

Simon Vollmer

Multiprofessionelle Kooperation an berufsbildenden Schulen zur Umsetzung individueller Förderung

An berufsbildenden Schulen stehen komplexe inner- und außerschulische Unterstützungssysteme zur Verfügung, um die individuelle Förderung aller Lernenden umsetzen zu können. Lehrkräfte sollen hierfür mit unterschiedlichen Professionen (Schulsozialarbeit, -psychologie, kommunale & private Beratungsstellen) kooperieren. Es werden Idealmodelle multiprofessioneller Kooperation entwickelt, die empirisch überprüft werden sollen.

Schlüsselwörter: Multiprofessionelle Kooperation; individuelle Förderung; Heterogenität

Multi-professional cooperation at vocational schools for the implementation of individual support

At vocational schools, complex support systems are available both within and outside the school to be able to implement individual support for all learners. Teachers should cooperate with different professions (school social work, school psychology, municipal and private counselling centres). Ideal models of multi-professional cooperation will be developed and empirically tested.

Keywords: multi-professional cooperation; individual support; heterogeneity

1 Einleitung

Die besondere Bedeutung berufsbildender Schulen für die Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt wird programmatisch im Beschluss der KMK Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in der kommenden Dekade (2017) beschrieben. Gleichzeitig stellt die KMK fest, dass die Vielfalt der Bildungsverläufe und Ausgangslagen an berufsbildenden Schulen eine multiprofessionelle Kooperation verschiedener Akteure notwendig macht (vgl. KMK, 2017, S. 9). Die Zusammenarbeit von Psychologinnen und Psychologen mit Lehrkräften sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erscheint derart komplex, dass hierfür „eine Empfehlung zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen zu erarbeiten“ ist (KMK, 2017, S. 10). In der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (2020) heißt es:

| Multiprofessionelle Kooperation

Individuelle Förderung ist eine Maxime für die Beschulung einer an Diversität zunehmenden Schülerschaft im beruflichen Bildungssystem. Sie wird zu einem der Leitthemen, das die Bildungspolitik in den nächsten Jahren verstärkt prägen wird. Das berufliche Bildungssystem muss daher und aufgrund der Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt agiler werden. [...] Dies erfordert neben dem Einsatz und der Weiterentwicklung bereits bestehender auch die Entwicklung neuer Konzepte. (KMK 2020, S. 2)

Es wird deutlich, dass individuelle Förderung durch Lehrkräfte und andere Professionen Teil des berufsschulischen Alltags sein muss, um allen jungen Menschen im berufsbildenden Schulsystem hinsichtlich ihres Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe gerecht zu werden. Die Umsetzung individueller Förderung wird von der KMK auf drei Themenfelder bezogen. Neben der Unterrichtsentwicklung soll auch durch Personal- und Organisationsentwicklung den Anforderungen einer individuellen Förderung entsprochen werden.

Lehrkräfte übernehmen in ihrem professionellen Selbstverständnis die Rolle der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters. Dabei haben sie eine zugewandte und unterstützende Haltung, [...] arbeiten in multiprofessionellen Teams, tauschen sich fachlich aus sowie beraten und entwickeln ein abgestimmtes Vorgehen zur individuellen Förderung. (KMK 2020, S. 5)

Hinsichtlich der Organisationsentwicklung soll individuelle Förderung durch die Schulleitung ermöglicht werden, indem sie allen Lehrkräften und Akteuren die Mitwirkung in lokalen und regionalen Netzwerken ermöglicht. Durch entsprechende Unterrichtsentwicklung sollen Lehrkräfte Lern- und Erfahrungsräume schaffen, in denen die jungen Menschen Beratungs- und Unterstützungsangebote bedarfsgerecht wahrnehmen (vgl. ebd.). Die Kultusministerkonferenz stellt in ihrer Empfehlung fest, dass sich die Länder verabreden, ihre bestehenden Maßnahmen und Strukturen zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen weiterzuentwickeln und zu verstärken. Dieser Anspruch bildet die Ausgangslage für die vorliegende Forschungsarbeit, in deren Mittelpunkt die Protagonistinnen und Protagonisten stehen, deren Aufgabe es ist, individuelle Förderung umzusetzen: Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen.

Nach Vorgabe der KMK soll individuelle Förderung in multiprofessionellen Teams umgesetzt und dabei regionale und lokale Netzwerke genutzt werden. Die Anforderungen an Lehrkräfte sind hierbei komplex. Einerseits müssen sie mit Akteuren anderer Professionen zusammenarbeiten und deren Professionsverständnis sowie professionsspezifische Arbeitsweisen und -haltungen kennen und in der Interaktion berücksichtigen. Andererseits benötigen sie dafür auch ein grundsätzliches Wissen über das bestehende Netzwerk, auf das sie zur Umsetzung der individuellen Förderung zurückgreifen können. Schließlich verfügen Lehrkräfte über ein hohes Maß an Autonomie bei der Umsetzung ihrer Aufgaben, sodass die Umsetzung individueller Förderung auch in besonderem Maß von ihrer individuellen Bereitschaft abhängt (vgl. Helsper 2021, S. 172 f.).

Die hier vorgestellte und in der Durchführung befindliche Untersuchung wirft einen Blick auf die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen in einem idealen Forschungsfeld. Die kreisfreie Stadt Flensburg im Norden Schleswig-Holsteins bietet sich mit einem ausgeprägten Netzwerk an sozialräumlichen und innerschulischen Akteuren sowie engen Kooperationsbeziehungen der Akteure untereinander an (vgl. Wilbers 2004), um die Umsetzung individueller Förderung durch die Lehrkräfte an den drei berufsbildenden Schulen in der Stadt zu untersuchen. Zusätzlich wurde im Jahr 2020 eine Jugendberufsagentur in Flensburg gegründet, die spezifische Angebote zur individuellen Förderung junger Menschen anbietet und Kooperationsangebote für die berufsbildenden Schulen bereithält. Vor diesem Hintergrund überprüft die vorliegende Arbeit kritisch die aus den Beschlüssen und Empfehlungen der KMK (2017; 2020) abgeleitete Hypothese, dass individuelle Förderung auf verschiedenen schulischen Ebenen gefördert (Personalentwicklung und Organisationsentwicklung) und in multiprofessionellen Teams kooperativ umgesetzt wird.

Nach einer Bestimmung und Abgrenzung des Begriffs individuelle Förderung (2) wird der aktuelle Forschungsstand (3) zur individuellen Förderung an berufsbildenden Schulen vorgestellt. Hierbei werden vor allem Ergebnisse aus der Forschung zum Umgang mit Inklusion und Heterogenität in der Berufsbildung vorgestellt, da bislang noch keine spezifischen Forschungsvorhaben zur individuellen Förderung vorliegen. Mit der Vorstellung der Unterstützungsnetzwerke (4) wird das Untersuchungsfeld für multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften aufgespannt. Abschließend wird das leitende Forschungsziel (5) zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen vorgestellt.

2 Begriffsbestimmung und -abgrenzung

Als Grundlage für die vorliegende Arbeit dient die Definition der Kultusministerkonferenz aus der Empfehlung zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen (KMK, 2020, S. 2 f.). Individuelle Förderung stützt sich demnach auf den erweiterten Inklusionsbegriff der UNESCO (2017, S. 10), der die Teilhabe aller Lernenden an Bildung einfordert und somit über den engeren Begriff der Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention hinausgeht (vgl. BMAS, 2018). Dieses Begriffsverständnis ist notwendig, um der Heterogenität der in berufsbildenden Bildungsgängen ankommenden Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und deren Bildungsvoraussetzungen zu berücksichtigen, ohne den Bedarf an oder ein Recht auf individuelle Förderung, z. B. an das soziale Konstrukt der Behinderung zu knüpfen (vgl. Enggruber, 2019, S. 32; Budde, 2015, S. 119 f.). Individuelle Förderung soll somit die Lernenden nicht nur hinsichtlich der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen, sondern auch mit Blick auf deren umfassende Teilhabe an Gesellschaft unterstützen. Dies bedeutet, dass durch die individuelle Förderung auch die Persönlichkeitsentwicklung durch Selbstwirksamkeitserfahrungen unterstützt sowie

| Multiprofessionelle Kooperation

Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen und Handlungskompetenz in beruflichen, persönlichen und gesellschaftlichen Situationen gefördert wird (vgl. KMK, 2020, S. 3).

„Heterogenität als Belastung oder Chance“ (Walgenbach, 2014, S. 26) wird im Folgenden als evaluativer Begriff verstanden, der eine wertende Sichtweise auf die Unterschiede der Zielgruppe individueller Förderung betont. Er unterstreicht dabei die Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen und spannt mögliche Rollen auf, welche die beteiligten Fachkräfte sowie Institutionen einnehmen können. Die Wahrnehmung von Heterogenität als Belastung geht mit einer korrigierenden Haltung einher, in deren Rahmen Lernende als abweichend und damit für den Regelunterricht als störend wahrgenommen werden. Dem gegenüber steht die Bewertung von Heterogenität als Chance oder als Ressource, die sich von der Defizitperspektive auf Heterogenität löst. Chancen von Heterogenität werden hierbei „in der Individualisierung von Lernprozessen [und] in kooperativen Lernformen gesehen“ (Walgenbach, 2014, S. 28). Eine individuelle Förderung muss somit allen Individuen der heterogenen Zielgruppe gerecht werden, indem sie bestmögliche Teilhabechancen vermittelt (vgl. Zinn et al., 2018, S. 77). Durch die Entwicklung von individuell auf jede und jeden Lernende/n angepasste Lernsituationen sollen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und so Teilhabechancen genutzt werden. Daraus folgt, dass aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit alle Lernenden unterschiedlich gefördert werden müssen, um entstehende Matthäus-Effekte lernförderlich nutzen zu können (vgl. Schwippert et al., 2003, S. 265; Hönig, 2020). Die Entscheidung darüber, was als eine gerechte Teilhabechance angesehen werden kann, muss demnach für jeden Einzelfall neu getroffen werden, da sie nur mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen und die erreichbaren Ziele bewertet werden kann (vgl. Heid, 2019, S. 20). Für die Umsetzung individueller Förderung bedeutet dies, dass eine Bewertung multiperspektivisch und damit nicht durch eine Person oder eine Profession erfolgen kann. Nicht zuletzt bedingt die individuelle Förderung eine partizipativ-evaluative Verständigung mit den Lernenden über mögliche und vor allem erreichbare Ziele.

3 Forschungsstand zur individuellen Förderung

Speziell aus der Forschung zum Umgang von berufsbildenden Lehrkräften mit individueller Förderung unter Berücksichtigung eines breiten Begriffsverständnisses wurden in einem Literatur-Review bislang keine Studien gefunden, die sich im engeren Sinne mit der individuellen Förderung von jungen Menschen an berufsbildenden Schulen beschäftigen. Wie oben dargestellt, besteht zugleich eine inhaltliche und konzeptionelle Nähe in der beruflichen Bildung zwischen den Bedingungsfeldern im Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität sowie Inklusion und dem Konzept der individuellen Förderung (vgl. Bylinski, 2014; Zoyke & Joost, 2017; Burda-Zoyke & Joost,

2018; Burda-Zoyke & Radde, 2018; Zinn, 2018; Heinrichs & Reinke, 2019). Mit dem dieser Arbeit zu Grunde liegenden weiten Begriffsverständnis individueller Förderung als einem mehrperspektivischen Auftrag an Lehrkräfte wird daher der Forschungsstand zur Inklusion und Heterogenität sowie zu den Anforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit an das pädagogische Personal aufgegriffen. Es können verschiedene Bedingungsfelder abgeleitet werden, die für die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen relevant sind: (1) Diagnostik von individuellen Förderbedarfen, (2) Beratung der jungen Menschen, (3) Förderung durch unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen. Die (individuelle) Förderung von jungen Erwachsenen ist in der Konzeption der vorliegenden Studie eng mit der Kooperation in multiprofessionellen Netzwerken verbunden, da Lehrkräfte die mit dem Anspruch individueller Förderung einhergehenden Anforderungen aufgrund von zusätzlichen Qualifikationsbedarfen und strukturellen Hindernissen nicht ohne Kooperation mit anderen Professionen erfüllen können (vgl. Heinrichs et al., 2018, S. 224). Die (4) multiprofessionelle Kooperation tritt somit als viertes Bedingungsfeld hinzu, durch das die anderen miteinander verbunden werden. Lehrkräfte erbringen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen informelle Diagnoseleistungen, die sich vielfach auf subjektive Bewertungen, Einschätzungen und Erwartungen stützen. Formelle Diagnosen, z. B. im Rahmen von Schulleistungsstudien, werden von Lehrkräften dagegen nur bedingt durchgeführt, da diese klassischen Gütekriterien genügen müssen. Die Diagnostik von Unterstützungsbedarfen muss folglich ebenfalls diesen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) genügen, um unterrichtlichen Erfolg zu sichern. Im Kontext individueller Förderung müssen Lehrkräfte die funktionale Bedeutung von Diagnosen und diagnostischer Kompetenz verinnerlichen. Das für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion relevante Fachwissen zu Verhaltensauffälligkeiten und -störungen sowie Kenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik leistungsrelevanter Merkmale der Lernenden gehören somit zu den Voraussetzungen individueller Förderung (vgl. Döbler & Zinn, 2018, S. 152). Lehrkräfte müssen die Grenzen ihrer diagnostischen Kompetenzen erkennen und entsprechend Unterstützung durch andere Professionen wahrnehmen. Dies gilt in besonderem Maß für die pädagogisch-therapeutische Diagnostik, da diese die grundständigen Inhalte der Bildungsstandards in der Lehrkräfteausbildung übersteigt (vgl. Vogt et al., 2019).

Das Bedingungsfeld Beraten ist ebenfalls in den Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung verankert, stellt jedoch je nach Beratungsanlass unterschiedliche Anforderungen an die Lehrkräfte (vgl. Schnebel, 2007, S. 30). Während die Lebens- und Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte in einigen Beratungssituationen ausreichen, machen andere Anlässe zusätzliche Kenntnisse in fundierter Gesprächsführung oder auch erweiterte psychologische Kenntnisse unabdingbar. Verfügen Lehrkräfte nicht über entsprechende Zusatzausbildungen, müssen andere Professionen – zum Beispiel speziell ausgebildete Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeit oder der schulpsychologische Dienst – hinzugezogen werden. Zur Wahrung der Grundprinzipien gelingender Beratung (Verschwiegenheit, Neutralität) kann dies mitunter auch die vollständige

| Multiprofessionelle Kooperation

Abgabe eines Beratungsprozesses von der Lehrkraft an eine andere Profession bedeuten (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 314).

(Individuelles) Fördern macht die Gestaltung und konzeptionelle Weiterentwicklung bewährter Unterstützungs- und Förderangebote notwendig. Individualisierte Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote benötigen eine weitgehende Flexibilisierung, um die heterogenen Lebenslagen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen zu können (vgl. Bylinski, 2016, S. 5). Die Entwicklung von (inklusive) Förderstrategien bezieht hierbei nach Bylinski (2016) alle Ebenen des Bildungssystems und damit sowohl innerschulische, als auch außerschulische Akteure in entsprechenden Unterstützungsnetzwerken mit ein.

3.1 Individuelle Förderung als Anforderung an berufsbildende Schulen

Um dem Anspruch gerechter Bildungs- und Teilhabechancen entsprechen zu können, müssen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität über differenzierte Kompetenzen verfügen. Lehrkräfte sollen so ausgebildet werden, dass sie allgemein- und sonderpädagogische Basiskompetenzen zum Umgang mit Heterogenität haben, „um beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden“ (KMK/HRK 2015, S. 3). Neben die Netzwerkbildung treten als weitere Gelingensbedingung „eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“ (ebd.). Zudem wird von den Lehrkräften eine adäquate Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt verlangt, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung durch theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar wird (vgl. dies.).

Die inner- und außerschulische Kooperation von Lehrkräften mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Institutionen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern ist nicht nur Bestandteil der Standards für die Ausbildung von Lehrkräften (vgl. KMK, 2019, S. 11). Mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (2020, S. 3) werden mit der Unterrichts-, Personal und Organisationsentwicklung auch die Handlungsfelder definiert, in denen die beteiligten Fachkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen sollen. Hierbei wird als Voraussetzung die Kenntnis der individuellen Lernausgangslagen als grundlegend angesehen (vgl. KMK, 2020, S. 4). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass in den Ordnungsmitteln der Kultusministerkonferenz, an denen die Inhalte der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auszurichten sind, keine nähere Angabe dazu gemacht wird, wie Lehrkräfte geeignete Kompetenzen, z. B. zur Diagnose einer Lernbeeinträchtigung oder Lernbehinderung, ausbilden können. Insofern bleibt zu vermuten, dass dieses Kompetenzdefizit durch die Kooperation mit anderen Professionen (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit etc.) ausgeglichen werden soll.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung sollen Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass individuelle Lernwege gefördert werden und die Lernenden beim Erreichen der angestrebten Ziele unterstützt werden. Hierzu müssen Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden und anderen an der individuellen Förderung beteiligten Akteure Lernziele festlegen, die realistisch erreicht werden sollen. Zur Unterrichtsentwicklung kommt somit ein weiteres Handlungsfeld individueller Förderung hinzu. Eine entsprechende Personalentwicklung soll Lehrkräften ein professionelles Selbstverständnis ihrer Rolle als Lernbegleiterin und Lernbegleiter ermöglichen, das von einer den Lernenden zugewandten sowie an deren Stärken orientierten Haltung geprägt ist. Teil des professionellen Selbstverständnisses ist auch, dass Lehrkräfte sich in multiprofessionellen Teams fachlich austauschen und beraten, um ein mit allen beteiligten Akteuren abgestimmtes Vorgehen zur individuellen Förderung zu entwickeln. Der Rahmen für die Umsetzung von Unterrichts- und Personalentwicklung soll durch die Personal- und Organisationsentwicklung geschaffen werden. Die Schulleitung soll ein schulinternes Konzept zur individuellen Förderung durch verschiedene Maßnahmen umsetzen. Neben der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften soll durch wertschätzende Kommunikation und Kooperation- und Kollaborationsstrukturen sowie entsprechende Raumnutzungskonzepte ein Prozess der Schulentwicklung hin zu individueller Förderung gemeinsam mit allen Beteiligten geplant, initiiert, gesteuert und evaluiert werden (vgl. KMK, 2020, S. 4 ff.; KMK, 2015, S. 3).

3.2 Individuelle Förderung als Anforderung an Lehrkräfte

Aus den Ordnungsmitteln lassen sich zusammenfassend drei Aspekte ableiten, die für eine gelingende individuelle Förderung der Lernenden an berufsbildenden Schulen von zentraler Bedeutung sind. Lehrkräfte müssen über (1) diagnostische Kompetenzen verfügen und zugleich im Rahmen eines professionellen Selbstverständnisses die Grenzen der eigenen Kompetenzen erkennen. Um dennoch individuell fördern zu können, sind Lehrkräfte auf (2) Kooperation in (3) Netzwerken mit verschiedenen Professionen und Institutionen angewiesen. Diese drei Aspekte werden im Folgenden näher beschrieben.

3.2.1 Diagnostische Kompetenz

Um die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erkennen zu können, müssen Lehrkräfte über diagnostische Kompetenzen verfügen. Die angewendeten diagnostischen Verfahren müssen geeignet sein, um alle Bedarfe der heterogenen Zielgruppe erfassen zu können, da andernfalls keine Teilhabegerechtigkeit gewährleistet werden kann (vgl. Heinrichs et al., 2018, S. 221; Vogt et al., 2019, S. 198). Teil der Diagnostik ist auch eine angemessene Bewertung der Bedarfe an individueller Förderung im Rahmen der Möglichkeiten, die einer Lehrkraft zur Verfügung stehen (vgl. Heid, 2019). Ergebnisse diagnostischer Prozesse können aber

| Multiprofessionelle Kooperation

nicht nur für die Entwicklung individueller Förderperspektiven genutzt werden, sondern auch bei „selektiven Zwecken Verwendung finden“ (Vogt et al., 2019, S. 200), wenn es um die Qualifikationsanforderungen am Übergang in den Arbeitsmarkt geht (vgl. Felsche, 2016, S. 119). Döbler und Zinn (2018) fassen die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung noch weiter:

Lehrkräfte müssen fundierte Kenntnisse über die Diagnostik leistungsrelevanter Lernermerkmale (z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, Basiskompetenzen) besitzen sowie die Möglichkeiten und Grenzen diagnostischer Verfahren (z. B. Differenzialdiagnostik, pädagogisch-therapeutische Diagnostik, inklusive Diagnostik) und medizinischer Klassifikationssysteme (z. B. ICD-10) kennen. (Döbler & Zinn, 2018, S. 152)

Das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte spiegelt sich in der Haltung gegenüber den Lernenden wider, deren Stärken im Mittelpunkt der Diagnose und der Entwicklung eines individuellen Förderplans stehen sollen. Professionell handelt eine Lehrkraft besonders dann, wenn sie die Grenzen ihrer diagnostischen Kompetenz erkennt und weitere Professionen im Diagnose- und Förderprozess hinzuzieht (vgl. Döbler & Zinn, 2018, S. 153 f.).

Döbler und Ziegler definieren das einschlägige Fachwissen und Handlungswissen zum Umgang mit Inklusion und Heterogenität in den Dimensionen *allgemeines Wissen zur Inklusion und Heterogenität* sowie *Wissen zur (Förder-)Diagnostik*, *Wissen zur Beratung* und *Wissen zur Förderung* als professionelle Kernkompetenz im Umgang mit individueller Förderung (vgl. Döbler & Ziegler 2018).

3.2.2 Systemebenen von Kooperation

Vor dem Hintergrund rudimentärer Wissensbestände zu Heterogenität bei angehenden Lehrkräften (vgl. Vogt et al., 2019, S. 206) ist eine Kooperation von Lehrkräften mit anderen Professionen umso deutlicher angezeigt. Aufgrund der Organisationslogik von Schule bietet sich Lehrkräften kaum die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit, wenn hierfür nicht die Voraussetzungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden oder die Kooperation regelhaft eingefordert wird (vgl. Willmann, 2009, S. 470). Insbesondere an berufsbildenden Schulen stehen mit sonderpädagogischen Fachkräften oder Vertreterinnen und Vertretern weiterer Disziplinen vielfältige Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung, sodass eine weitere Gelingensbedingung für individuelle Förderstrukturen erfüllt werden kann (vgl. Kranert & Stein, 2019, S. 211). Vor einer näheren Beschreibung der für die Kooperation notwendigen Kompetenzen sollen die verschiedenen Ebenen schulischer Kooperation nach Willmann (2009) vorgestellt werden, die für die Umsetzung individueller Förderung relevant sind. Gerade weil Willmann die Ebenen schulischer Kooperation auf sonderpädagogische Unterstützungssysteme bezieht, kann diese Einteilung zur Beschreibung der Kooperation zur Umsetzung individueller

Förderung herangezogen werden. Willmann unterscheidet vier Systemebenen, auf denen Zusammenarbeit zwischen (1) verschiedenen Berufsgruppen (interdisziplinäre Kooperation), zwischen (2) Institutionen (inter-institutionelle Kooperation), (3) innerhalb einer Einrichtung beziehungsweise Berufsgruppe (intra-institutionelle bzw. kollegiale Kooperation), sowie (4) mit den jeweiligen Klienten- beziehungsweise Kundengruppen (vgl. Willmann, 2009, S. 471f.).

Der Begriff der *interdisziplinären Kooperation* wird im Folgenden synonym zum Begriff der multiprofessionellen Kooperation verwendet und beschreibt die Zusammenarbeit über jegliche Professionsgrenzen hinweg. Somit bezieht die interdisziplinäre Kooperation alle an der individuellen Förderung Beteiligten – außer- und innerhalb der Schule – mit ein. Diese Kooperationsform wird mit der Zielstellung individueller Förderung, nämlich der Entwicklung eines auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Ressourcen eines oder einer Lernenden ausgerichteten Förderangebots, begründet. Erkennen Lehrkräfte diese Zielstellung im Rahmen ihres professionellen Selbstbildes an, dann ist die Notwendigkeit umfassender Kooperation selbsterklärend. Der Vorteil interdisziplinärer Kooperation liegt nicht etwa in der Aufhebung professionsspezifischer Unterschiede, sondern im „gezielten Zusammenführen unterschiedlicher Sichtweisen und Kompetenzen“ (Willmann, 2009, S. 471).

Inter-Institutionelle Zusammenarbeit und Vernetzung bieten ein großes Potential für die Bearbeitung von multikomplexen Problemlagen und Förderansätzen. Hierfür ist die Ausbildung von organisatorischen Schnittstellen notwendig, die verschiedene Institutionen miteinander verbinden. Ein Kennzeichen von sogenannten „Suprasystemen“ (Willmann, 2009, S. 472) ist die Zusammenführung ehemals getrennter Institutionen. Als Beispiel können hier die Jugendberufsagenturen genannt werden, die verschiedene gesellschaftliche Funktionssysteme wie Jugendhilfe, Schule und Arbeitsvermittlung zusammenführen (vgl. f-bb, 2021, S. 9f.). Die Beteiligung von mehreren Institutionen bei der Förderung eines jungen Menschen setzt die Fallarbeit voraus, durch welche die Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen strukturell notwendig wird.

Die *Kooperation innerhalb einer Einrichtung beziehungsweise innerhalb einer Berufsgruppe* bezieht sich vor allem auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und der Schulleitung sowie innerhalb des Kollegiums, z. B. im Rahmen kollegialer Kooperation. Auf dieser Kooperationsebene soll vor allem der ordnungsgemäße Ablauf der organisationsinternen Prozesse garantiert werden (vgl. Willmann, 2009, S. 472). Zuletzt muss die *Kooperation mit den Klientengruppen* berücksichtigt werden, die sich im Kontext der berufsbildenden Schulen überwiegend aus erwachsenen Schülerinnen und Schülern, mitunter aber auch aus minderjährigen Jugendlichen rekrutieren. Der Aspekt der Volljährigkeit ist in Bezug auf die Beteiligung der Erziehungsberechtigten bei der Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen im Rahmen inter-institutioneller Kooperation insofern von Bedeutung, da die Wahr-

| Multiprofessionelle Kooperation

nehmung von Förderangeboten gegebenenfalls der Zustimmung durch die Erziehungsberechtigten bedarf.

Kooperation in den dargestellten Systemebenen ist nicht ohne Voraussetzungen möglich. Neben die zuvor beschriebenen diagnostischen Kompetenzen sowie das professionelle Selbstbild der Lehrkräfte als Lernbegleiter und Lernbegleiterin gegenüber den Lernenden treten weitere Kompetenzanforderungen, die sich aus der Kooperation auf den dargestellten Systemebenen ergeben. Bylinski (2014) formuliert ein Gesamtableau aller Teilkompetenzen und ihrer Ausprägung in den Dimensionen Wissen, Können und Reflektieren, die für Lehrkräfte im regionalen Übergangmanagements relevant sind. Die Ausprägungsaspekte (Wissen, Können, Reflektieren) greifen hierbei die bereits zuvor als relevant beschriebenen Aspekte des professionellen Selbstbildes und der Haltung gegenüber den Lernenden auf. Besonders diejenigen Teilkompetenzen, die sich auf die Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit beziehen, sollen an dieser Stelle als grundlegende Kompetenzen und Gelingensbedingungen für die Umsetzung individueller Förderung vorgestellt werden (vgl. Bylinski, 2014, S. 128-133).

3.2.3 Kompetenzen für multiprofessionelle Kooperation

Die „interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (Brödel, 2005, S. 3) ermöglicht eine institutionenübergreifende Zusammenarbeit, indem Lehrkräfte über Kenntnisse zu institutionellen Kontexten der kooperierenden Institutionen, wie zum Beispiel unterschiedliche Handlungslogiken, Kommunikations- und Arbeitsstile sowie Gepflogenheiten, verfügen. Auf Basis dieses Wissens initiieren und moderieren Lehrkräfte Aushandlungsprozesse zwischen den kooperierenden Institutionen. Dabei reflektieren sie die Verschiedenheiten und erkennen diese als Chance an. Zugleich erkennen Lehrkräfte die institutionellen Stärken und Schwächen (der eigenen Schule) und entwickeln dadurch ein klares institutionelles Profil in der weiteren Kooperation.

Die Kompetenz zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Kooperations- und Kommunikationskultur ist geprägt durch Kenntnisse über spezifische Kooperationspartner, wie Jugendberufsagenturen, Agentur für Arbeit, Eltern, Jugendämter sowie über Kommunikationsprozesse, -stile, -strukturen und -kulturen. Lehrkräfte sollen dabei Methoden zum Aufbau von Netzwerken einsetzen und Kontakte zu unterschiedlichen regionalen Partnern aufbauen. Durch die Mitarbeit in Gremien, Arbeitskreisen etc. sollen bestehende soziale Netzwerke einbezogen werden.

Die Kompetenz zur interdisziplinären (multiprofessionellen) Zusammenarbeit ist geprägt durch Kenntnisse über Berufskulturen, Aufgaben anderer Professionen und institutionelle Handlungsspielräume sowie durch Kenntnisse über Unterstützungssysteme und Anforderungsprofile gelingender Kooperation. Lehrkräfte arbeiten im Idealfall wertschätzend mit anderen Professionen und Fachkulturen zusammen. Sie tauschen sich über Bildungsvorstellungen, Erziehungsziele und Förder-

konzepte aus und erkennen blockierende Aspekte der Zusammenarbeit und konkurrierende Berufskulturen. Hierfür erweitern sie ihre Perspektive durch die Einnahme anderer Perspektiven und entwickeln so einen interdisziplinären Blick. In dieser Reflexion entwickeln sie das eigene berufliche Selbstverständnis und setzen sich mit dem eigenen Rollenkonzept und den Grenzen des eigenen Handelns auseinander. Dadurch nehmen sie die Potentiale der verschiedenen Professionen wahr.

4 Inner- und außerschulische Unterstützungsnetzwerke

Da die Kooperation zwischen Schule als prinzipiell selbständiger Institution mit anderen Institutionen und Rechtskreisen der Sozialgesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland durch die länderspezifischen Schulgesetze geregelt wird, ist die inter-institutionelle Kooperation von den Handlungsspielräumen abhängig, die berufsbildenden Schulen durch das Schulgesetz zugestanden werden (vgl. Krüger & Stange, 2009, S. 13). Als eine zentrale Aufgabe aller Schulen in Schleswig-Holstein wird die Begleitung von jungen Menschen am Übergang in Ausbildung beschrieben.

Es gehört zum Auftrag der Schule, die jungen Menschen zur Teilnahme am Arbeitsleben und zur Aufnahme einer hierfür erforderlichen Berufsausbildung zu befähigen. Sie arbeitet hierzu mit den nach dem Zweiten und Dritten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB II und III) zuständigen Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende und der Arbeitsförderung zusammen und wirkt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler Beratung und Betreuung für die Vermittlung in Ausbildungsverhältnisse oder Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen. (SchulG SH §4, Abs. 4)

Die inter-institutionelle Kooperation ist folglich im Schulgesetz verankert. Gleichzeitig agieren die berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein als Anstalten öffentlichen Rechts (SchulG SH §100, Abs. 1-3), sodass ihnen Handlungsspielräume eingeräumt werden, sofern sie die allgemeinen Aufgaben erfüllen. Diese Handlungsspielräume beziehen sich auf „weitere, im Gesetz nicht vorgesehene Angebote der beruflichen Weiterbildung“ (SchulG SH §101), welche die berufsbildenden Schulen in Abstimmung mit örtlichen Weiterbildungsverbänden entwickeln und anbieten dürfen. Die Finanzierung zusätzlicher Angebote – hierunter ist auch die Finanzierung von Stellen für zusätzliches Personal außerhalb des Lehrkörpers zu verstehen – ist jedoch nur im Rahmen zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel möglich. Konkret bedeutet dies, dass berufsbildende Schulen die Kosten für, z. B. zusätzliches sozialpädagogisches oder psychologisch-pädagogisches, Personal durch Einsparung von Stellen für Lehrkräfte erwirtschaften müssen. Hieraus ergibt sich bereits ein erster Konfliktpunkt, der abstrahiert zu einem Abwägungsdilemma zwischen Mehrbelastung und individueller Förderung im inter-institutionellen Netzwerk führen kann.

| Multiprofessionelle Kooperation

Zunehmende Unterstützungsbedarfe von jungen Menschen am Übergang zwischen Schule und Beruf unterstreichen zugleich die Notwendigkeit zum Aufbau von Kooperationsnetzwerken, damit berufsbildende Schulen diesen Bedarfen gerecht werden können. Im Folgenden werden zwei verschiedene Netzwerke beschrieben, die von den drei berufsbildenden Schulen in Flensburg genutzt werden, um den Anforderungen individueller Förderung zu begegnen. Die Jugendberufsagentur wird dabei als außerschulisches Netzwerk beschrieben, während die im Bereich der Schule angesiedelten Akteure als innerschulisches Netzwerk gefasst werden. Zunächst wird die Jugendberufsagentur Flensburg als inter-institutionelles Kooperationsnetzwerk zur kreisübergreifenden Zusammenarbeit der Rechtskreise des Sozialgesetzbuchs (SGB) vorgestellt, wobei der Fokus auf den Schnittstellen zu den berufsbildenden Schulen in Flensburg gerichtet wird. Die Relevanz der Jugendberufsagentur für diese Arbeit ergibt sich aus der juristischen Zuständigkeit der am Netzwerk beteiligten Akteure dafür, jungen Menschen bis 25 Jahren – und damit Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen – Maßnahmen der individuellen Förderung anzubieten (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2014, S. 8). Das Kooperationsnetzwerk der Jugendberufsagentur wird als außerschulisches Netzwerk verstanden, da Lehrkräfte als schulinterne Akteure mit schulexternen Personen kooperieren. Anschließend werden die innerschulischen Netzwerke der drei berufsbildenden Schulen vorgestellt. Da sich die Strukturen und beteiligten Akteure hier größtenteils überschneiden, wird von einem einzelnen innerschulischen Netzwerk gesprochen. Dies erscheint auch unter forschungsethischen Gesichtspunkten geboten, da andernfalls Rückschlüsse auf einzelne Akteure möglich wären.

4.1 Jugendberufsagenturen als außerschulisches Netzwerk

Als Jugendberufsagenturen werden rechtsübergreifend kooperierende Bündnisse beschrieben, die sich mindestens aus den drei Kooperationspartnern Agentur für Arbeit (Rechtskreis SGB II), Jobcenter (Rechtskreis SGB III) und örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Rechtskreis SGB VIII) zusammensetzen (vgl. Servicestelle JBA, o. D.; Bundesministerium der Justiz 1990, 1997, 2003). Alle Kooperationspartner eint das Ziel, junge Menschen bei der (Wieder-)Aufnahme eines Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisses zu unterstützen und somit der Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken. Die drei Partner verfügen über vielfältige Maßnahmen, die durch die Kooperation sinnvoll verknüpft werden sollen und somit für die Jugendlichen wirksam werden. Regionale und lokale Netzwerke sollen bei der Kooperation genutzt werden, sodass neben die konstituierenden Institutionen der drei Rechtskreise (Agentur für Arbeit, Jobcenter, öffentliche Jugendhilfe) noch weitere Kooperationspartner, z. B. allgemeinbildende oder berufsbildende Schulen, hinzutreten können. Besonders die beiden Rechtskreise SGB II (Bundesagentur für Arbeit) und SGB III (Jobcenter) verfügen zur Umsetzung ihrer Aufgaben im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende (Bundesagentur für Arbeit) und der Arbeitsförderung (Jobcenter) über ähnliche

arbeitsmarktpolitische Instrumente, sodass durch die Kooperation auch Lücken oder Dopplungen von Leistungen vermieden werden sollen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2021; Münder, 2020). Zu den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, die für die Kooperation mit berufsbildenden Schulen relevant sind, zählen u. a. Berufseinstiegsbegleitung, assistierte Ausbildung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Einstiegsqualifizierung, ausbildungsbegleitende Hilfen, außerbetriebliche Berufsausbildung sowie Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für Menschen mit Behinderung und schwerbehinderte Menschen. Im Rahmen des Kooperationsbündnisses der Jugendberufsagentur Flensburg stellen die beiden Rechtskreise des SGB II und SGB III Berufsberater und Berufsberaterinnen zur Verfügung, die individuelle Maßnahmen für junge Menschen mit den Vertreterinnen und Vertretern der anderen Kooperationspartner abstimmen.

Die Jugendhilfe der Stadt Flensburg tritt im hier vorgestellten Kooperationsbündnis als öffentlicher Träger der Jugendhilfe auf und vertritt somit den Rechtskreis des SGB VIII. Die Jugendberufsagentur Flensburg wurde im Sommer 2021 unter Beteiligung der Koordinierungsstelle Übergang Schule-Beruf der Stadt Flensburg gegründet, die dem Jugendamt der Stadt angegliedert ist. In diesem Kooperationsbündnis haben sich die Agentur für Arbeit Flensburg, das Jobcenter Flensburg, das Schulamt Flensburg sowie die Regionalen Bildungszentren der Stadt Flensburg zusammengeschlossen. An einem gemeinsamen innerstädtischen Standort bieten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kooperationspartner Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 25 Jahre Beratung bezüglich des Übergangs in Ausbildung und Beruf an. Ziel des „One-Stop-Government“ (Bundesagentur für Arbeit, 2018, S. 10) ist es, der Zielgruppe Beratung und Dienstleistungen in räumlicher Nähe anzubieten und die Kompetenzen der beratenden Kooperationspartner durch Fallkonferenzen zu koordinieren. Als Fall wird hierbei die Beratungsanfrage eines jungen Menschen verstanden, dessen Anliegen in Anwesenheit der relevanten Ansprechpersonen der Kooperationspartner erörtert wird. Das Beratungsangebot der Jugendberufsagentur Flensburg steht dabei allen Jugendlichen und jungen Menschen bis zum Alter von 25 Jahren offen, die ihren Wohnsitz in Flensburg oder dem angrenzenden Kreis Schleswig-Flensburg haben. Der Großteil der Fälle gelangt über die Ansprechpersonen der verschiedenen Kooperationspartner an den allgemein- und berufsbildenden Schulen in die Jugendberufsagentur. An den allgemeinbildenden Schulen stehen Berufsberaterinnen und Berater der Agentur für Arbeit und des Jobcenters an bestimmten Wochentagen als Ansprechpersonen im Rahmen von offenen Sprechstunden als Erstkontakt zur Verfügung. An den berufsbildenden Schulen wird die Erstkontaktaufnahme zur Jugendberufsagentur aufgrund des gesteigerten Beratungsbedarfs der Schülerinnen und Schülern direkter gestaltet. Die drei berufsbildenden Schulen unterhalten aus eigenen Mitteln eine gemeinsame Ansprechperson, die im Rahmen einer Vollzeitstelle Schülerinnen und Schüler in das Beratungsangebot der Jugendberufsagentur vermittelt. Hierin spiegelt sich das kooperative Prinzip der Unterstützungsnetzwerkes einer Jugendberufsagentur wider,

| Multiprofessionelle Kooperation

das von allen Kooperationspartnern die Nutzung eigener Ressourcen für das gemeinsame Ziel der individuellen Förderung junger Menschen verlangt

4.2 Unterstützungsnetzwerke an berufsbildenden Schulen

Während beratungssuchende Schülerinnen und Schüler über die Kontaktperson bei der Jugendberufsagentur Flensburg aus den berufsbildenden Schulen heraus in ein außerschulisches Netzwerk weitergeleitet werden, verfügen die berufsbildenden Schulen auch über eigene innerschulische Kooperationsnetzwerke, innerhalb derer Schülerinnen und Schüler beraten werden können. Diese innerschulischen Netzwerke sind an den drei berufsbildenden Schulen ähnlich aufgebaut und werden im Folgenden näher erläutert.

An allen drei untersuchten berufsbildenden Schulen stehen Ansprechpersonen der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologin bzw. des Schulpsychologen sowie durch Beratungslehrkräfte zur Verfügung. Die Schulsozialarbeit ist ein gesetzlich verankertes Angebot der kommunalen Jugendhilfe. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind örtlich an den berufsbildenden Schulen angesiedelt, unterliegen aber nicht der Weisung der Schulen. Sie stellen ihr Beratungsangebot somit in erster Linie unabhängig von schulischen Bedarfen zur Verfügung. Dieser Aspekt ist bei der Kooperation mit Lehrkräften zu berücksichtigen, da die Beratungen mit Schülerinnen und Schülern grundsätzlich der Schweigepflicht unterliegen und Rückmeldungen an Dritte nur mit deren Zustimmung erfolgen dürfen. Der Schulpsychologe oder die Schulpsychologin ergänzt das Beratungsspektrum zu psychosozialen Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Hierfür steht den drei berufsbildenden Schulen eine Schulpsychologin zur Verfügung, die an den verschiedenen Standorten der Schulen offene und Terminsprechstunden anbietet. Zusätzlich halten einzelne Schulen im Rahmen einer psychologisch-pädagogischen Beratungsstelle noch weitere Beratungsangebote vor. Das Angebot für Schülerinnen und Schüler wird durch pädagogische Interventionskräfte sowie Bildungsberaterinnen und Bildungsberater ergänzt, die schwerpunktmäßig die Beratung von Schülerinnen und Schülern in den ausbildungsvorbereitenden Schulformen wahrnehmen. Diese Fachkräfte sind bei den berufsbildenden Schulen angestellt und unterliegen somit in der Kooperation mit Lehrkräften keiner Schweigepflicht. Dies ist aufgrund des hohen Abstimmungsbedarfs zur Umsetzung der in der Beratung vereinbarten Maßnahmen für die Kooperation von Vorteil. Des Weiteren stehen an den berufsbildenden Schulen noch weitere Ansprechpersonen zur Verfügung. Zusätzlich zur originären Tätigkeit als berufsbildende Lehrkraft bieten Beratungslehrkräfte, Verbindungslehrkräfte oder Lerncoaches den Schülerinnen und Schülern Beratung und Unterstützung bei Lernschwierigkeiten oder Konflikten mit anderen Mitgliedern der Schule an. Die innerschulischen Beratungsangebote – vor allem Schulsozialarbeit und Schulpsychologin – stehen auch Lehrkräften offen, die Beratungsbedarf haben und Unterstützung oder Orientierung bei eigenen Anliegen sowie im Umgang mit Jugendlichen benötigen. Es ist das originäre Ziel der schulischen

Beratungsangebote, allen an der individuellen Förderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen Beteiligten ebenfalls zur Verfügung zu stehen. Hierbei gelten die Grundsätze der Professionalität und Neutralität sowie Freiwilligkeit und Transparenz (vgl. Just, 2020, S. 43). Hieraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, Beratung und individuelle Förderung durch andere Professionen neben den Lehrkräften anzubieten. Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Handlungsansätze und Zielstellungen der verschiedenen Professionen an berufsbildenden Schulen in Tabelle I macht die Herausforderungen multiprofessioneller Beratung deutlich. Die Entwicklung der Persönlichkeit (Zielstellung der Schulpsychologie) sowie eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung (Zielstellung der Sozialarbeit) können gegebenenfalls mit der beruflichen Mündigkeit (Zielstellung der Lehrkräfte, z. B. in der Berufsschule) konkurrieren, wenn als nächstliegende Maßnahme zur individuellen Förderung die Beschulung in einer anderen Schulform zielführend ist.

Tab. 1: Innerschulische Kooperationsnetzwerke an berufsbildenden Schulen (Quelle: in Anlehnung an Kranert & Stein, 2019, S. 219)

Profession	Lehrkräfte	Sozialarbeit	Schulpsychologie	Jugendberufsagentur
Aufgabe	Bildung und Erziehung für und durch einen Beruf	Bewältigung individueller Problemlagen	Stabilisierung und Integration in das Bildungssystem Schule	Eingliederungshilfe am Übergang Schule-Beruf
Handlungsansätze	Unterricht im Klassenverband Arrangement beruflicher Lernsituationen	(Einzel-) Beratung, inklusive sozial-pädagogische Diagnostik Krisenintervention	(Einzel-) Beratung, inklusive schulpsychologische Diagnostik	Beratung in Fallkonferenzen, sozial-pädagogische & weitere Diagnostik (ärztl. Dienst)
Zielstellung	Berufliche Mündigkeit	Eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Lebensgestaltung	Entwicklung der Persönlichkeit Adäquater Schulabschluss	Eröffnung individueller Wege in Ausbildung und Auszubildungsvorbereitung

5 Fazit

Lehrkräfte werden durch den Anspruch individueller Förderung nicht nur auf der Ebene der Unterrichtsplanung und didaktischer Entscheidungen vor komplexe Herausforderungen gestellt (vgl. Burda-Zoyke & Naeve-Stoß, 2019, S. 114). Von zunehmender Bedeutung im Umgang mit Heterogenität an berufsbildenden Schulen im Rahmen individueller Förderung ist die inter- und intrainstitutionelle „multiprofessionelle Kooperation“ (Kranert & Stein, 2019, S. 213) zwischen Lehrkräften und anderen Professionen. Dabei spielt einerseits die Bereitschaft zur Teamarbeit aber auch die persönliche Beziehung der beteiligten Fachkräfte zueinander eine entscheidende Rolle. Unterschiedliche Berufsbiografien mit einem jeweils eigenen Professionsverständnis, unterschiedliche Auffassungen der eigenen Berufsrolle sowie unterschiedliche Sichtweisen auf die Zielgruppe und das Arbeitsfeld erschweren die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Als Voraussetzung für eine disziplinübergreifende Kooperation kann daher das „Herstellen einer interprofessionellen Handlungs- und Strukturlogik“ (Lindmeyer & Beyer, 2013) angenommen werden. Zugleich zeigen schulinterne Erhebungen im Untersuchungsfeld, dass die Nachfrage nach Angeboten individueller Förderung die Ressourcen der Akteure deutlich übersteigen. Insofern die Umsetzung individueller Förderung u. a. hauptsächlich von multiprofessioneller Kooperation aller beteiligten Fachkräfte und entsprechender organisationaler Strukturen abhängig ist, ergibt sich hieraus ein begründetes Erkenntnisinteresse dahingehend, wie unter den Realbedingungen individuelle Förderung umgesetzt werden kann.

Literatur

- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117-132). Julius Klinkhardt.
- Bundesagentur für Arbeit (2014). *Chancen ergreifen im Arbeitsbündnis Jugend und Beruf. Sozialleistungsträger kooperieren – Junge Menschen profitieren*. Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven. Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen und in den Ländern*. Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesministerium der Justiz (1997): *Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung. SGB III, vom 24.03.1997*.
https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/
- Bundesministerium der Justiz (200). *Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) Grundsicherung für Arbeitssuchende. SGB II, vom 24.12.2003*.
https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/

- Bundesministerium der Justiz (1990). *Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. SGB VIII, vom 26.06.1990.*
https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/
- BMAS (=Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Stand: November 2018.* Beauftragter der Bundesregierung für die Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.
- Brödel, R. (2005): Neue Lernkulturen intermediär gestalten. Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. *QUEM-Bulletin*, 2005 (2), 1-7.
- Burda-Zoyke, A. & Naeve-Stoß, N. (2019). Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung.* (S. 113–128). wbv.
- Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen – Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.* (S. 13-38). Franz Steiner.
- Burda-Zoyke, A. & Radde, E. (2018). Vernetzung von Studiengängen und Institutionen zur Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Handlungsfeld Übergang Schule – Beruf. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 233–246). Waxmann.
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität.* Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2016 (30), 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf.
- Döbler, C.; Zinn, B. (2018). Theoretische Modellierung von Kompetenzfacetten – im Bereich Inklusion und Heterogenität – von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 143–164). Franz Steiner.
- Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 29–44). wbv.
- Felsche, Heidi (2016). Sensibilisierung der Betriebe/Öffnung für Heterogenität/neue Formen der Ausbildungsvorbereitung/Interkulturalität. In G. Westhoff & H.

| Multiprofessionelle Kooperation

- Ernst (Hrsg.), *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung* (S. 119-123). wbv.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH (2021). *Evaluation der Jugendberufsagenturen in Schleswig-Holstein. Abschlussbericht*. U. Mitarb. v. Barbara Kiepenheuer-Drechsler, Susanne Green, Lorenz Holthusen und Wolfgang Wittig. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH.
- Heid, H. (2019). Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 17-28). wbv.
- Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. wbv.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Ziegler, S. (2018). Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als Herausforderung für Lehrkräfte in beruflichen Schulen. Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. (S. 221–239). Franz Steiner.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Beltz.
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit*. Waxmann.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019). *Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen*. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 211–226). wbv.
- Krüger, R. & Stange, W. (2009). Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. (S. 13–22). VS.
- Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019*. Bonn, Berlin Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020*. Bonn, Berlin Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz / Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von*

- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* Bonn, Berlin Kultusministerkonferenz / Hochschulrektorenkonferenz.
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2007). *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. SchulG SH, vom 24.01.2007.* Landesregierung Schleswig-Holstein.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Kooperation. *Sonderpädagogische Förderung, 56* (4), 396–413.
- Münder, J. (2020). *Arbeitshilfe zur rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Akteuren des SGB II, II und VIII zur beruflichen Förderung junger Menschen. Im Auftrag des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb).* Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH. Nürnberg.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule.* Beltz.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Waxmann.
- Servicestelle Jugendberufsagenturen (o. D). *Rund um Jugendberufsagenturen.* <https://www.servicestelle-jba.de>
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2021). *Arbeitsmarktpolitische Instrumente.* https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia5/amp-jz-amp-jz/amp-jz-d-0-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=2.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (= UNESCO) (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* UNESCO Paris.
- Vogt, H., Petsch, C. & Nickolaus, R. (2019). Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zur Testentwicklung und erste Ergebnisse der Pilotierungsstudien. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 197-209). wbv.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft.* Barbara Budrich.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze.* Eusl.
- Willmann, M. (2009). Lehrer-Kooperation. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik.* (S. 470-478). Julius Klinkhardt.
- Zinn, B., Wyrwal, M. & Ariali, S. (2018). Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.* (S. 75–94). Franz Steiner.

| Multiprofessionelle Kooperation

Verfasser

Simon Vollmer
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Abteilung für Ernährung und Verbraucherbildung
Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften
Europa-Universität Flensburg

Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: simon.vollmer@uni-flensburg.de