Würdigung dieser Einschränkung und auf Basis des Gesamtsamples ist festzustellen, dass zwei Personen (BK5B2 & BK6B2) dem ersten Typus, drei Personen dem zweiten Typus (BK6B1, BK6B4 & BK7B1) sowie fünf Personen (BK4B1, BK5B1, BK5B3, BK5B4 & BK6B3) dem dritten Typus zugeordnet werden konnten (Kückmann, 2020, S. 277ff.). Ohne auf alle Details eingehen zu können, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass dabei „kein direkter Zusammenhang zwischen den Typen und den zu Grunde liegenden ‚Disziplinen‘, in denen die [...] [Akteur:innen] ausgebildet wurden, vorgenommen werden kann. [...] Mögliche – auf den ersten Blick ggf. – einfache Zuschreibungen wie bspw. [...] Sozialpädagogen [sic!] [seien] eher sozialreferenziell ausgerichtet, bestätigen sich damit ausdrücklich nicht“ (Kückmann, 2020, S. 399f.). An dieser Stelle soll aber auch nicht der Eindruck entstehen, dass die disziplinären Hintergründe per se keine wichtigen Bezugs- resp. Abgrenzungsgrößen darstellen (können). Vorliegend wird von

unterschiedlichen Erfahrungsräumen ausgegangen, welche dann auf Basis einer je individuellen *Aufschichtung der berufsbiografischen Erfahrungen* jeweils im persönlichen Habitus fortlaufend verdichtet werden (Przyborski, 2004). Hierauf Bezug nehmend sind die Ergebnisse der EAP II und die Teams von Interesse, deren Teammitglieder ggf. einen entsprechenden konjunktiven Erfahrungsraum teilen oder aber entsprechende Orientierungen innerhalb des Teams bzw. durch die Teams u. U. aktualisiert werden (Asbrand, 2011). [47]

3.3.2. Ergebnisse der EAP II (Horizontalanalyse)

Als wesentliches Ergebnis der EAP II lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch – teils deutliche – Unterschiede der beiden Teamdiskurse feststellen (Kückmann, 2020, S. 424f.). Als Gemeinsamkeit ist festzuhalten, dass beide Diskursverläufe – unabhängig vom jeweils fokussierten Thema – in großen Teilen inkludierenden Charakter aufweisen. Hiervon ausgehend ist daher in beiden Fällen von jeweils gemeinsamen Orientierungsrahmen sowie einer jeweils geteilten Erfahrungsbasis auszugehen (Przyborski, 2004). 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, 2020, S. 424f.). Zwar lässt sich auch im Teamdiskurs am BK5 ein deutliches Zusammengehörigkeitsgefühl rekonstruieren, welches sich dann aber primär auf Basis der zugrundeliegenden sachbezogenen Lösungsorientierung des Teamkollektivs ausprägt. So strukturiert sich der Diskurs vornehmlich auf Basis der Unterscheidung von Phasen der Problemidentifikation, -bearbeitung und -lösung (Kückmann, 2020, S. 424f.). Entsprechend richten die Akteur:innen ihren Fokus durchweg auf die Lösung konkreter Problemfälle und zu klärender Sachfragen im Bildungsgang (Kückmann, 2020, S. 424f.). [48]

Diese Befunde lassen sich mit Blick auf die vorzufindenden Diskursmodi nochmals vertiefen. So lassen sich in den Diskursen der beiden Bildungsgangteams zwar übereinstimmend inkludierende Modi und damit geteilte Orientierungen identifizieren, diese können jedoch weiter ausdifferenziert werden. So sind die inkludierenden Diskurse beim AV-Team am BK5 dahingehend vornehmlich parallel und die am BK6 weitestgehend univok ausgeprägt (Kückmann, 2020, S. 424f.). Daneben lassen sich am BK6 auch diverse exkludierende bzw. divergente Diskursverläufe nachvollziehen, was auf unterschiedliche Erfahrungsräume verweist (Przyborski, 2004). Als Beispiel lassen sich in Bezug auf die Schüler:innen verschiedene Grundhaltungen identifizieren: [49]

„Hier reichen die Rahmeninkongruenzen von einer wertschätzenden, empathischen resp. mitfühlenden bis hin zu einer misstrauischen und eher negativen Grundhaltung der Klientel gegenüber. Auch in Bezug auf die Inklusionsthematik lassen sich Rahmeninkongruenzen identifizieren. Hier reichen die Orientierungen von einer grundlegenden Akzeptanz bis hin zu einer deutlichen Ablehnung der Thematik. Die Rahmeninkongruenzen sind ggf. auf Unterschiede in der Schichtung kollektiver Orientierungen zurückzuführen, d. h., dass die Teilnehmer [sic!] auch teils Repräsentanten [sic!] unterschiedlicher Erfahrungsräume sein können (Przyborski, 2004, S. 289ff.). Auf Basis der gemeinsamen Orientierungsrahmen bleiben die Rahmeninkongruenzen jedoch eher verdeckt, wodurch sich ein divergenter und eben nicht oppositioneller Diskursverlauf ausprägt. Dies würde [...] der adressierten Beziehungsorientierung entsprechen.“ (Kückmann, 2020, S. 423f.) [50]

In Anlehnung an Przyborski sind diese Unterschiede zwischen den Teams insofern von Bedeutung, da die parallelen resp. antithetischen Modi Hinweise auf *strukturidentische* Erfahrungen geben können, wohingegen univoke Diskurse auf *identische* Erfahrungen zurückzuführen sein mögen (Przyborski, 2004). Welche Bedeutungen diesen Befunden innewohnen, wird im weiteren Verlauf der anschließenden Vertikalanalyse ersichtlich, wo diese mit den Ergebnissen aus der EAP I relationiert und damit vertieft werden. [51]

3.3.3. Ergebnisse der Vertikalanalyse

Wie in Kapitel 3.3.2 dargestellt, zielt die Vertikalanalyse darauf ab, „im Sinne einer Mehrebenenanalyse, die Ergebnisse differenter Sinn- und Aggregierungsebenen miteinander in Bezug zu bringen, um auf diese Weise zu vertieften Einblicken resp. Erkenntnissen im Zusammenhang des Phänomens ‚multiprofessioneller Teamarbeit‘ [sic!] zu gelangen“ (Kückmann, 2020, S. 430). Dabei müssen die zuvor jeweils rekonstruierten Sinnmuster der beiden Sinnebenen resp. -perspektiven zueinander in Relation gesetzt werden (Nohl, 2013). Auf die Bedeutung des grundlagentheoretischen Fundaments wurde bereits verwiesen. Eine weitere Anschlussstelle bietet hier die Vorstellung eines persönlichen Habitus, worunter Przyborski „die durch die je individuelle Biographie [sic!] strukturierte individuelle Zusammenstellung oder Aufschichtung konjunktiver Erfahrungsräume [versteht]“ (Przyborski, 2004, S. 31). Entsprechend können die Ergebnisse der EAP I vorliegend als eine empirische Rekonstruktion der Sinnmuster in einem habituellen Sinne verstanden werden (Nohl, 2013). Demgegenüber wird in Bezug zur EAP II grundlegend davon ausgegangen, [52]

„dass sich konjunktive Orientierungen in solchen Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen bzw. Diskursen rekonstruieren lassen, die bestimmte konjunktive Erfahrungsräume repräsentieren. Die Annahme ist, dass die konjunktiven milieu-, generations-, geschlechts- oder [eben] entwicklungstypischen fundamentalen Erfahrungen in solchen Alltags- oder Erhebungssituationen aktualisiert werden, in denen Personen miteinander kommunizieren, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen.“ (Asbrand, 2011, S. 4f.) [53]

Insofern lassen sich hierauf aufbauend auf Basis der Auswertung der Teamdiskurse, Aussagen darüber treffen, inwieweit die Teammitglieder konjunktive Erfahrungen teilen: [54]

„Dort, wo sich der Diskurs auf der Ebene gemeinsamer Erfahrungen bewegt, wo ein konjunktiver Erfahrungsraum zur Artikulation kommt, zeigen sich andere formale Praxen der Diskursgestaltung als dort, wo unterschiedliche Erfahrungen zum Ausdruck kommen, wo auf der Basis unterschiedlicher Erfahrungsräume miteinander gesprochen wird“ (Przyborski, 2004, S. 313) [55]

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, konnten diesbezüglich Unterschiede zwischen den beiden Teamdiskursen rekonstruiert werden. Während diese am BK5 vornehmlich parallel sind und damit auf homologe Erfahrungen verweisen, lassen sich beim Teamdiskurs am BK6 auch diverse univoke Diskursverläufe ausmachen (Kückmann, 2020, S. 425ff.). Auf Basis der ausgewiesenen grundlagentheoretischen Verortung verweist dies u. U. auf ein partielles Zusammenfallen der Identität: „Von daher kann man bei dieser Form der Sozialität von einem Ineinanderfallen persönlicher Habitus und, soweit deren reflexive Verarbeitung betroffen ist, auch von einem Ineinanderfallen persönlicher Identität sprechen“ (Przyborski, 2004, S. 314). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass [56]

„der konjunktive Erfahrungsraum [zwar stets] der individuellen, reflexiven Einordnung der Erfahrungen in eine individuelle Biographie [sic!] und damit Identität vorgeordnet [...] [sein muss], [...] [im] alltäglichen Denken [jedoch per se] eher vom Individuum als Entität als vom konjunktiven Erfahrungsraum [...] [ausgegangen wird].“ (Przyborski, 2004, S. 314) [57]

Neben den univoken konnten in den Teamdiskursen am BK6 aber auch diverse exkludierende resp. divergente Diskursmodi rekonstruiert werden. Als Beispiel wurden im Rahmen der EAP I unterschiedliche Grundhaltungen gegenüber den Schüler:innen rekonstruiert. Während bei BK6B3 diesbezüglich eine neutrale sowie sachlich-nüchterne Orientierung dokumentiert wurde, konnte bei BK6B2 eine durchaus kritische bis deutlich abneigende Haltung gegenüber den Schüler:innen als handlungsleitende Orientierung rekonstruiert werden (Kückmann, 2020, S. 349f.; S. 293f.). Angesichts dieser Befunde erstaunt es nicht, dass sich auch in den entsprechenden Teamdiskursen diesbezüglich deutliche Divergenzen in den betreffenden Sequenzen der Personen ausmachen ließen. [58]

„Dabei werden diese dann aber eben nicht offen im Rahmen oppositioneller Diskursverläufe ausgetragen, sondern das Gegeneinander der Orientierungen [...] erfolgreich verdeckt. Dabei wird das jeweils strittige Thema nur scheinbar in eine Konklusion überführt und vielmehr auf dieser Grundlage verlassen. Auf diese Weise bleibt [...] der Frieden innerhalb des Teams gewahrt. Wie bereits adressiert, steht dies damit in einem engen Zusammenhang zu den gemeinsamen Rahmenorientierungen, die – wie dargestellt – insbesondere durch ein großes Wir-Gefühl und ein hohes Maß an Beziehungsorientierung geprägt sind.“ (Kückmann, 2020, S. 433) [59]

Divergierende Unterschiede in den konjunktiven Erfahrungen lösen sich auf diese Weise nicht auf, werden aber auf Basis ggf. überlagernder konjunktiver Erfahrungen in den Hintergrund gerückt, wobei durch *Nicht-Abbruch* die (habituelle) Entwicklungsperspektive im Team weiter offenbleibt (Kückmann, 2020, S. 433). Demgegenüber weisen die Teamdiskurse am BK5 vornehmlich parallele Diskursverläufe auf, was auf *strukturidentische* Erfahrungen verweist und damit eine fortdauernde Reproduktion der Orientierungen begünstigt (Przyborski, 2004). Die Zusammenarbeit im Team scheint auf den ersten Blick ggf. stabiler resp. weniger anfällig, aber u. U. auch mit Blick auf die habituellen Strukturen weniger (Weiter-)Entwicklungsmöglichkeiten innezuhaben (Kückmann, 2020, S. 433). [60]

An dieser Stelle ließe sich aufbauend auf den erfolgten Einblicken in den Forschungsstand nun fragen, was die Befunde und vorgenommenen Verortungen mit Bezug auf die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die (multi)professionelle Kooperation in der inklusiven Bildung bedeuten mögen. Dieser Frage soll im abschließenden Kapitel nachgegangen werden und der Beitrag der vorliegenden Studie dahingehend reflektiert werden. [61]

4. Zusammenfassung und übergreifende Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die Frage der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die (multi)professionelle Kooperation in der inklusiven Bildung

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde der übergreifende Versuch unternommen, einen Zusammenhang zwischen kollektiven und individuellen Verständnissen multiprofessioneller Teamarbeit und Professionalität im Kontext inklusiver Bildung sowohl theoretisch als auch empirisch aufzuarbeiten und anhand dessen auch die Bedeutsamkeit der Verknüpfung der verschiedenen Perspektiven hervorzuheben. Ziel war es, damit eine angemessene, multidimensionale Grundlage für Qualifizierungen bereitzustellen. Um hier mögliche Maßnahmen anzudeuten, sind nachfolgende Kernergebnisse bei der Reflexion leitend: [62]

(1) Es liegen bereits vielfältige, pädagogisch relevante (multiprofessionelle) Teamarbeitskonzepte vor, wobei aber das Verhältnis von individuellen und kollektiven Perspektiven nicht immer klar expliziert wird oder aber häufig auch jeweils nur eine Perspektive aufgenommen wird. Es zeigen sich im Spannungsfeld von individueller Professionalisierung und Teamentwicklung Bedarfe grundlagentheoretischer Verortungen und einer dahingehenden grundlegenden Verständigung im (Forschungs-)Diskurs. [63]

(2) Es zeigen sich im Kontext inklusiver Bildung Unterschiede in den individuellen professionellen Orientierungen und davon ausgehend den vorzufindenden Interpretationsschemata der Akteur:innen, was sich auf Basis der unterschiedlichen berufsbiografischen Hintergründe in multiprofessionellen Teamkontexten zusätzlich verstärkt. [64]

(3) Es zeigen sich auf Basis unterschiedlicher professioneller Orientierungen Unterschiede hinsichtlich der Diskursausrichtung und -gestaltung in den multiprofessionellen Teamgesprächen. Die Analyse der Diskursverläufe kann an dieser Stelle Hinweise auf mögliche (Weiter-)Entwicklungspotenziale der multiprofessionellen Teams geben. [65]

(1) Bedeutung grundlagentheoretischer Verortungen und Verständigungen im Spannungsfeld von individueller Professionalisierung und Teamentwicklung

In der Einleitung wurde darauf verwiesen, dass bei einer ersten Sichtung möglicher Angebote hinsichtlich der Frage der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die multiprofessionelle Kooperation auf den ersten Blick vielfach eine Konzentration auf kollektive Einheiten auszumachen ist und ausgehend von teils einfach gehaltenen Team-Definitionen Qualifizierungsangebote entsprechend vermehrt primär auf die Teamentwicklung ausgerichtet sind (Gellert & Nowak, 2014; Heckner & Keller, 2010; Mays, 2016; Philipp, 2014). Aus Sicht der Verfasserin ist angesichts dessen grundlegend zu fragen, ob die Qualifizierungsfrage per se eher von den kollektiven Strukturen oder aber von den Individuen her zu betrachten ist. An dieser Stelle wurde auf das theoretische Mikro-Makro-Problem hingewiesen und diesbezüglich ein Zusammenhang zum Kontext multiprofessioneller Teamarbeit hergestellt. Hierauf aufbauend wurden ausgewählte Einblicke in den Forschungsstand aufgenommen, wobei vor dem Hintergrund des ange deuteten Spannungsfelds von individueller Professionalisierung und Teamentwicklung insbesondere das Verhältnis von Individual- und Strukturperspektiven in ausgewählten, pädagogisch relevanten Teamarbeitskonzepten in den Blick genommen wurde. Auf dieser Grundlage konnte insbesondere die Komplexität der Konzepte herausgearbeitet werden, welche sich zudem teilweise auch in der expliziten Unterscheidung und Verbindung von individuellen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Perspektiven in den Konzepten widerspiegelt. [66]

Dabei blieb jedoch weiterhin teils unklar bzw. wurde nicht immer klar expliziert, auf welchen konkreten individuellen, kollektiven oder verbindenden Verständnissen sozialen Handelns diese jeweils aufbauen oder – anders ausgedrückt - wie das eingangs skizzierte *Mikro-Makro-Problem* jeweils grundlagentheoretisch gelöst resp. adressiert wird. Hierzu wurde ergänzend zu den bisherigen Forschungen eine spezifische grundlagentheoretische Verortung zur multiprofessionellen Teamarbeit vorgestellt, welche aufbauend auf dem Konzept von Giddens individuelle und kollektive Verständnisse in einem gemeinsamen Ansatz integriert und entsprechende Perspektiven vereint (Kückmann, 2020, S. 218ff.). Diesbezüglich wurde explizit darauf hingewiesen, dass die vorgestellte grundlagentheoretische Verortung keinen Erklärungscharakter aufweisen soll, aber für die – bereits im Forschungsstand widerspiegelnde – Komplexität sowie unterschiedlichen Perspektiven grundlegend sensibilisieren kann (Kückmann, 2020). So kann in einem ersten Schritt das vorgestellte Modell in diesem Kontext etwa zur Reflexion von pädagogischen Teamarbeitskonzepten herangezogen werden. [67]

Zur Veranschaulichung soll erneut auf die Studie von Fabel-Lamla et al. (2019) Bezug genommen werden. Das hierin dargelegte Verständnis steht auf den ersten Blick im Einklang mit dem vorgestellten Modell. Auf dessen Basis ließe sich nun aber weiterführend reflektieren, welche analytisch so gefasste Dimensionen genau in die initiale Konzeptionierung miteinbezogen werden. Dabei ist zunächst einmal festzustellen, dass die Verfasserinnen im ersten Kapitel insbesondere aus der Strukturperspektive argumentieren und dabei sowohl Dimensionen der Legitimation als auch der Herrschaft aufnehmen (Fabel-Lamla et al., 2019). Kritisch zu reflektieren wäre vor dem Hintergrund des Modells u. U. die Frage der horizontalen Rekursivität (Kückmann, 2020, S. 217). So wirken sich demnach Ressourcenfragen auch auf vorliegende Interpretationsschemata aus, was im betreffenden Beitrag im Zusammenhang der ersten beiden Kapitel zunächst eher im Hintergrund zu stehen scheint (Fabel-Lamla et al., 2019). Hiermit deuten sich die theoretischen Reflexionspotenziale des Modells erst an und sollen nachfolgend in Bezug auf die konkrete Qualifizierungsfrage pädagogischer Fachkräfte nochmals weiter ausgeführt werden. Dahingehend wird zunächst auf die Bedeutung der vorliegenden Interpretationsschemata der (multiprofessionellen) Akteur:innen verwiesen. [68]

(2) Bedeutung der Interpretationsschemata der (multiprofessionellen) Akteur:innen im Kontext multiprofessioneller Teamarbeit

Auch im Rahmen des Diskurses um die Qualifizierung für Inklusion werden wiederholt die Einstellungen und/oder Interpretationsschemata der Beteiligten hervorgehoben (Görich, Kassis,

Kunze, Hollen & Ossowski, 2019; Schaumburg, Walter & Hashagen, 2019). Dabei werden jedoch häufig die expliziten Wissensbestandteile betont. Die vorliegende Studie verweist hierauf aufbauend zusätzlich darauf, dass auch die impliziten professionellen Orientierungen der Akteur:innen von Bedeutung sind und die Handlungspraxis vor Ort sowie die Zusammenarbeit im Kontext der multiprofessionellen Teams (mit)prägen (Gerstenberg, Krähnert & Cloos, 2019). Im vorliegenden Kontext wurde etwa als übergeordneter manifester Orientierungsrahmen ein Spannungsfeld aus Homogenisierung und Heterogenisierung nachvollzogen, bei dem eher universalistische Ansprüche und Zuweisungen zunehmend differenten Lebens- und Praxiswelten der beteiligten Akteur:innen gegenüberstehen. Auch Blasse et al. (2019) sowie Bauer (2019) verweisen im Kontext der schulischen Inklusion bereits auf komplexe Spannungen professionellen Handelns. Vorliegend wurde weitergehend herausgearbeitet, dass die Akteur:innen möglicherweise drohenden Orientierungsverlusten individuell jeweils unter Rückbezug auf unterschiedliche (im Laufe der berufsbiografischen Entwicklung kollektiv ausgeprägte) Bezugsgrößen als stabilisierende Referenz begegnen (Kückmann, 2020, S. 396). So konnten auf dieser Basis etwa divergierende Inklusionsverständnisse der Individuen im Teamkontext rekonstruiert werden. [69]

Die vorliegend herausgearbeitete Typik kann im Rahmen von Qualifizierungen helfen, für entsprechende Unterschiede zwischen den Personen zu sensibilisieren. Wie gezeigt werden konnte, hängt dies per se auch nicht (nur) mit den jeweiligen disziplinären Hintergründen, sondern mit den jeweiligen spezifischen Erfahrungsaufschichtungen zusammen, wobei die individuelle disziplinäre Verortung letztlich *einen* wichtigen Erfahrungszusammenhang darstellt. Auf Basis der vorliegenden Studie empfiehlt es sich, dass entsprechende Qualifizierungsangebote verschiedene Typen adressieren. Demnach sind Entwicklungsräume zu schaffen, in denen sowohl beziehungs- resp. subjekt- als auch sachbezogene professionelle Orientierungen angesprochen werden. Generell empfiehlt sich aufbauend auf der Studie, auch die individuellen Perspektiven einfließen zu lassen und im Kontext möglicher Qualifizierungen auch explizit die berufsbiografischen Hintergründe aufzunehmen. [70]

Das vorliegend eingebrachte grundagentheoretische Modell sensibilisiert diesbezüglich zusätzlich dafür, dass, indem die Akteur:innen *fortlaufend* in ihrem kommunikativen Handeln entsprechende Interpretationsmuster (aber auch weitere Normen und autoritative und allokativen Machtmittel) anwenden, sie sich eben zugleich auf Strukturmomente beziehen und diese reproduzieren bzw. aktualisieren. Im Kontext der Qualifizierungsfrage bedeutet dies für alle Akteur:innen an den Schulen, dass sie sich mit unterschiedlichen Interpretationen resp. Konnotationen bspw. des Inklusionsbegriffs wiederholt auseinandersetzen, hierüber aktiv in den Austausch kommen und gemeinsam etwa entsprechende Leitbilder (kontinuierlich weiter-) entwickeln sollten (Bauer, 2019; Schaumburg et al., 2019). Multiprofessionelle Teamarbeit – bspw. in den Bildungsgängen des Berufskollegs – kann hierfür geeignete Kontexte bieten. [71]

An dieser Stelle ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass mit Blick auf die strukturellen Momente im Sinne des Modells nicht jede Person im selben Maß autoritativ-administrativ und wirtschaftlich sowie technisch handeln kann und damit Leitungspersonen in diesem Sinne besondere Bedeutung zukommt (Lennartz & Wehrmann, 2014; Weiß, Muckenthaler, Heimlich, Küchler & Kiel, 2019). [72]

(3) Bedeutung mehrdimensionaler, mikrokontextuell orientierter multiprofessioneller Teamentwicklungsmaßnahmen

Die vorliegende Studie verweist zusätzlich auch auf mögliche Unterschiede in den Orientierungen multiprofessioneller Teams. Während im ersten Fall eine grundlegende Sachorientierung rekonstruiert werden konnte, waren die Diskurse im zweiten Team durch eine ausgesprochene Beziehungsorientierung geprägt. Dies wirkt sich zwangsläufig auch auf mögliche Qualifizierungen aus. Im zweiten Fall dürften etwa rein sachorientierte Maßnahmen – ausgehend von einem primär sachorientierten Teamverständnis – weniger erfolgsversprechend sein. Entsprechend ist davon auszugehen, dass es nicht *die* eine Teamentwicklungsmaßnahme für alle multiprofes-

sionellen Teams gibt. Vielmehr sind die individuellen Besonderheiten und Ausrichtungen der Kollektive zu berücksichtigen. Eine solche ‚Mikrokontextualisierung‘ wird mit Blick auf die Qualifizierungsbedarfe der Individuen auch bereits bei Weiß et al. (2019) hervorgehoben und dahingehend auch erneut für eine mehrdimensionale, prozessuale Sicht sensibilisiert (Marvin, 1990; Weiß et al., 2019). [73]

Wie auch wiederholt auf Basis des Modells veranschaulicht werden konnte, steht das kommunikative Handeln der Akteur:innen in Bezug auf die professionellen Orientierungen in einem engen Zusammenhang. Entsprechend wird dem Explizieren vorliegend eine besondere Bedeutung zugewiesen. Hier kann die qualitative resp. rekonstruktive Sozialforschung m. E. wertvolle Anschlusspunkte bieten. Es wäre bspw. denkbar, im Vorfeld einer Intervention sowohl Einzel- als auch Gruppengespräche durchzuführen, um für individuelle und kollektive Perspektiven zu sensibilisieren und diese im Qualifizierungskontext miteinander abzuwägen. Auf Basis der vorgestellten Studie wurde dahingehend auch die Bedeutung und Aussagekraft von Diskursverläufen herausgestellt. Im Rahmen der Intervention könnte dies weiterführende Hinweise über zugrundeliegende Erfahrungsräume geben. [74]

An dieser Stelle wurden auf Basis der Studie nur ausgewählte Aspekte mit Bezug zum Qualifizierungsdiskurs hervorgehoben. Zusammenfassend wären im Lichte des vorliegenden Beitrags Teamentwicklung und individuelle Entwicklung der Akteur:innen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung stets zusammen und als Dauer- sowie auch als Führungsaufgabe zu denken. Die vorgenommenen Ausführungen sind dahingehend nicht abschließend, bieten aber einen Ausgangspunkt für eine sich anschließende wissenschaftlich fundierte Gestaltungsarbeit. So wäre es in einem weiteren Schritt bspw. relevant, die grundlegenden Erkenntnisse und Einblicke in die Genese multiprofessioneller Teamarbeit und Professionalität in konkrete Weiterbildungssettings zu überführen, welche dann eben im Spannungsfeld von Struktur- und Handlungsmomenten nicht nur von den kollektiven Einheiten ausgehen, sondern die individuelle Professionalität der Akteur:innen nicht nur berücksichtigen, sondern integrativ zum Ausgangspunkt machen und dahingehend bspw. dann auch die Dynamik des Sozialen im Kontext inklusiver Bildungsarbeit angemessen würdigen. [75]

Literatur

- Arndt, A.-K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(1, Profil und Position der Schulsozialarbeit), 72–79.
- Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C. & Werning, R. (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 26–30.
- 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* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. (2011). *Dokumentarische Methode*, Universität Kassel. Verfügbar unter: https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_video-player/lbg_vp2/videos/asbrand_dokmethode_ofas.pdf
- Balog, A. (2001). *Neue Entwicklungen in der soziologischen Theorie. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis der Grundprobleme*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bauer, P. (2019). Sozialpädagogische Fallbesprechungen im Team. Spannungsfelder und Interaktionsdynamiken. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche* (S. 16–33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A. et al. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). doi: [10.21248/Qfl.15](https://doi.org/10.21248/Qfl.15)
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 550–570. doi: [10.1007/s11618-003-0057-7](https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7)
- Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 205–218). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. doi: [10.25656/01:4451](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. Wieszorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Weinheim, Basel: 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* (S. 103–124). Paderborn: Eusl.-Verlag.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkoopeation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt 'Ganz In'* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 59). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 225–246). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gellert, M. & Nowak, C. (2014). *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams* (5. Aufl.). Meezen: Limmer Verlag.
- Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019). Arbeit im Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche* (S. 91–111). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Goethe, J. W. (2000). *Faust. Der Tragödie. Erster Teil*. Ditzingen: Reclam.
- Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M. & Ossowski, E. (2019). Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). doi: [10.21248/Qfl.10](https://doi.org/10.21248/Qfl.10)
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. doi: [10.25656/01:4453](https://doi.org/10.25656/01:4453)
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). doi: [10.21248/Qfl.42](https://doi.org/10.21248/Qfl.42)
- Heckner, K. & Keller, E. (2010). *Teamtrainings erfolgreich leiten. Fahrplan für ein dreitägiges Seminar zur Teamentwicklung und Teamführung* (4. Aufl.). Bonn: manager Seminare Verlags GmbH.
- Heidenreich, M. (1998). Die Gesellschaft im Individuum. In H. Schwaetzer & H. Stahl-Schwaetzer (Hrsg.), *L'homme machine? Anthropologie im Umbruch* (S. 229–248). Hildesheim, Zürich, New York: Georg-Olms-Verlag.

- 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* (3. Aufl., S. 119–135). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit an der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche* (S. 34–52). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kremer, H.-H., Frehe, P., Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2017). *Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Projektbericht*. Verfügbar unter: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/P-rojekte/Projekt_3i/3i_Projektbericht_2018_online.pdf
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kückmann, M.-A. (2020). *Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. Dissertation. Detmold: Eusl.-Verlag.
- Laux, S. & Adelt, E. (Hrsg.). (2018). *Inklusive Schulkultur. Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster, New York: Waxmann.
- Lennartz, A. & Wehrmann, J. (2014). „Chefsache“ Inklusion. Wenn Schulleitungen „Inklusion machen“ (sollen). *Lernende Schule*, 17(67), 43–46.
- Lochner, B. & Cloos, P. (2019). Teams- und Teamarbeit in der Frühpädagogik. Ein Forschungsüberblick. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche* (S. 53–70). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung Teil 1. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- Marvin, C. (1990). Problems in school-based-language consultation and collaboration services. Defining the terms and improving the process. In J. Damico (Hrsg.), *Best practices in school speech-language pathology* (S. 37–47). Psychological Corp.
- Mays, D. (2016). *Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule*. München: Ernst Reinhardt 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* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-19895-8_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13)
- Nienhaus, S. & Stoltenhoff, A.-K. (2022). Doing Qualitative Mehrebenenanalyse. Theoretische, methodologische und forschungspraktische Überlegungen. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 23(2). doi: [10.17169/fqs-22.2.3808](https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3808)
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-90002-5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90002-5)
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-01292-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2)
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-16080-7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7)

- Ortmann, G. (1995). *Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität*. Opladen: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-322-97055-8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97055-8)
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, E. (2018). Unterstützung der Teamentwicklung durch prozessbegleitende Instrumente. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur. Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 81–91). Münster, New York: Waxmann.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-90347-7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7)
- Rolff, H.-G. & Steinweg, A. (1980). Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Soziologisch der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung* (S. 113–129). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 75–80). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schaumburg, M., Walter, S. & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). doi: [10.21248/Qfl.9](https://doi.org/10.21248/Qfl.9)
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H. J. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2011). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- 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. doi: [10.25656/01:4452](https://doi.org/10.25656/01:4452)
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Küchler, A. & Kiel, E. (2019). Welche spezifischen Bedarfe einer Qualifizierung und Professionalisierung haben Lehrer*innen in inklusiven Schulen? *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). doi: [10.21248/Qfl.6](https://doi.org/10.21248/Qfl.6)
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kontakt

Marie-Ann Kückmann, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: marie-ann.kueckmann@upb.de

Zitation

Kückmann, M.-A. (2024). „Vom Schieben und geschoben werden...“ Grundlegungen zu einer multiperspektivischen Qualifizierung (mpQ) zur Förderung multiprofessioneller Teamarbeit (mpT) im Kontext inklusiver Bildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.138](https://doi.org/10.21248/Qfl.138)

Eingereicht: 14. April 2023

Veröffentlicht: 13. März 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).