Dissertationen/Habilitationen

Simon Vollmer

Individuelle Förderung durch multiprofessionelle Kooperation (gestalten)

Erfassung, Typisierung und Reflexion an berufsbildenden Schulen

81 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Individuelle Förderung durch multiprofessionelle Kooperation (gestalten)

Erfassung, Typisierung und Reflexion an berufsbildenden Schulen

Simon Vollmer

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband
Technische Universität Hamburg (TUHH)
Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)
Professur für Berufliche Metalltechnik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/bai**

Simon Vollmer

Individuelle Förderung durch multiprofessionelle Kooperation (gestalten)

Erfassung, Typisierung und Reflexion an berufsbildenden Schulen

wbv

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) von Simon Vollmer mit dem Titel: Individuelle Förderung an berufsbildenden Schulen im Kontext multiprofessioneller Kooperation: Eine Mixed-Methods-Studie zur Typisierung und Reflexion des beruflichen Handelns von Lehr- und Fachkräften an berufsbildenden Schulen in Flensburg vorgelegt an der Europa-Universität Flensburg, Fakultät I, Institut für Gesundheits- und Ernährungswissenschaften.

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Birgit Peuker
Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Schmidt

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 81

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I76416
ISBN (Print): 978-3-7639-7641-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7642-3
DOI: 10.3278/9783763976423

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2024*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2024* im Fachbereich *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*:

Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Fernuniversität **Hagen** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kassel** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Fachhochschule **Münster** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universität **Potsdam** | Universitätsbibliothek **St. Gallen**

Für Samson.

Danke Carina.

Inhalt

Zusammenfassung ... 11

Abstract ... 11

Abkürzungsverzeichnis ... 13

1 Einleitung ... 15
1.1 Relevanz und Legitimation ... 18
1.2 Forschungsstand und -bedarf ... 22
1.3 Zielsetzung und Fragestellungen ... 23
1.4 Begrenzung des Forschungsfeldes ... 25
1.5 Aufbau der Arbeit ... 26

2 Theoretische Rahmung ... 29
2.1 Bildungspolitische Vorgaben und Ordnungsmittel ... 29
2.2 Individuelle Förderung ... 32
2.2.1 Individuelle Förderung als Umgang mit Heterogenität ... 33
2.2.2 Individuelle Förderung als Gewährung von Teilhabechancen ... 36
2.2.3 Individuelle Förderung in der berufsbildenden Schule ... 37
2.3 Multiprofessionelle Kooperation ... 42
2.3.1 Formen der Kooperation im Lehrberuf ... 42
2.3.2 Professionsverständnis im Lehrberuf ... 46
2.3.3 Professionsspezifische Auslegung individueller Förderung ... 48
2.4 Systemtheoretische Erfassung berufsbildender Schulen ... 52
2.4.1 Systemtheorie nach Niklas Luhmann ... 52
2.4.2 Systemtheoretische Erfassung individueller Förderung ... 54
2.4.3 Begriffsdefinitionen für die Erfassung individueller Förderung ... 59
2.5 Schulentwicklung und Veränderungsmanagement ... 59
2.5.1 Schulentwicklung als Veränderungsmanagement ... 60
2.5.2 Individuelle Förderung als Anlass zur Veränderung ... 62
2.5.3 Konsequenzen für ein schulisches Veränderungsmanagement ... 62

3 Forschungsansatz und methodische Grundlagen ... 65
3.1 Gang der Untersuchung im Kontext der Forschungsfragen ... 65
3.2 Forschungsansatz ... 66
3.2.1 Mixed Methods ... 67
3.2.2 Triangulation ... 68

3.3 Methoden und Instrumente ... 69
3.3.1 Qualitativ: Experteninterview ... 69
3.3.2 Quantitativ: Standardisierter Fragebogen ... 72
3.3.3 Qualitativ: Delphi-Verfahren ... 75
3.4 Gütekriterien der Untersuchung ... 78
3.4.1 Gütekriterien für die Interviewforschung und das Delphi-Verfahren ... 78
3.4.2 Gütekriterien für die standardisierte Befragung ... 81

4 Empirie I: Experteninterview ... 83
4.1 Datenerhebung ... 83
4.1.1 Interviewleitfaden ... 83
4.1.2 Stichprobenbildung und Untersuchungsfeld ... 86
4.1.3 Feldzugang und Erhebungszeitraum ... 87
4.1.4 Interviewsituation und Audioaufzeichnung ... 88
4.2 Datenauswertung ... 89
4.2.1 Transkription und Interviewaufbereitung ... 89
4.2.2 Inhaltlich-strukturierende qualitative Analyse ... 91
4.2.3 Herleitung induktiver Auswertungskategorien ... 95
4.2.4 Zusammenfassung zur Kategorie *Professionsverständnis* ... 97
4.2.5 Zusammenfassung zur Kategorie *Kompetenzprofil* ... 98
4.2.6 Zusammenfassungen zur Kategorie *Individuelle Förderung* ... 99
4.2.7 Zusammenfassungen zur Hauptkategorie *Kooperation* ... 106
4.2.8 Zusammenfassung zur Kategorie *Anlässe individueller Förderung* ... 121
4.3 Interpretation der Teilergebnisse ... 122
4.3.1 Theoretische Grundlagen für die Modellbildung ... 122
4.3.2 Modellierung individueller Förderung in einem Typenmodell ... 125
4.3.3 Typisierung individueller Förderung ... 127
4.3.4 Ableitung von Entwicklungspotenzialen aus dem Typenmodell ... 130

5 Empirie II: Standardisierte Befragung ... 135
5.1 Datenerhebung ... 135
5.1.1 Operationalisierung der Dimensionen durch Aspekte ... 136
5.1.2 Validierung und Operationalisierung von Item-Skalen ... 141
5.1.3 Stichprobe und Erhebungssituation ... 145
5.2 Datenauswertung ... 147
5.2.1 Beschreibung der Ausprägungsstärke im Typenmodell ... 147
5.2.2 Auswertung anhand der Mittelwertspannweiten ... 149
5.2.3 Typenverteilung nach Gesamt- und Teilpopulation ... 149
5.2.4 Ergebnisse der Freitextantworten ... 159
5.3 Interpretation der Teilergebnisse ... 160

6 Empirie III: Delphi-Verfahren ... 163
6.1 Datenerhebung ... 163
6.1.1 Erhebungssituation: Schulentwicklungstag ... 166
6.1.2 Feldzugang und Situation im Feld ... 168
6.2 Datenauswertung ... 170
6.2.1 Mittelwerte der Eintrittswahrscheinlichkeiten ... 173
6.2.2 Begründungen für die Eintrittswahrscheinlichkeiten ... 175
6.2.3 Begründungen für konsensuellen Dissens ... 179
6.2.4 Dokumentation der diskutierten Handlungsoptionen ... 180
6.3 Interpretation der Teilergebnisse ... 183
6.3.1 Einstellungen hinsichtlich individueller Förderung ... 184
6.3.2 Handlungsoptionen als Aussicht auf Veränderung ... 186

7 Methodenreflexion und Limitation ... 189
7.1 Reflexion der qualitativen Methoden ... 189
7.2 Reflexion der quantitativen Methode ... 192
7.3 Limitation der Ergebnisse ... 193

8 Diskussion ... 197
8.1 Zusammenschau der Teilergebnisse und Teilforschungsfragen ... 197
8.2 Kombinatorische Diskussion der Teilergebnisse ... 199
8.3 Ergänzungen zum Typenmodell individueller Förderung ... 201

9 Fazit und Ausblick ... 205
9.1 Zusammenfassung ... 205
9.2 Limitationen für zukünftige Forschungsvorhaben ... 207

Literaturverzeichnis ... 209

Anhang ... 221

Abbildungsverzeichnis ... 235

Tabellenverzeichnis ... 236

Autor ... 237

Zusammenfassung

Individuelle Förderung gilt als Königsweg für den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung, um Lernenden sowie Auszubildenden gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Dieses Paradigma stellt alle an der beruflichen Bildung beteiligten Akteure vor Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Einerseits müssen Lehrkräfte ihren Unterricht durch ein angepasstes Rollenverständnis (als Lernbegleitung) auf die Anforderungen eines binnendifferenzierten, potenzialorientierten und selbstgesteuerten Lernens ausrichten. Andererseits haben berufsbildende Schulen als organisationale Einheiten die Aufgabe die individuelleFörderung von Lernenden durch entsprechende Maßnahmen der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung zu ermöglichen, zu fördern und zu begleiten (vgl. KMK 2020).

Die Bereitschaft zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation ist von verschiedenen Faktoren abhängig: Auf schulischer und struktureller Ebene muss eine Ermöglichungskultur für multiprofessionelle Kooperation gewährleistet sein, während die Einsicht der Betroffenen (Lehr- und Fachkräfte, dass individuelle Förderung durch die Kooperation mit anderen Professionen erfolgreicher gewährleistet werden kann, als Voraussetzung vorliegen muss. Erst durch den Austausch, die Diskussion und die Einigung auf gemeinsame Ziele bezüglich individueller Förderung kann dann eine zielführende Förderpraxis entwickelt werden. Erkennen die Betroffenen den Veränderungsbedarf ihrer Förderpraxis an, kann durch gezieltes Change-Management ein Schulentwicklungsprozess angestoßen werden.

Die vorliegende Arbeit untersucht den Umgang mit individueller Förderung mit einem Fokus auf Lehr- und Fachkräfte an berufsbildenden Schulen in einem umgrenzten Feld, indem die individuellen Perspektiven und Wahrnehmungen von verschiedenen schulischen Akteuren auf individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation ermittelt und in ein Modell individueller Förderung überführt werden. Auf Basis dieses Modells werden weitere Erhebungsinstrumente und Methoden entwickelt (standardisierter Fragebogen, Delphi-Verfahren), um Veränderungsbedarfe sowie Hinweise für die Schulentwicklung unter Berücksichtigung zentraler Gelingensbedingungen zu ermitteln.

Abstract

Individual support is regarded as the ideal way to deal with heterogeneity in vocational education and training in order to enable learners and trainees to participate in society and the labor market with equal opportunities. This paradigm poses challenges at various levels for all those involved in vocational education and training. On the one hand, teachers must adapt their teaching to the requirements of internally differentiated, potential-oriented and self-directed learning by adapting their understanding of their role (as learning guides). As organizational units, vocational schools have the task of enabling, promoting and supporting the individual support of learners through appropriate personnel, teaching and school development measures (cf. KMK 2020).

The willingness to implement individual support in the context of multi-professional cooperation depends on various factors: At the school and structural level, a culture of enabling multi-professional cooperation must be guaranteed, while the insight of those involved (teachers and specialists) that individual support can be ensured more successfully through cooperation with other professions must be present as a prerequisite. Only through exchange, discussion and agreement on common goals regarding individual support can a target-oriented support practice be developed. If those affected recognize the need for change in their support practice, a school development process can be initiated through targeted change management.

This study examines the handling of individual support with a focus on teachers and specialists at vocational schools in a limited field by identifying the individual perspectives and perceptions of various school stakeholders on individual support in the context of multi-professional cooperation and transferring them into a model of individual support. Based on this model, further survey instruments and methods will be developed (standardized questionnaire, Delphi method) in order to determine the need for change as well as indications for school development, taking into account central conditions for success.

Abkürzungsverzeichnis

AV-SH	Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
HandWO	Handwerksordnung
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IQSH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein
KMK	Kultusministerkonferenz
QIA	qualitative Inhaltsanalyse
RBZ	Regionales Bildungszentrum
SHIBB	Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung
SET	Schulentwicklungstag
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 Einleitung

„Everyone has the right to education" (UN 1948, § 26, 1)[1]. Mit diesem Grundsatz wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen das Grundrecht auf Bildung verankert. Insbesondere die Fach- und berufliche Bildung soll allgemein verfügbar gemacht werden (vgl. ebd.). Die gesamte Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein (vgl. ebd., § 26, 2). Auf dieser sowie der Grundlage anderer nationaler Gesetze (u. a. Bundesteilhabegesetz 2016) wird insbesondere die berufliche Teilhabe an der Gesellschaft und somit auch die Teilhabe an Arbeit und Ausbildung gesetzlich verankert. Ein inklusives Bildungssystem soll diesen gesetzlichen Anspruch umsetzen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt, dass Inklusion auf Basis eines erweiterten Inklusionsverständnisses im Rahmen individueller Förderung umgesetzt werden soll (vgl. KMK 2020). Ziel von individueller Förderung an berufsbildenden Schulen ist es demnach, Lernenden gerechte Teilhabechancen zu ermöglichen. Die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen macht unter Berücksichtigung der starken Heterogenität der Lernenden die Kooperation von allen an der Förderung beteiligten Lehr- und Fachkräften erforderlich (vgl. Rott 2022, S. 21 f.). Die Umsetzung individueller Förderung ist jedoch noch nicht strukturell in den berufsbildenden Schulen verankert, sodass von einer Abhängigkeit individueller Förderung von schul- und personenspezifischen Aktivitäten auszugehen ist (vgl. Steinkühler/Bonsen 2022, S. 117). Diese Feststellung wird im Folgenden als Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit ausformuliert.

Die starke Heterogenität der Lernenden an berufsbildenden Schulen zeigt sich unter anderem in der formalen Vorbildung der Auszubildenden. Aufgrund der Vielfalt der berufsschulischen und dualen Ausbildungsberufe schwankt die Verteilung der formalen Vorbildung der Auszubildenden je nach Berufsbereich. Der Vergleich zwischen der Gesamtverteilung (G) und der Verteilung im Bereich Hauswirtschaft (HW) verdeutlicht die Unterschiede hinsichtlich der formalen Vorbildung: kein Hauptschulabschluss (2,8 % G / 30,6 % HW), Hauptschulabschluss (24,0 % G / 53,3 % HW), Realschulabschluss (41,4 % G / 12,6 % HW), (Fach-)Abitur (29,7 % G / 2,4 % HW) (BIBB 2023, S. 128 f.). Nicht nur aufgrund dieser formal messbaren Indikatoren äußerer Heterogenität (vgl. Rott 2022, S. 21 f.), sondern insbesondere aufgrund der auf die Persönlichkeit und die psychosoziale Disposition der jungen Menschen bezogenen Heterogenität (vgl. Westhoff 2016, S. 13) ist für eine individuelle Förderung die Kooperation aller beteiligten

1 Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte besteht aus 30 Artikeln. Sie wurde am 10. Dezember 1948 von den Vereinten Nationen als Reaktion auf die menschenverachtenden Ereignisse des Zweiten Weltkriegs beschlossen. Die 30 Artikel der UN-Menschenrechtserklärung enthalten grundlegende Ansichten über die Rechte, die jedem Menschen zustehen sollten.

Lehr- und Fachkräfte[2] erforderlich. Eine individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation muss deshalb insbesondere auch die Heterogenität der Lehr- und Fachkräfte berücksichtigen.

Da individuelle Förderung nicht ausschließlich in bilateralen Konstellationen zwischen Fördernden (Lehr- und Fachkräfte) und Geförderten (Schülerinnen und Schülern) angelegt ist, sind auch multilaterale Konstellationen möglich (z. B. ein Schüler wird von mehreren Lehr- und Fachkräften unterstützt). Durch die Individualität der interagierenden Subjekte muss individuelle Förderung als ein Vorhaben verstanden werden, das unter vielfältigen, nur schwer beeinflussbaren Bedingungen stattfindet. Individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation wird deshalb im Folgenden als ein durch multiple Kontingenzen geprägter Gegenstand berufsschulischer Praxis von Lehr- und Fachkräften verstanden. Diese Arbeit fokussiert die im Gegensatz zu den Forschungen z. B. von Gaiser et al. (2020) bislang wenig beachtete Seite der Lehr- und Fachkräfte an berufsbildenden Schulen.

Individualisierung wird unter anderem aus einer bildungspolitischen und gesellschaftlichen Perspektive als Megatrend der Moderne betrachtet (vgl. Helmrich et al. 2020, S. 50 ff.). Zugleich ist aus sozialtheoretischer und soziologischer Perspektive die Individualität eine tragende Säule der Identitätskonstruktion des modernen Menschen, sodass sie als „selbstbestimmte Einzigartigkeit" (Schimank 2000, S. 107) eine omnipräsente und in alle Bereiche des Lebens hineinwirkende Größe darstellt. Individualisierung geschieht dabei nicht akzidentiell, sondern ist ein konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften, sodass diese in allen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe mitgedacht werden muss. Das Individuum als Mitglied der Gesellschaft muss in seiner Individualität in diese Gesellschaft aufgenommen werden, um eine eigene Identität konstruieren und Teil der Gemeinschaft sein zu können. Nicht zuletzt verstärkt sich die Heterogenität der Gesellschaft durch Prozesse der Globalisierung, technologischen Entwicklung, Urbanisierung und des demografischen Wandels (vgl. Helmrich et al. 2020, S. 23 f. & 29 ff.), sodass die ständig wachsende Heterogenität als Indikator für fortlaufende Individualisierungsprozesse wahrgenommen werden muss. Hieraus ergibt sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene die Schlussfolgerung, dass einer steigenden Heterogenität in sämtlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen durch die Eröffnung von individuellen Teilhabemöglichkeiten begegnet werden muss. Diese Aufforderung ist in besonderer Weise an den allgemein- und berufsbildenden Ausbildungsbereich gerichtet, da dort Lernenden diese Teilhabechancen in einer frühen und prägenden Phase ihres Lebens eröffnet werden (vgl. BIBB 2022, S. 252).

Das zentrale Motiv für eine individuelle Förderung kann in der Selbstfürsorge des Individuums mit dem Ziel der selbstständigen Selbsterhaltung als Mitglied einer Gesellschaft zusammengefasst werden (vgl. Dohmen/Radbruch 2019, S. 40 f.; Bundesregierung 2021 S. XXXIII). Individuelle Förderung wird dabei von unterschiedlichen Institutionen und Personen vor allem im Bildungsbereich aufgegriffen und durch spe-

2 Als Fachkräfte werden im Folgenden diejenigen Personen bezeichnet, die an berufsbildenden Schulen primär beratende Aufgaben ausführen (z. B. Schulsozialarbeit und schulpsychologischer Dienst). Der Begriff „Fachkraft" markiert lediglich die Grenze des Tätigkeitsbereichs, beinhaltet jedoch weder eine normative Bewertung der Ausbildungsqualität noch zielt der Begriff auf eine hierarchische bzw. statusbezogene Einstufung ab.

zifische Maßnahmen umgesetzt. Als zentrale Institutionen sind dabei die allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen, die öffentliche und private Jugendhilfe, aber auch weitere vermittelnde Positionen am Übergang zwischen Schule und Beruf zu nennen, weil all diese Institutionen strukturell vermittelten Zugang zu Lernenden haben. Da mit der Umsetzung individueller Förderung eine grundsätzliche Abkehr von der „Fiktion […], durch kontinuierliche Selektion eine homogene Lerngruppe herstellen [zu können]" (Walgenbach 2014, S. 29) verbunden ist, stehen alle Akteure vor der Herausforderung, ihre bisherigen (berufs-)pädagogischen Konzepte kritisch zu prüfen und an den Bedürfnissen einer zunehmenden Heterogenität auszurichten.

Dieser Herausforderung begegnen die zuvor genannten und an der (Berufs-)Bildung beteiligten Personen und Akteursgruppen[3] durch jeweils spezifische Zugänge, in denen ein eigenes Verständnis von individueller Förderung handlungsleitend ist und die Annahme einer durch multiple Kontingenzen geprägten berufsschulischen Praxis stützt (vgl. Fischer 2022, S. 33). Für die berufliche Bildung liegen bisher keine vergleichbaren Daten zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext individueller Förderung an berufsbildenden Schulen vor. Betrachtet man den Bereich der allgemeinbildenden Schulen, wird deutlich, dass individuelle Förderung kontrovers unter anderem als Belastung für Lehrkräfte (vgl. Steiner-Khamsi 2010, S. 28 f.) oder als Chance für die Lernprozesse Lernender (vgl. Veber et al. 2022, S. 142) diskutiert wird, woraus sich konkrete Forderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ableiten lassen. Mit Blick auf die personellen Strukturen allgemeinbildender Schulen soll individuelle Förderung unter anderem durch kollegiale und multiprofessionelle Kooperation umgesetzt werden (u. a. Steinkühler/Bonsen 2022; Massenkeil/Rothland 2016; Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014). Hierbei wird eine subjektorientierte Perspektive eingenommen, die sich auf die individuellen Voraussetzungen des jungen Menschen konzentriert und die durch eine Abkehr von der Defizit- hin zur Potenzialorientierung gekennzeichnet ist. Folgerichtig müssen bei einer am Subjekt und dessen Potenziale orientierten individuellen Förderung die Kompetenzen verschiedener Professionen genutzt werden. Dies wiederum setzt die Kooperation der beteiligten Professionen voraus. Die Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten dieses Ansatzes sind Gegenstand verschiedener Forschungsschwerpunkte (u. a. Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF 2015–2019) und wurden mehrfach insbesondere für den Bereich der allgemeinen Bildung nachgewiesen (vgl. Gaiser et al. 2020). In der beruflichen Bildung ist eine entsprechende Forschungsaktivität auszumachen, die Schwerpunkte auf verschiedene Akteursgruppen oder Arten der Kooperation setzen (u. a. Bylinski 2014; Lenz 2017; Kückmann 2020). Insbesondere die Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen als Voraussetzung einer professionsspezifischen Unterstützungspraxis werden darin in den Mittelpunkt gestellt (u. a. Baumert/Kunter 2006; Zopf 2015; Helsper 2016). Die vorlie-

3 Um Konstellationen multiprofessioneller Kooperation, an denen Personen aus verschiedenen Institutionen (z. B. Jugendberufsagentur, private Jugendhilfe etc.) beteiligt sind, wird der Begriff *Akteursgruppe* verwendet. Der Terminus *Lehr- und Fachkräfte* kennzeichnet somit insbesondere die schulinterne Kooperation.

gende Arbeit ergänzt diese Forschung durch einen spezifischen Fokus auf die Heterogenität der Lehr- und Fachkräfte als relevanten Faktor für eine von multiplen Kontingenzen[4] geprägten Praxis individueller Förderung.

1.1 Relevanz und Legitimation

Im Bereich der beruflichen Bildung wird den Anforderungen einer individuellen Förderung Lernender zwar mit dem erweiterten Inklusionsverständnis der UNESCO begegnet (vgl. Kap. 2.1), jedoch ergeben sich aus der Vielzahl an Professionen, die in die individuelle Förderung an berufsbildenden Schulen involviert sind, Überschneidungen von Zuständigkeiten sowie verschiedene Arbeitsweisen. So ist die kommunale bzw. öffentliche Jugendhilfe u. a. durch die Schulsozialarbeit oder den schulpsychologischen Dienst an der individuellen Förderung von Lernenden beteiligt. Diese Dienste sind an den berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein vertreten, woraus die Multiprofessionalität in der Kooperation zwischen allen an individueller Förderung beteiligten Akteuren abgeleitet werden kann. Die individuelle Förderung durch die Jugendhilfe ist zudem eng mit dem Übergang zwischen Schule und Beruf, dem sogenannten Übergangssystem, verknüpft und unterstützt Lernende bei der gesellschaftlichen Integration durch individualisierte Hilfsangebote (vgl. Speck 2022, S. 48). Die unmittelbaren Akteure, die diese Integrationsfunktion ausüben, sind die Schulsozialarbeit sowie die Jugendberufsagentur bzw. deren für die Schulen vorgesehenen Ansprechpersonen, die sich in besonderer Weise um die Unterstützung von Lernenden am Übergang zwischen Schule und Beruf sowie während der Ausbildung kümmern und dabei alle beteiligten Akteure koordinieren können (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018). Berufsbildende Schulen können durch Kooperationsvereinbarungen in die individuellen Fördermaßnahmen für Lernende integriert werden (vgl. Stöbe-Blossey/Ruth 2021, o. S.). Hierfür ist eine enge Abstimmung zwischen den beteiligten Akteuren notwendig. Erschwert wird diese Abstimmung durch die mitunter konträren Zielstellungen bzw. Funktionen von (berufsbildenden) Schulen, die sich mit der Qualifikation, Selektion und Integration Lernender beschreiben lassen (vgl. Abb. 1).

Einerseits haben berufsbildende Schulen die Funktion, berufliche Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen zu vermitteln, die für die selbstständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Rahmen einer Berufstätigkeit vorbereiten (vgl. Speck 2022, S. 48). Diese Funktion ist stark auf die zukünftige Tätigkeit der Lernenden ausgerichtet, sodass unter dem Zugzwang zur Qualifikation die übrigen Rollen der Lernenden in ihrem Alltag (u. a. deren sozioökonomischen und psychosozialen Hintergründe) nicht angemessen berücksichtigt werden können. Eine selektive Funktion übt die berufsbildende Schule durch die dort vorherrschende Leistungsorientierung auf Ler-

4 Die zielbezogene Kooperation von Personen steht in jedem Moment unter dem Einfluss der Tatsache, dass sich jede an einer Kooperation beteiligte Person zu jeder Zeit für eine andere als die wechselseitig erwartete Reaktion bzw. Handlung entscheiden kann. Diese Kontingenz multipliziert sich mit der Anzahl der beteiligten Personen und der Anzahl möglicher Handlungsalternativen. Nähere Erläuterungen zum Kontingenzbegriff folgen in Kap. 2.

nende aus. Nur wer den Qualifikationsanforderungen in Form von Abschluss- und Kammerprüfungen genügt, gilt als formal qualifiziert, sodass auf die Lernenden mitunter eine enorme emotionale Belastung einwirkt, der sie gegebenenfalls ohne familiäre oder sonstige Unterstützung begegnen müssen, sofern diese nicht von anderer Stelle aktiv angeboten wird (vgl. Reinke/Heinrichs 2019, S. 64). Zuletzt stellt die Integrationsfunktion die berufsbildende Schule und deren Akteure vor eine arbiträre Aufgabe. Damit die Schule ihre Integrationsfunktion erfüllen kann, sind bei der Norm- und Wertevermittlung mittels klarer Regeln und Rollenerwartungen umfassende soziale Kompetenzen erforderlich. Über diese Kompetenzen verfügen aufgrund ungleich verteilter sozialer Ressourcen nicht alle Lernenden in gleichem Maße, sodass die Integrations- und Teilhabechancen strukturell nicht für alle Lernenden gleich sind (vgl. Speck 2022, S. 48 f.).

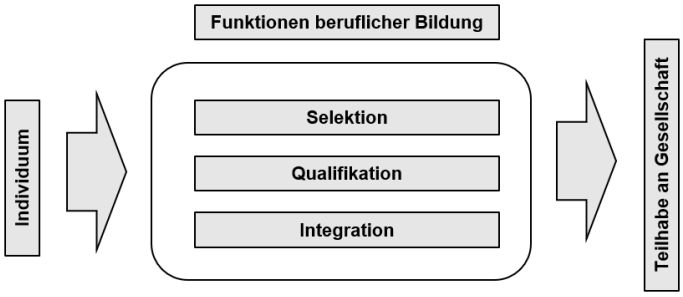


Abbildung 1: Funktionen beruflicher Bildung (eigene Darstellung)

Für alle an der individuellen Förderung beteiligten Akteure erscheint es im Rahmen einer gemeinsamen individuellen Förderung von Lernenden bedeutsam, wie sie angesichts der ihnen zugewiesenen Funktionen den gemeinsamen Auftrag umsetzen können. Der Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass sich die Akteure an berufsbildenden Schulen stark auf die Erfüllung von Qualifikations- und Selektionsaufgaben konzentrieren, während die Integrationsfunktion eher vernachlässigt wird. Die Jugendhilfe dagegen bezieht nach Speck (ebd.) bei ihrer individuellen Hilfestellung für Lernende die Lehrkräfte nicht ausreichend mit ein. Es wird deutlich, dass in der beruflichen Bildung die Kooperation vielfältiger Akteure notwendig ist, um Lernende hinsichtlich einer umfassenden Integration (beruflich, sozial, emotional) individuell fördern zu können (ebd.).

Da Exklusionsprozesse durch ungleich verteilte Ressourcen (i. S. v. Chancenungleichheit) verstärkt auf vulnerable[5] Personengruppen einwirken, müssen insbesondere diese Personengruppen innerhalb der beruflichen Bildung durch eine individuelle Förderung unterstützt werden. Hierbei lässt sich keine pauschale Zuordnung vulnerabler Personen zu einer bestimmten Schulform oder einem bestimmten Berufsbereich vor-

5 Als vulnerabel werden Bevölkerungsgruppen bezeichnet, die „nicht in der Lage sind, Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen“ (BMZ o. J.) und daher unter Krisen jeglicher Art besonders leiden. (Quelle: https://www.bmz.de/de/service/lexikon/70568–70568)

nehmen. Gleichwohl kann dem Berufsbereich Ernährung und Hauswirtschaft ein hohes integratives Potential zugeschrieben werden, da viele duale Ausbildungsberufe dieses Berufsbereiches (z. B. Koch/Köchin, Fachkraft Küche, Fachverkäufer*in im Lebensmittelhandel) ohne einen ersten Schulabschluss (ESA) aufgenommen werden können (vgl. Peuker/Herkner 2020, S. 12; BIBB 2023 S. 128 f.). Zugleich ist der Berufsbereich durch einen hohen Anteil an ungelernten bzw. nicht formal qualifizierten Beschäftigten gekennzeichnet. Im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft werden zudem einige der am meisten nachgefragten Berufe für Menschen mit Behinderungen angeboten (vgl. Kettschau 2013, S. 8). Hierbei handelt es sich um gesetzlich geregelte Berufsausbildungen, die ausschließlich von Menschen aufgenommen werden dürfen, die im Sinne einer amtlichen Überprüfung behindert sind (vgl. § 66 BBiG; § 42 HandWO). Dies verdeutlicht die Bedeutung des Berufsbereichs Ernährung und Hauswirtschaft innerhalb der beruflichen Bildung sowie die Notwendigkeit für Lehrkräfte, Lernenden durch eine individuelle Förderung eine gleichberechtigte Teilhabe am Ausbildungs- und Ar2beitsmarkt zu ermöglichen. In Zusammenschau mit den zuvor aufgeführten Ausführungen zum Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule sollte diese individuelle Förderung multiprofessionell erfolgen, damit eine einseitig durch Lehrkräfte gesteuerte und auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion fokussierte Förderung vulnerable Personengruppen nicht zusätzlich exkludiert (vgl. Heinrichs/Reinke 2019, S. 64; Kranert/Stein 2017, S. 126).

Es wird deutlich, dass zur Umsetzung einer individuellen Förderung unter Beteiligung aller Akteure der beruflichen Bildung eine Kooperation ebendieser Akteure notwendig ist. Insbesondere für die individuelle Förderung von Lernenden mit sozialemotional schwierigen Ausgangslagen spielt die Sensibilisierung von Lehrkräften für ebendiese Problemlagen, der Einsatz geeigneter diagnostischer Methoden sowie eine gezielte Beratung durch Lehrkräfte eine entscheidende Rolle (vgl. Reinke/Heinrichs 2019, S. 73). Hierbei ist festzuhalten, dass diese Aufgaben nicht durch einzelne Lehrkräfte alleine, sondern nur in einem multiprofessionellen Team bewältigt werden können (vgl. Rogge et al. 2021, S. 338). Dies erfordert wiederum ein vertieftes Wissen der Lehrkräfte über die Strukturen der entsprechenden Netzwerke zu den Akteuren anderer Professionen. Nicht nur die adäquate Kommunikation mit betroffenen Lernenden, sondern auch die multiprofessionelle Kooperation verlangen den Lehr- und Fachkräften insbesondere kommunikative Fähigkeiten im Sinne einer „interdisziplinären Dolmetscherkompetenz“ (Brödel 2005, S. 3) ab. Diese Kompetenz soll Lehr- und Fachkräfte befähigen, in schwierigen Ausgangslagen das Gespräch mit den jeweils anderen Professionen zu suchen, mögliche Unterstützungsmaßnahmen zu besprechen und eine vertrauensvolle und wachstumsförderliche Beziehung zueinander und zu den Lernenden aufzubauen. Hinter diesen für eine individuelle Förderung notwendigen Kompetenzen verbirgt sich auch eine anerkennende und akzeptierende Haltung gegenüber den Lernenden, die das Individuum und dessen individuelle Potenziale in den Mittelpunkt stellt (vgl. Heinrichs et al. 2018, S. 138). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „individuelle Förderung von Lernenden [...] also nicht nur von schulischen und strukturellen Bedingungen ab[hängt], sondern auch von den (Wert-)Hal-

tungen von Lehrkräften und ihrem selbst wahrgenommenen Rollenbild“ (Reinke/Heinrichs 2019, S. 73).

Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die Einschätzung emotionaler, motivationaler und sozialer Ausgangslagen von Lernenden nicht zum „Kerngeschäft“ (Zorn 2021, o. S.) von Lehrkräften gehört und diese sich im Rahmen der Qualifikationsfunktion von (berufsbildender) Schule stärker auf die Aufgaben der Unterrichtsgestaltung sowie der Lerngegenstands- und Leistungsdiagnostik fokussieren. Besonders bei komplexen Phänomenen von sozial-emotionalen Problemlagen in Verbindung mit Phänomenen wie z. B. Underachievement[6], Stress und Belastung sowie Schulabsentismus stehen Lehrkräfte vor diagnostischen Herausforderungen, bei denen sie auf Unterstützung durch andere Professionen angewiesen sind (vgl. Reinke/Heinrichs 2019, S. 62).

Die Voraussetzungen für eine umfassende individuelle Förderung sind jedoch nicht nur auf personaler Ebene in der Qualifikation von Lehr- und Fachkräften zu verorten. Ebenso müssen auch auf organisationaler und struktureller Ebene Ressourcen zur Verfügung stehen, die eine multiprofessionelle Kooperation zulassen. Die Kultusministerkonferenz (KMK 2020) hat mit dem Ziel, die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen zu strukturieren und zu steuern, eine Empfehlung verfasst, in der diese drei Umsetzungsebenen ausgewiesen werden. Die Umsetzung dieser Empfehlung obliegt aufgrund der Bildungshoheit den einzelnen Bundesländern. So wird diese z. B. im Bundesland Bayern durch einen Verbund von 47 Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit verschiedenen Förderschwerpunkten umgesetzt (vgl. Kranert/Stein 2017). In den übrigen Bundesländern werden berufsbildende Schulen unter anderem durch Handreichungen zur individuellen Förderung angeregt und durch länderspezifische Umsetzungsempfehlungen unterstützt (z. B. *Individuelle Förderung an beruflichen Schulen – Konzept OES*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019; *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen* – Handreichung der Bezirksregierung Münster Band 1 + 2, Nordrhein-Westfalen 2011). Während die Empfehlung der KMK vor allem die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften als Aufgabe der Organisationsentwicklung zur Umsetzung individueller Förderung ausweist, zeigen verschiedene Forschungsergebnisse besonderen Handlungsbedarf in der Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung für das berufsbildende Lehramt (vgl. Zoyke/Joost 2017; Krämer/Zimmermann 2018; Burda-Zoyke/Joost 2018). Eine unter diesen Aspekten defizitäre Lehrkräfteausbildung sowie die Forderung nach Fort- und Weiterbildung zeigen die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit den Ausgangslagen individueller Förderung insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit an.

6 „Das aus der pädagogischen Psychologie stammende Konzept des *Underachievement* beschreibt die Diskrepanz zwischen kognitiven Voraussetzungen (Intelligenz) und schulischen Leistungen“ (Uhlig 2010, S. 3).

1.2 Forschungsstand und -bedarf

Der Forschungsstand sowie die theoretische Rahmung der vorliegenden Arbeit werden ausführlich in Kapitel 2 dargestellt. Für eine einführende Einordnung und Orientierung wird im Folgenden ein erster Überblick auf einige für diese Arbeit zentrale Forschungsarbeiten vorgestellt und der daraus abzuleitende Forschungsbedarf grafisch in Abbildung 2 abstrahiert.

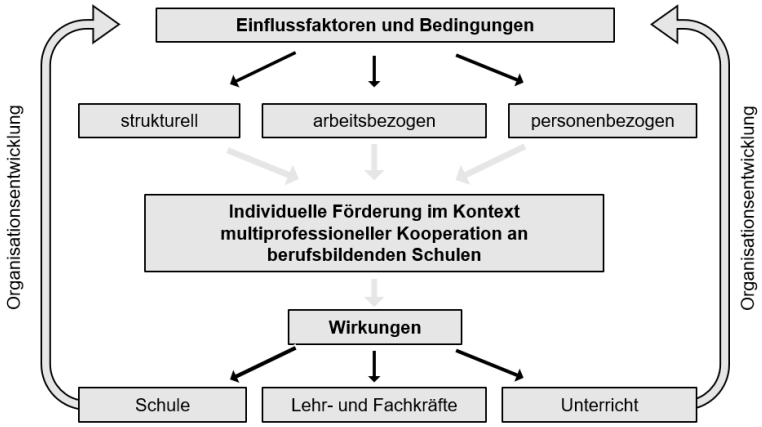


Abbildung 2: Forschungssegmente (eigene Darstellung nach Massenkeil/Rothland 2016)

Deutlich wird, dass die Verknüpfung der verschiedenen Forschungsgegenstände bislang noch nicht Gegenstand aktueller Arbeiten ist. So sind Heterogenität und Inklusion sowie die (multiprofessionelle) Kooperation von Lehrkräften Gegenstand der allgemeinen und berufsbildenden Schulforschung. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften steht im Fokus aktueller Forschung im berufsbildenden Bereich (vgl. Burda-Zoyke et al. 2023). Dies wird auch in Forschungsprojekten deutlich, die sich mit der gezielten Förderung inklusiver Einstellungen von Lehrkräften z. B. durch den Einsatz von videofallbasierten Lehr-Lern-Gelegenheiten in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung auseinandersetzen (vgl. Becker 2022). Die Forschung zu Kooperation von Lehrkräften fokussiert auf den allgemeinbildenden Bereich und liefert verschiedene Zugänge, um das Kooperationsverhalten zu beschreiben und zu klassifizieren. Massenkeil und Rothland (2016) zeigen in einer Metastudie, dass verschiedene Faktoren und Wirkungsfelder bei der Beschreibung von Kooperation im Lehrberuf berücksichtigt werden. Die von Bylinski (2014) publizierte Arbeit zur multiprofessionellen Kooperation im berufsbildenden Bereich legt u. a. Kompetenzprofile für eine erfolgreiche Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Akteure vor. Die institutionelle Rahmung inner- und außerschulischer Kooperation durch eine strukturierte Organisationsentwicklung beschreiben Rolff (2019)

und Lindemann (2017a, 2017b). Individuelle Förderung wird mit der Empfehlung der KMK (2020) zu einem bildungspolitisch notwendigen Gegenstand schulischer Organisationsstrukturen.

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsbedarf wird deshalb wie folgt formuliert:

a) Eine wissenschaftliche Erfassung individueller Förderpraktiken fehlt.

Bislang wird insbesondere die Heterogenität der Lernenden und weniger die Heterogenität und Individualität der Lehr- und Fachkräfte als Bedingungsfeld individueller Förderung berücksichtigt. Durch subjektive Einstellungen und individuelle Umsetzungspraktiken individueller Förderung ergeben sich multiple Kontingenzen auf Seiten der Lehr- und Fachkräfte. Diese werden bislang nicht erfasst.

b) Individuelle Förderpraktiken sind für die betroffenen Akteure nicht ersichtlich.

Eine gelingende multiprofessionelle Kooperation bedarf der wechselseitigen Wahrnehmung und Anerkennung der durch multiple Kontingenzen geprägten subjektiven Umsetzungspraktiken von Lehr- und Fachkräften. Bislang fehlt ein Instrument, um diese Umsetzungspraktiken sichtbar zu machen.

c) Schulische Konzepte zur Berücksichtigung multipler Kontingenzen fehlen.

Die Bedeutung individueller Förderung wird von berufsbildenden Schulen anerkannt. Zwar existieren mit der Empfehlung der KMK (2020) und einzelner Länder schulübergreifende Handlungsansätze zur Umsetzung individueller Förderung. Handlungsleitende Eckpunkte für die Konzeptentwicklung zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen sind bislang nicht spezifiziert.

1.3 Zielsetzung und Fragestellungen

Ausgehend von dem durch multiple Kontingenzen hervorgerufenen Spannungsfeld der Heterogenität von Lehr- und Fachkräften und dem daraus abgeleiteten Forschungsbedarf liegt die Zielsetzung der Arbeit in folgenden Punkten:

a) Explorative Erfassung der subjektiven Umsetzungspraxis von Lehr- und Fachkräften

Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte aufgrund der alltäglichen Konfrontation mit einem von Diversität geprägten Publikum einen eigenen Umgang mit den individuellen Förderbedarfen der Lernenden im Rahmen der schulischen Möglichkeiten entwi-

ckeln. Es ist ebenfalls davon auszugehen, dass Lehrkräfte dies mitunter in multiprofessionellen Kooperationen mit anderen Lehrkräften, der Schulsozialarbeit oder weiteren Akteuren der Jugendsozialhilfe umsetzen. Ziel ist es, möglichst kontrastierende Umsetzungspraktiken zu erfassen, um die Variationsbreite annähernd vollständig einschätzen zu können.

b) Intersubjektiv nachvollziehbare Sichtbarmachung der Umsetzungspraktiken

Die explorativ erfasste Umsetzungspraxis zeigt zugleich das Spektrum der Heterogenität der Lehr- und Fachkräfte auf. Dieses Spektrum wird in ein geeignetes Instrument überführt, um jedem einzelnen Akteur eine Verortung in diesem Spektrum zu ermöglichen und zugleich die Position einer Schulgemeinde als Ganzes oder einzelner Teilgruppen darin zu ermöglichen. Ziel ist es, dass Einzelne und die Gruppe als Ganzes sich der eigenen Umsetzungspraktik bewusst wird, indem diese sichtbar gemacht wird.

c) Formulierung von Eckpunkten zur Entwicklung eines alle Akteure berücksichtigenden Konzepts zur Umsetzung individueller Förderung an einer berufsbildenden Schule

Die Forschung zur Schulentwicklung zeigt (vgl. Kap. 2.5), dass Veränderungsprozesse in Schule von allen betroffenen Akteuren mitgestaltet werden müssen bzw. die Möglichkeit zur Mitgestaltung gegeben sein muss. Dafür muss der Gegenstand des Veränderungsprozesses von allen Akteuren als solcher anerkannt werden. Die Diskussion darüber, wie individuelle Förderung in der Praxis umgesetzt werden soll, wird als ein solcher Gegenstand identifiziert. Ziel ist es, diese Diskussion auf Basis der zuvor sichtbar gemachten Umsetzungspraktiken in einen geeigneten Prozess zur Entwicklung eines schulspezifischen Konzepts zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation zu integrieren.

Ausgehend von den bisher skizzierten Forschungsergebnissen sowie den Empfehlungen der KMK (2020) wird die forschungsleitende Hypothese aufgestellt, dass zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation die Beachtung der individuellen Ausgangslagen der Lehr- und Fachkräfte notwendig ist und ein schulspezifisches Konzept der Schul- und Personalentwicklung auf die subjektiven und ggf. differenten Verständnisse sowie Praktiken individueller Förderung abgestimmt sein muss. Aus dieser Hypothese lassen sich entlang der zuvor vorgestellten Ziele zur Schließung der Forschungslücke folgende drei handlungsleitende Forschungsbereiche und die zugehörigen Teilforschungsfragen ableiten.

a) Ausgangslage erfassen:
- Welches Verständnis individueller Förderung liegt vor?
- Welches Verständnis multiprofessioneller Kooperation liegt vor?
- Welche konkreten Praktiken zur Umsetzung individueller Förderung gibt es?

b) Spektrum individueller Förderung abbilden:
- Wie können die erfassten Verständnisse und Praktiken intersubjektiv nachvollziehbar abgebildet werden?
- Welche(s) Verständnis(se) und welche Praktik(en) individueller Förderung prägen eine Schule?

c) Individuelle Förderung als Gegenstand der Schulentwicklung aufbereiten:
- Wie kann individuelle Förderung zum Gegenstand eines Prozesses der Schulentwicklung gemacht werden?
- Wie können verschiedene Haltungen und Positionen gegenüber individueller Förderung zielführend diskutiert werden?
- Wie kann eine Schule dabei unterstützt werden, ein schuleigenes Konzept für den Umgang mit individueller Förderung zu entwickeln?

1.4 Begrenzung des Forschungsfeldes

Der explorative Charakter der zuvor hergeleiteten Fragestellungen und die damit einhergehenden Zielstellungen legen aus epistemologischer Sicht eine enge Begrenzung des Forschungsfeldes nahe. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Forschungsbedarf durch die Nutzung bereits existierender Daten oder die Wiederverwendung bereits existierender Forschungs- und Auswertungsinstrumente gedeckt werden kann. Die im Rahmen der Felderkundung durchgeführten Sondierungsgespräche mit einzelnen Akteuren lassen den Schluss zu, dass bei der Untersuchung des Kooperationsverhaltens von Lehr- und Fachkräften an berufsbildenden Schulen nicht nur von einer durch den Schulstandort bedingten, sondern auch von einer durch unterschiedliche Schulkulturen bedingten Situation im Feld auszugehen ist. Aufgrund dieser vorausgehenden Einblicke wird das Forschungsfeld zu Beginn der Untersuchung auf den Einzugsbereich der Stadt Flensburg eingegrenzt. Zumindest der erste Teil der empirischen Forschung (vgl. Kap. 3) erfüllt diese Vorgabe. Aufgrund der organisatorischen Implikationen, die insbesondere mit der Durchführung des letzten empirischen Feldzugangs einhergehen, beschränkt sich die vorliegende Arbeit in ihren Schlussfolgerungen vor allem auf eine von drei berufsbildenden Schulen. Nicht zuletzt ist eine Begrenzung des Forschungsfeldes aufgrund systemtheoretischer Überlegungen (vgl. Kap. 2.4.2) angezeigt, um die Komplexität der vorliegenden Untersuchung in einem beherrschbaren Rahmen zu halten. Nähere Erläuterungen zur Begrenzung des Forschungsfeldes liefert die detaillierte Aufstellung des Stichprobenplans für den ersten empirischen Zugang dieser Arbeit (vgl. Kap. 4.1.2).

Die Beschränkung auf ein eng umfasstes Forschungsfeld wird zudem durch forschungspraktische Vorbedingungen begründet. Durch die räumliche Nähe der Hochschule zu den berufsbildenden Schulen im Kreis Flensburg sowie die bereits vor Beginn der Forschung vorhandenen Kontakte zu diesen Schulen ist es naheliegend, die Forschung zunächst auf diese Schulen zu beschränken. Die hiermit einhergehende Limita-

tion bzw. der Ausschluss der Übertragbarkeit der Ergebnisse wird dabei in Kauf genommen, da die präsentierte Forschung zur Entwicklung eines Modells des beruflichen Handelns von Lehr- und Fachkräften explorativ durchgeführt wird. Ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit wird nicht erhoben (vgl. Kap. 7.3).

1.5 Aufbau der Arbeit

In **Kapitel 1** wurde die Relevanz und die Legitimation dieser Forschungsarbeit beschrieben. Aus dem aufgezeigten Forschungsbedarf wurden die Ziele der Arbeit abgeleitet und eine forschungsleitende Hypothese sowie Fragestellungen abgeleitet.

Im nachfolgenden **Kapitel 2** wird ein definitorischer Rahmen für die inhaltliche Einordnung der Arbeit gesetzt. Zunächst wird das für die Forschungsarbeit handlungsleitende Begriffsverständnis individueller Förderung vorgestellt. Bezugnehmend auf bildungspolitische Vorgaben und Ordnungsmittel werden relevante Forschungsergebnisse zur Kooperation von Lehrkräften vorgestellt. Um den bereits in der Einleitung eingeführten und der Systemtheorie entlehnten Begriff der multiplen Kontingenz zu erläutern, wird individuelle Förderung auf die Systemtheorie übertragen. Zuletzt werden mit dem Ziel der späteren Formulierung von Eckpunkten zur Konzeptentwicklung Grundlagen der Schul- bzw. Organisationsentwicklung eingeführt.

Kapitel 3 leitet zum empirischen Teil der Arbeit über. Hierfür wird zunächst der Ablauf der Forschung sowie der zugrunde liegende Forschungsansatz vorgestellt. In der Reihenfolge des Einsatzes werden Methoden und Instrumente erläutert. Da die Modellbildung hierbei als Methode und das entwickelte Modell als Instrument verstanden wird, werden diese nicht in Kapitel 2 aufgeführt.

Der empirische Teil der Arbeit ist in drei strukturell identische Kapitel gegliedert. In **Kapitel 4** wird der Einsatz des Experteninterviews erläutert und die Teilergebnisse aus diesem empirischen Zugang vorgestellt. In **Kapitel 5** erfolgt dies für die Methode der standardisierten Befragung. In **Kapitel 6** werden die Durchführung und Auswertung des Delphi-Verfahrens beschrieben und schließlich in **Kapitel 7** die Güte der durchgeführten Forschung anhand wissenschaftlicher Kriterien diskutiert. Zusammenfassend für den empirischen Teil wird in **Kapitel 8** mit allen Teilergebnissen zusammengeführt und in einer Diskussion dargestellt. In **Kapitel 9** wird mit einer Zusammenfassung sowie weiteren Desiderata ein Fazit und Ausblick vorgestellt. Eine tabellarische Darstellung der Gliederungslogik zeigt Tabelle 1.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Gliederungslogik (eigene Darstellung)

Kapitel 1	**Einleitung**
	• Relevanz und Legitimation der Forschungsarbeit • Forschungsstand und Forschungsbedarf • Zielsetzung und Fragestellungen • Begrenzung des Forschungsfeldes
Kapitel 2	**Theoretische Rahmung**
	• Bildungspolitische Vorgaben und Ordnungsmittel • Definition und Begriffsverständnis individueller Förderung • Multiprofessionelle Kooperation • Systemtheoretische Bezüge • Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen
Kapitel 3	**Forschungsansatz und methodische Grundlagen**
	• Beschreibung des Gangs der Untersuchung • Beschreibung des Forschungsansatzes (Mixed-Methods-Design) • Beschreibung der eingesetzten Methoden und Instrumente
Kapitel 4	**Empirie I: Experteninterview** • Datenerhebung, -auswertung und Interpretation der Teilergebnisse
Kapitel 5	**Empirie II: Standardisierte Befragung** • Datenerhebung, -auswertung und Interpretation der Teilergebnisse
Kapitel 6	**Empirie III: Delphi-Verfahren** • Datenerhebung, -auswertung und Interpretation der Teilergebnisse
Kapitel 7	**Methodenreflexion und Limitation**
	Umsetzung wissenschaftlicher Güte Limitation der Forschungsergebnisse
Kapitel 8	**Diskussion der Ergebnisse**
	• Beantwortung der Teilforschungsfragen • Kombinatorische Diskussion der Teilergebnisse • Herausforderungen für die Schulentwicklung
Kapitel 9	**Fazit und Ausblick**
	• Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Forschungsdesigns • Ausblick auf weitere Forschung

2 Theoretische Rahmung

2.1 Bildungspolitische Vorgaben und Ordnungsmittel

Das föderale Bildungssystem sieht keine einheitliche, für alle Bundesländer verbindliche Struktur zur Umsetzung einer individuellen Förderung vor. Die Kultusministerien oder Senatsverwaltungen für Bildung entwickeln eigene Umsetzungspläne, die sich an den Empfehlungen der KMK orientieren. Zusätzlich zu diesen Empfehlungen liegen den Ländern umfassende wissenschaftliche Expertisen zum Beitrag der beruflichen Bildung im Kontext individueller Förderung sowie den Potenzialen multiprofessioneller Kooperation vor (vgl. Heinrichs et al. 2018). Aus diesen bildungspolitischen und ordnungsrechtlichen Vorgaben zum Umgang mit Heterogenität und der Umsetzung einer individuellen Förderung in der beruflichen Bildung ergeben sich zahlreiche Handlungsspielräume auf organisationaler, unterrichtlicher und personaler Ebene, die im Folgenden erläutert werden.

Bundesweit geltende Vorgaben und Ordnungsmittel

Die *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen* (2020) stellt die konkreteste bildungspolitische Vorgabe zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext berufsbildender Schulen dar. Bereits drei Jahre zuvor erkannte die KMK im Beschluss *Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade* (2017), dass es „als erforderlich erachtet [wird], eine Empfehlung zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen zu erarbeiten“ (KMK 2017, S. 10).

Auf der Basis eines weiten Inklusionsverständnisses (vgl. Kap. 2.2) versteht die KMK unter der individuellen Förderung der Lernenden die „Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Handlungskompetenz […], die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, [die] Entwicklung einer bewussten Übernahme der Verantwortung für das eigene lebenslange Lernen sowie […] das Erreichen ihrer individuell bestmöglichen Abschlussergebnisse.“ (KMK 2020, S. 3). Diese individuelle Förderung soll auf der Ebene von drei schulischen Handlungsfeldern umgesetzt werden: Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung. Da die vorliegende Arbeit vor allem das Handlungsfeld der Personal- und Schulentwicklung adressiert, werden die sich aus diesen Feldern abgeleiteten Handlungsspielräume näher betrachtet. Das Handlungsfeld der Unterrichtsentwicklung beschäftigt sich vor allem mit der Identifikation und Umsetzung geeigneter didaktischer und methodischer Strategien und zielt ab auf die Schaffung von „Lern- und Erfahrungsräumen […], in denen unterschiedliche Potenzialentfaltung möglich ist und Lernprozesse reflektiert werden“ (KMK 2020, S. 4). Für den Kontext multiprofessioneller Kooperation ist die Unterrichtsentwicklung deshalb von Bedeutung, da ein verändertes Rollenverständnis der Lehr-

kräfte mitunter zu der Einsicht führen kann, dass die Schaffung dieser potenzialorientierten Lern- und Erfahrungsräume gegebenenfalls durch eine Kooperation mit anderen berufsschulischen Fachkräften erreicht werden kann.

Das Handlungsfeld Personalentwicklung stellt dagegen die individuelle Haltung und Einstellung der Lehrkräfte als Voraussetzung einer gelingenden individuellen Förderung von Lernenden in den Vordergrund. Um die Heterogenität der Lernenden erkennen zu können, ist eine multiperspektivische Sichtweise notwendig, die wiederum nur durch den Austausch und die Kooperation der Lehrenden untereinander möglich wird. Die KMK empfiehlt, dass „die Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden [...] geprägt [ist] von professioneller Empathie, Akzeptanz und Kongruenz auch in herausfordernden Situationen." (vgl. KMK 2020, S. 5). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Ausbildung berufsbildender Lehrkräfte weder in der ersten noch in der zweiten Phase spezifische sonderpädagogische Inhalte abdeckt (vgl. Koch et al. 2018, S. 3; KMK 2019, S. 3–14), empfiehlt die KMK deshalb die Zusammenarbeit von berufsbildenden Lehrkräften in multiprofessionellen Teams, um sich „fachlich [auszutauschen] sowie zu beraten und [...] ein abgestimmtes Vorgehen zur individuellen Förderung [zu entwickeln]" (KMK 2020, S. 5). Durch diese Formulierung wird die gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015) zu einer *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* aufgegriffen, in welcher explizit eine so gestaltete Lehrkräftebildung gefordert wird, „dass [Lehrkräfte] anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können" (KMK/HRK 2015, S. 3). Nicht zuletzt soll eine auf individuelle Förderung abgestimmte Personalentwicklung auch in der dritten Phase der Lehrkräftebildung durch Fort- und Weiterbildung umgesetzt werden, was entsprechende Fortbildungsangebote voraussetzt.

Das Handlungsfeld Organisationsentwicklung schreibt der Leitungsebene berufsbildender Schulen die Rolle zu, Strukturen für die individuelle Förderung zu schaffen. Konkret sollen Schulleitungen die Voraussetzung dafür schaffen, dass Lehrkräfte auf entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote zugreifen können, Zugang zu lokalen und regionalen Netzwerken haben und gegebenenfalls dort erprobte Förderinstrumente für ihre (multiprofessionelle) Umsetzung individueller Förderung nutzen können. Die Schulleitungen sollen die Umsetzung einer multiprofessionellen individuellen Förderung der Lernenden im Kollegium durch eine transparente und wertschätzende Kommunikation fördern. Abschließend weist die KMK in ihrer Empfehlung darauf hin, dass jede berufsbildende Schule ein schulinternes Konzept für eine systematische, abgestimmte und agile Umsetzung individueller Förderung entwickeln soll. Dafür notwendige Schulentwicklungsprozesse sollten Schulleitungen unter Beteiligung der Lehr- und Fachkräfte initiieren, planen und deren Umsetzung steuern sowie evaluieren (vgl. KMK 2020, S. 6).

Landesspezifische Vorgaben

Vor dem Hintergrund der dargestellten bildungspolitischen Empfehlungen formen die ordnungsrechtlichen sowie strukturellen Vorgaben der Länder sehr weit gefasste Handlungsspielräume, die jedoch nicht durch landeseigene Empfehlungen zur Umsetzung individueller Förderung gerahmt werden (vgl. Paritätischer Landesverband 2013, S. 19). In Schleswig-Holstein wird die Umsetzung einer individuellen Förderung durch die Zuweisung von Planstellen für Psychologinnen und Psychologen sowie von Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern unterstützt. Über eine landesspezifische Beratungsstelle[7] werden sowohl allgemeine Informationen zum Thema inklusive Bildung als auch spezifische Fortbildungen für Lehrkräfte zur Umsetzung inklusiver Bildung angeboten. Auch in anderen Bundesländern wie z. B. in Hamburg werden Eltern und Lehrkräften sowie Schulleitungen ähnliche Angebote zur Umsetzung inklusiver Bildung eröffnet. Für das Land Schleswig-Holstein haben sich die Landesregierung und kommunalen Landesverbände auf einen einheitlichen *Orientierungsrahmen zur Förderung von Schulsozialarbeit* (Landesregierung SH 2023) geeinigt. Dieser Orientierungsrahmen bildet neben einer einheitlichen Ausgestaltung der Schulsozialarbeit auch die Grundlage für die Vergabe von Landesmitteln für deren Umsetzung. Als Aufgabe der Schulsozialarbeit wird zwar nicht explizit die individuelle Förderung genannt. Dennoch reicht die Tätigkeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Schulsozialarbeit „von der Beratung über die schülerbezogene [sic!] Einzelfallhilfe und die sozialpädagogische Gruppenarbeit bis hin zur Stärkung der Partizipation. [...] Schulsozialarbeit unterstützt Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext und bezieht dabei die Schule mit ihren Lehrkräften und weiteren Mitarbeitenden, ebenso Eltern bzw. Familien mit ein." (ebd., S. 1 f.). Die Schulsozialarbeit soll dabei im Rahmen einer multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern unter wechselseitiger Anerkennung der jeweiligen Fachlichkeit „auf Augenhöhe" (ebd., S. 2) stattfinden. Eine nähere Erläuterung zur Umsetzung der Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen sowie eine Bezugnahme auf die besonderen Umstände in der beruflichen Bildung (u. a. Volljährigkeit der Lernenden, Lebensumstände) erfolgt im Orientierungsrahmen zur Förderung von Schulsozialarbeit des Landes Schleswig-Holstein nicht. Das Schleswig-Holsteinische Institut für Berufliche Bildung (SHIBB) benennt im Projektplan für den landesweiten Masterplan der dualen Berufsausbildung in Schleswig-Holstein als Aufgabe für berufliche Schulen, „heterogener werdenden Zielgruppen diejenigen Bildungsangebote zu unterbreiten, die zu ihren Voraussetzungen passen" (SHIBB 2023, S. 2). Im dritten Entwurf des Masterplans Berufliche Bildung des SHIBB wird diese Aufgabe zwar spezifischer gefasst, zugleich aber vor allem auf die betriebliche Ausbildung zugeschnitten, die „um eine persönliche Stabilisierung durch Coaching, Beratung und Betreuung

7 In Schleswig-Holstein unterstützt die Beratungsstelle Inklusive Schule in sonderpädagogischen Kontexten an allgemein- und berufsbildenden Schulen die Umsetzung des Anspruchs der Schülerinnen und Schüler auf gemeinsamen Unterricht und individuelle Förderung.

und gegebenenfalls Angebote zur Sprachförderung [ergänzt wird], um die Erlangung von Ausbildungsreife zu ermöglichen“ (SHIBB 2024, S. 5). Auf den Lernort Schule als Teil der beruflichen Bildung wird nicht weiter eingegangen.

Schulspezifische Vorgaben

Die Landesregierung Schleswig-Holstein stellte in Aussicht, dass bis Ende 2020 jedem Landkreis bzw. jeder kreisfreien Stadt (u. a. auch Flensburg) eine Psychologin bzw. ein Psychologe zur Verfügung steht. Zusätzlich wird jedem Regionalen Berufsbildungszentrum (RBZ) eine Bildungsbegleiterin bzw. ein Bildungsbegleiter zugeteilt (vgl. Landesregierung-SH 2020, S. 83). Da die RBZ in Schleswig-Holstein als Anstalten öffentlichen Rechts über einen eigenen Haushalt verfügen können, obliegt es den jeweiligen Schulleitungen, wie freiwerdende Mittel für die Beförderung schuleigener Ziele eingesetzt werden. So können RBZ sowohl aus Haushaltsmitteln als auch aus Bundesmitteln über das Bildungs- und Teilhabepaket weiteres sozialpädagogisches Fachpersonal zur Unterstützung der individuellen Förderung anstellen (vgl. Landesregierung-SH 2012, S. 7). Im Fall der untersuchten RBZ in Flensburg wurde eine für alle drei RBZ zuständige Koordinierungsstelle für die Zusammenarbeit zwischen der Jugendberufsagentur und den drei RBZ eingerichtet. Weitere Stellen in der Schulsozialarbeit werden kommunal über die Stadt Flensburg finanziert und sind an die kommunale Jugendhilfe angeschlossen. Somit wird eine Trennung zwischen der auftraggebenden Seite (Jugendhilfe) und den Klientinnen und Klienten (Lernende an berufsbildenden Schulen) gewährleistet, was aus einer kritischen Perspektive als zielführend angesehen wird (vgl. Paritätischer Wohlfahrtsverband 2013, S. 22).

Die dargestellten bildungspolitischen und ordnungspolitischen Vorgaben verdeutlichen, dass der konkrete personelle und institutionelle bzw. systemische Rahmen, in dem die individuelle Förderung an berufsbildenden Schulen umgesetzt werden soll, spezifisch für das Umfeld beschrieben werden muss.

2.2 Individuelle Förderung

Individuelle Förderung kann unter Bezugnahme auf die zuvor dargestellten Ordnungsmittel als bildungspolitische und gesellschaftliche Aufgabenstellung beschrieben werden, die sich eines weiten Inklusionsbegriffs bedient. Das Ziel einer inklusiven Bildung ist der „Zugang aller Menschen – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer Herkunft […] oder anderer persönlicher Merkmale – zu allen Angeboten des Bildungssystems“ (Enggruber/Ulrich 2016, S. 60). Welche Konsequenzen dieses weite Begriffsverständnis für die berufliche Bildung hat, wird im Folgenden über die Begriffsdefinition von Heterogenität als relationaler Begriff sowie der daraus folgenden Inklusion als bildungspolitische Zielstellung beschrieben. Heterogenität wird dabei in verschiedenen Bedeutungsdimensionen diskutiert, aus denen sich verschiedene Konsequenzen für mögliche Handlungsansätze ableiten lassen. Individuelle Förderung lässt sich maßgeblich aus diesen Handlungsansätzen ableiten, die als notwendig für einen gesellschaft-

lich, wirtschaftlich und für das Individuum nachhaltigen Umgang mit Heterogenität betrachtet werden. Einer dieser Handlungsansätze ist die Schaffung individueller Ausbildungsarrangements durch alle an der Ausbildung beteiligten Akteure im Rahmen von multiprofessioneller Kooperation (vgl. BIBB 2014, S. 23). Aus den nachfolgenden definitorischen und theoretischen Rahmungen wird folgende Definition abgeleitet, die für die vorliegende Forschungsarbeit gelten soll:

> Individuelle Förderung beschreibt das koordinierte Wirken von Lehr- und Fachkräften sowie allen an beruflicher Bildung Beteiligten mit dem Ziel, Lernenden individuelle Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Eine an den Potenzialen der Lernenden orientierte individuelle Förderung bedarf der spezifischen Diagnostik der Förderbedarfe, der Beratung der Lernenden und einer koordinierten Umsetzung der abgeleiteten Maßnahmen.

2.2.1 Individuelle Förderung als Umgang mit Heterogenität

Das Besondere am Begriff *Heterogenität* ist, dass er nicht an sich existiert. Es existiert kein Gegenstand oder eine Sache, die als dasjenige, das durch den Begriff Heterogenität beschrieben wird, bezeichnet werden kann (physische Gegenstandslosigkeit). Der Begriff Heterogenität braucht konstitutiv ein *tertium comparationis* – eine Bezugsgröße. Etymologisch ist der Begriff als Kompositum aus den beiden altgriechischen Begriffen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) abzuleiten, was die Notwendigkeit einer Bezugsgröße verdeutlicht. Heterogenität verweist somit auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit in Bezug auf Individuen, Gruppen oder Organisationen und ist untrennbar mit dem Begriff der Homogenität – also der Gleichartigkeit – verbunden. Personen oder Gruppen sind somit immer nur heterogen in Bezug auf ein oder mehrere Merkmale wie z. B. Alter, Leistung, Geschlecht oder Nationalität. Heterogenität entsteht dann durch eine Abweichung von statistischen Häufigkeitsverteilungen (statistische Norm) oder gesellschaftlichen Normalitätserwartungen. Heterogenität wird dabei anhand eines beobachtbaren Maßstabs festgestellt und ist somit das Produkt von subjektiven Beobachtungen. Heterogenität (bzw. Homogenität) wird damit erst durch einen Beobachtungsprozess hergestellt, der aufgrund seiner sozialen Dimension örtlich und zeitlich veränderbar ist (vgl. Walgenbach 2014, S. 12 f.).

Die Bedeutungsdimensionen des Heterogenitätsbegriffs nach Walgenbach (2014) beleuchten verschiedene Aspekte, auf die eine inklusive Berufsbildung und damit auch die individuelle Förderung reagieren. Nachfolgend werden diese drei Dimensionen erläutert. Während die Bedeutungsdimensionen lediglich eine analytische Aufschlüsselung des Heterogenitätsbegriffs ermöglicht, wird eine empirisch erhobene Haltung berufsbildender Akteure vorgestellt, die als Basis für die Entwicklung von bildungspolitischen Maßnahmen und Modellversuchen dient (vgl. Enggruber et al. 2014).

In einer *evaluativen Bedeutungsdimension* wird Heterogenität als Belastung oder Chance verstanden und wertend aufgegriffen. So führt in diesem Verständnis die Normabweichung von Lernenden zur Belastung eines auf Homogenität ausgerichteten Bildungssystems. Diese Normabweichungen können z. B. durch sozio-kulturelle bzw. sozio-ökonomische Lebenslagen der Lernenden begründet werden, wobei in die-

sem Verständnis vielmehr die Lehrkräfte durch die Heterogenität belastet würden (vgl. Steiner-Khamsi 2010). Zur Wiederherstellung des Regelunterrichts müssten zur Entlastung zusätzliche Lehr- und Fachkräfte herangezogen werden. Heterogenität würde somit zu einer Belastung, die es durch zusätzlichen Aufwand zu überwinden gelte. Demgegenüber steht das wertende Verständnis von Heterogenität als Chance, wobei diese vor allem in der Individualisierung von Lernprozessen und in kooperativen Lernformen gesehen werden (vgl. Walgenbach 2014, S. 28).

In einer *ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension* wird Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten verstanden und damit als gesellschaftliches Problem klassifiziert. Ungleiche Lebenslagen, soziale Positionen, der ungleich verteilte Zugang zu Ressourcen, Herkunftskontexte und Sozialisationsbedingungen stehen im Mittelpunkt dieser Bedeutungsdimension. Es ist davon auszugehen, dass die Gesellschaft u. a. durch die genannten Heterogenitätsdimensionen hierarchisch strukturiert wird und dadurch auch Bildungsprozesse sowie Bildungsinstitutionen geprägt sind. Hierbei können Bildungsinstitutionen selbst Ungleichheit herstellen, wenn im Rahmen des Leistungsprinzips Selektionsmaßnahmen genutzt werden, um homogene Lerngruppen herzustellen. Das dreigliedrige allgemeinbildende Schulsystem steht exemplarisch hierfür, wobei das Leistungsprinzip als pädagogische Grundhaltung auch in berufsbildenden Schulformen handlungsleitend ist. Somit steht die ungleichheitskritische Bedeutungsdimension konträr zur evaluativen Bedeutungsdimension, in der Heterogenität als Chance verstanden wird (vgl. ebd., S. 35).

Die *deskriptive Bedeutungsdimension* fokussiert auf ein Verständnis von Heterogenität nicht als Ungleichheit, sondern als Unterschiedlichkeiten. Anders als in der ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension werden deskriptive Merkmale zur Beschreibung dieser Dimension herangezogen. So wird Heterogenität in diesem Verständnis hinsichtlich der Leistungsheterogenität, des Alters oder der Religion sowie auch der Sprachkompetenz, Motivation und der Arbeitsgeschwindigkeit beschrieben. Heterogenität ergibt sich somit nicht nur aus individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auch aus gesellschaftlichen Entwicklungen, wie Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen. Diese Prozesse führen im Sinne der Individualisierungstheorie zu einer Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen, die mitunter von reinen Unterschiedlichkeiten zu Ungleichheiten kippen können (vgl. Walgenbach 2014, S. 36 f.).

In der beruflichen Bildung wird vor allem auf die evaluative und deskriptive Bedeutungsdimension von Heterogenität zurückgegriffen. Evaluativ wird Heterogenität dabei vornehmlich als Chance begriffen und im Hinblick auf die Verschiedenartigkeit von Lernenden in Klassen oder Lerngruppen verwendet. Deskriptiv bezieht sich Heterogenität auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden. Das Alter wird dabei nicht nur als deskriptives, sondern auch als evaluativ-positives Merkmal beschrieben, da aufgrund der unterschiedlichen Verweildauer im Übergangssystem auch bereits ältere Auszubildende in die berufliche Erstausbildung einmünden (vgl. Enggruber et al. 2014, S. 6). Die Heterogenität hinsichtlich des Alters wird dabei insofern als Chance beschrieben, als dass „lernschwache Lernende [...] durch heterogene Gruppen [profitieren], während Leistungsstarke nicht negativ von heterogenen Gruppen berührt

werden [...] und es [...] Hinweise darauf gibt, dass soziale Kompetenzen in heterogenen Gruppen besonders gut erworben werden können" (BIBB 2014, S. 7). Die soziale Bedingtheit sowie Veränderbarkeit des Heterogenitätsbegriffs wird in der Definition deutlich, die von der Autorengruppe des Modellversuchsförderschwerpunkts „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung" des BIBB (Programmlaufzeit 2011 bis 2014) formuliert wurde. Die allen Modellversuchen gemeinsamen Elemente der Definition bestehen in einer Fokussierung der Potenziale von Lernenden sowie einer multifaktoriellen Bedingtheit von Heterogenität. Ebenso betonen alle Modellversuche die Bedeutung der Mitwirkungsbereitschaft aller Beteiligten – sowohl Lernender als auch Lehrender (vgl. Esser 2016, S. 7 f.). Als besonders wichtig hierbei ist die Frage, welche Merkmale zur Betrachtung von Heterogenität herangezogen werden. Die bislang in der Statistik erfassten Merkmale Alter, Geschlecht, Herkunft und schulische Vorbildung werden dabei als unzureichend beschrieben, um einen praxistauglichen evaluativen Heterogenitätsbegriff zu erfassen. Nachfolgend (Abb. 3) werden die Merkmale abgebildet, die im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors (vgl. Enggruber 2014) durch die Befragung von 317 Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Bereiche der beruflichen Bildung ermittelt wurden.

Abbildung 3: Heterogenität in der beruflichen Bildung (Westhoff 2016, S. 13)

Mit diesem Verständnis von Heterogenität wurden für das BIBB-Förderprogramm fünf Handlungsbereiche formuliert, in denen die berufliche Bildung Heterogenität als „bereichernde Vielfalt und Chance" (Enggruber et al. 2014, S. 26) aufgreift und durch entsprechende Handlungsempfehlungen ausfüllt. Eine der formulierten Handlungsempfehlungen sieht vor, das Bildungspersonal gezielt zu qualifizieren, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Dies wird wie folgt begründet:

> „Neben der didaktisch-methodischen Qualifizierung sind insbesondere eine bewusste Wahrnehmung von Heterogenität und ein entsprechender Umgang zu vermitteln. Das Bildungspersonal soll dazu in der Lage sein, mögliche Auswirkungen von heterogenen Gruppen bei sich selbst, in Gruppen und bei einzelnen Lernenden zu erkennen und so zu handeln, dass gewünschte Lerneffekte entstehen. Dies setzt entsprechende Rahmenbedingungen und Unterstützungsleistungen voraus. Der Erfahrungsaustausch zwischen Bildungsverantwortlichen sollte gezielt genutzt werden, um individuelle Vorgehensweisen für den Umgang mit Heterogenität zu transferieren, zu diskutieren und mit neuen Möglichkeiten anzureichern" (Enggruber et al. 2014, S. 24).

Mit diesem Auszug aus den Handlungsempfehlungen wird auf das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Delphi-Verfahren verwiesen, mit dessen Hilfe individuelle Vorgehensweisen zur Umsetzung individueller Förderung im multiprofessionellen Kontext erörtert und entwickelt werden (vgl. Kap. 6). Nicht zuletzt stellt die kritische Reflexion des Heterogenitätsbegriffs und das Bewusstmachen der vorgenommenen Unterscheidung eine zentrale Voraussetzung für eine inklusive berufliche Bildung dar. Aus diesen Gründen wird auf ein erweitertes Begriffsverständnis zurückgegriffen, das im Folgenden beschrieben wird.

2.2.2 Individuelle Förderung als Gewährung von Teilhabechancen

Die Merkmale und deren Ausprägungen, entlang derer Normalitätsvorstellungen bzw. -erwartungen festgelegt werden, sind konstitutiv für das Heterogenitätsverständnis, sodass „eine inklusiv gestaltete Berufsausbildung ohne die (Re-)Produktion von Unterscheidungen und damit auch Identitätszumutungen für die entsprechend Adressierten nicht denkbar [ist]" (Enggruber 2019, S. 30). Unter anderem aus diesem Grund geht es in der Debatte um den der beruflichen Bildung zugrunde liegenden Inklusionsbegriff darum, ob dieser sich allein auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (enges Begriffsverständnis) oder auf alle Menschen bezieht (weites Begriffsverständnis). In Übereinstimmung mit dieser Perspektive wäre ein inklusives Bildungssystem dann verwirklicht, wenn sämtliche Individuen ungeachtet ihrer individuellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten uneingeschränkten Zugang zu sämtlichen Bildungsangeboten erhielten und bei Bedarf in einer individualisierten Weise unterstützt würden. Im erweiterten Begriffsverständnis von Inklusion wird Behinderung nicht medizinisch definiert, sondern umfasst alle Kategorien von Hürden, die von sozialer Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe abhalten (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, S. 60).

Wird in der beruflichen Bildung von einem erweiterten Begriffsverständnis ausgegangen, sind damit konzeptionelle Überlegungen verbunden, die eine umfassende Umstrukturierung des beruflichen Bildungssystems vorsehen. Neben der Gewährung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsplatzgarantie hätte ein erweiterter Inklusionsbegriff auch Auswirkungen auf das Übergangssystem, das deutlich schrumpfen würde. Zugleich müssten durch die Beteiligung und Kooperation aller an Ausbildung Beteiligten individuelle Ausbildungsarrangements geschaffen werden. Dies setzt wiederum eine entsprechende Qualifikation des Ausbildungspersonals voraus (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, S. 62).

Im Rahmen der Befragung des BIBB-Expertenmonitors (vgl. Enggruber et al. 2014) befürwortet eine Mehrheit von 73 Prozent der befragten Fachleute ein erweitertes Inklusionsverständnis. Eine hohe Zustimmungsquote der Betriebe von 80 Prozent (s. Abbildung 3) und Arbeitnehmervertretungen (100 %) ist auf ethische Überlegungen (Bildungsgerechtigkeit) sowie bildungsökonomische Beweggründe (drohender/vorhandener Fachkräftemangel) zurückzuführen. Die eher zurückhaltende Zustimmung (70 %) der Fachleute aus dem Bereich Schule wird mit einer befürchteten Überforderung durch ein erweitertes Inklusionsverständnis begründet (vgl. Enggruber et al. 2014, S. 26–29). Das vorgestellte Begriffsverständnis ist Gegenstand fachwissenschaftlicher und berufspädagogischer Diskussionen und wird fortlaufend aktualisiert. Dies beinhaltet auch eine kritische Perspektive auf den Begriff der Inklusion als vorübergehender Trend (vgl. Hinz 2018, S. 15 f.). Unter Berücksichtigung dieses konstruktiven Diskurses kann die vorgestellte Definition bei der nachfolgenden Darstellung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen aufgegriffen werden. Sie spiegelt sich in der Umsetzung von Praktiken individueller Förderung in der Kooperation zwischen den Institutionen berufsbildende Schule und öffentlicher Jugendhilfe wider.

2.2.3 Individuelle Förderung in der berufsbildenden Schule

Zwischen dem Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung und dem Konzept der individuellen Förderung besteht eine inhaltliche und konzeptionelle Nähe (vgl. Bylinski 2014; Zoyke/Joost 2017 und 2018; Burda-Zoyke/Radde 2018; Zinn et al. 2018; Heinrichs/Reinke 2019). Mit dem dieser Arbeit zugrunde liegenden weiten Begriffsverständnis individueller Förderung als einem ganzheitlichen Auftrag an Lehrende wird daher der Forschungsstand zur Inklusion und Heterogenität sowie zu den Anforderungen multiprofessioneller Kooperation an Lehr- und Fachkräfte aufgegriffen.

Es können verschiedene Bedingungsfelder abgeleitet werden, die für die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen relevant sind (vgl. Heinrichs et al. 2018, S. 224):

1. Diagnostik von individuellen Förderbedarfen
2. Beratung der Lernenden
3. Förderung durch unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen
4. Multiprofessionelle Kooperation

Die Konzeption dieser Forschungsarbeit verknüpft die (individuelle) Förderung von jungen Erwachsenen eng mit der Kooperation in multiprofessionellen Netzwerken. Dies wird damit begründet, dass Lehrkräfte die mit dem Anspruch individueller Förderung einhergehenden Anforderungen aufgrund von zusätzlichen Qualifikationsbedarfen und strukturellen Hindernissen nicht ohne Kooperation mit anderen Professionen erfüllen können. Deshalb tritt als viertes Bedingungsfeld die *multiprofessionelle Kooperation* hinzu, durch welche die anderen Felder miteinander verbunden werden (vgl. Vollmer 2023, S. 99 f.).

Diagnostik von individuellen Förderbedarfen

Lehrkräfte erbringen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen informelle Diagnoseleistungen, die sich vielfach auf subjektive Bewertungen, Einschätzungen und Erwartungen stützen (vgl. Schrader/Helmke 2001, S. 46–49). Formelle Diagnosen z. B. im Rahmen von Schulleistungsstudien werden von Lehrkräften dagegen nur bedingt durchgeführt, da diese klassischen Gütekriterien genügen müssen. Die Gewährleistung von Lehrqualität erfordert, dass die Diagnose von Unterstützungsbedarfen den hohen Standards der Objektivität, Reliabilität und Validität entspricht. Dies ist entscheidend, um einen effektiven Unterricht zu gewährleisten. Im Rahmen der individuellen Förderung ist es von essenzieller Bedeutung, dass Lehrkräfte die praktische Relevanz von Diagnosen sowie ihre diagnostische Kompetenz verstehen und internalisieren. Demnach gehören das Fachwissen über Verhaltensauffälligkeiten und -störungen sowie Kenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik leistungsrelevanter Merkmale der Lernenden zu den Voraussetzungen für individuelle Förderung im Kontext des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion (vgl. Döbler/Zinn 2018, S. 152). Es ist unabdingbar, dass Lehrkräfte die Begrenzungen ihrer diagnostischen Fähigkeiten erkennen und bei Bedarf Unterstützung von anderen Fachleuten in Anspruch nehmen. Diese Notwendigkeit ist besonders ausgeprägt im Bereich der pädagogisch-therapeutischen Diagnostik, da diese über die regulären Lehrinhalte der Ausbildung hinausgeht und spezifische Fachkenntnisse erfordert (vgl. Vogt et al. 2019).

Beratung der Lernenden

Der Tätigkeitsbereich 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 Unterrichtserfahrung 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 wie zum Beispiel speziell ausgebildete Beratungslehrkräfte oder Akteure der Schulsozialarbeit bzw. des schulpsychologischen Dienstes hinzugezogen werden. Zur Wahrung der Grundprinzipien gelingender Beratung (Verschwiegenheit, Neutralität) kann dies mitunter auch die vollständige Abgabe eines Beratungsprozesses an eine andere Profession bedeuten (vgl. Ingenkamp/Lismann 2008, S. 314).

Förderung durch unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen

Die Umsetzung individueller Förderung erfordert die Überarbeitung und Weiterentwicklung etablierter Unterstützungs- und Fördermaßnahmen. Es ist unerlässlich, dass Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote an die vielfältigen Lebensumstände und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst werden und daher eine hohe Flexibilität aufweisen (vgl. Bylinski 2016, S. 5). Die Entwicklung von

(inklusiven) Förderstrategien bezieht hierbei nach Bylinski (ebd.) alle Ebenen des Bildungssystems (vgl. Abb. 4) und damit sowohl innerschulische als auch außerschulische Akteure in entsprechenden Unterstützungsnetzwerken mit ein.

Abbildung 4: Ebenen der inklusiven Förderung (Bylinski 2016, S. 6)

Multiprofessionelle Kooperation

Für den Aufbau multiprofessioneller Unterstützungs- und Förderstrukturen stellen Zoyke und Joost (2017, S. 15) fest, dass Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie weiteren potenziellen Kooperationspartnern (z. B. Jugendberufsagenturen, psychologische Dienste, Integrationsfachdienste) die erforderliche Unterstützung bei der Diagnostik und Beratung erfahren können. Eine Untersuchung von Kranert und Stein (2019) zur Kooperation von Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Berufspädagoginnen und -pädagogen an berufsbildenden Schulen ergab, dass „die Kompetenzen der Fachkräfte sich grundsätzlich sinnvoll ergänzten und dies die Qualität von Handlungsempfehlungen beförderte" (ebd., S. 218). Besonders von Vertreterinnen und Vertretern der Schulsozialarbeit wird betont, dass für eine gelingende Kooperation in multiprofessionellen Teams das fachliche Profil der Schulsozialarbeit von den Lehrkräften anerkannt werden müsse (vgl. Hollenstein/Nieslony 2017, S. 13).

Die Schulsozialarbeit ist ein gesetzlich verankertes Angebot der kommunalen Jugendhilfe. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind örtlich an 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 Lernenden grundsätzlich der Schweigepflicht unterliegen und Rückmeldungen an Dritte nur mit deren Zustimmung erfolgen dürfen.

Der schulpsychologische Dienst ergänzt das Beratungsspektrum zu psychosozialen Anliegen der Lernenden. An den drei berufsbildenden Schulen, die das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit darstellen, steht eine Schulpsychologin zur Verfügung, die an verschiedenen Standorten offene und Terminsprechstunden anbietet. Zusätzlich halten andere Schulen im Rahmen einer psychologisch-pädagogischen Beratungsstelle weitere Beratungsangebote vor. Das Angebot für Lernende wird durch pädagogische Interventionskräfte sowie Bildungsberaterinnen und Bildungsberater ergänzt, die schwerpunktmäßig die Beratung von Lernenden in den ausbildungsvorbereitenden Schulformen wahrnehmen. Die Fachkräfte, die an den berufsbildenden Schulen beschäftigt sind, unterliegen in ihrer Zusammenarbeit mit Lehrkräften keiner Schweigepflicht, da sie dort angestellt sind. Dies erweist sich aufgrund des hohen Bedarfs an Abstimmung für die Umsetzung der in der Beratung vereinbarten Maßnahmen als vorteilhaft. Zusätzlich zu den Lehrkräften stehen an den berufsbildenden Schulen weitere Ansprechpersonen zur Verfügung. Neben ihrer primären Rolle als Lehrkräfte bieten Beratungslehrkräfte, Verbindungslehrkräfte oder Lerncoaches den Schülerinnen und Schülern Beratung und Unterstützung bei Lernschwierigkeiten oder Konflikten an. Die Schulsozialarbeit und der schulpsychologische Dienst stehen als innerschulische Beratungsangebote auch Lehrkräften offen, die Beratungsbedarf haben und Unterstützung bzw. Orientierung bei eigenen Anliegen oder im Umgang mit Schülerinnen und Schülern benötigen. Hierbei gelten die Grundsätze der Professionalität und Neutralität sowie Freiwilligkeit und Transparenz (vgl. Just 2020, S. 43). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Beratung und individuelle Förderung durch andere Akteure anzubieten. Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Handlungsansätze und Zielsetzungen der verschiedenen Berufsgruppen an berufsbildenden Schulen (vgl. Tab. 2) verdeutlicht die Herausforderungen der multiprofessionellen Beratung. Die Entwicklung der Persönlichkeit (Zielstellung des schulpsychologischen Dienstes) 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. Die schulrechtlichen professionsspezifischen Tätigkeitsschwerpunkte der verschiedenen Akteure an berufsbildenden Schulen können anhand der jeweiligen Aufgaben und Zielstellung sowie die dafür zu nutzenden Handlungsansätze beschrieben werden.

Tabelle 2: Kooperationsnetzwerke (vgl. Kranert/Stein 2019, S. 219)

Profession	**Lehrkräfte**	**Sozialarbeit**	**Psychol. Dienst**	**Jugend-berufsagentur**
Aufgabe	Bildung und Erziehung für und durch einen Beruf	Bewältigung individueller Problemlagen	Stabilisierung und Integration in das Bildungssystem Schule	Eingliederungshilfe am Übergang zwischen Schule und Beruf

(Fortsetzung Tabelle 2)

Profession	Lehrkräfte	Sozialarbeit	Psychol. Dienst	Jugend-berufsagentur
Handlungsansätze	Unterricht im Klassenverband Arrangement beruflicher Lernsituationen	(Einzel-) Beratung, inklusive sozialpädagogische Diagnostik Krisenintervention	(Einzel-) Beratung, inklusive schulpsychologische Diagnostik	Beratung in Fallkonferenzen, sozialpädagogische & weitere Diagnostik (ärztl. Dienst)
Zielstellung	Berufliche Mündigkeit	Eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Lebensgestaltung	Entwicklung der Persönlichkeit Adäquater Schulabschluss	Eröffnung individueller Wege in Ausbildung und Ausbildungsvorbereitung

Eng verbunden mit dem Bedingungsfeld der multiprofessionellen Kooperation ist die Beratung. Herausforderungen für die Umsetzung individueller Förderung in multiprofessionellen Teams können sich daraus ergeben, dass kein einheitliches Verständnis bei allen Beteiligten im Beratungsprozess vorliegt. Förderung kann z. B. selektiv als pädagogische Bemühung um binnendifferenzierte Lernangebote verstanden werden und somit im Bereich der Kernkompetenzen von berufsbildenden Lehrkräften liegen. Andererseits kann individuelle Förderung auch ausschließlich als außerunterrichtliches Anliegen verstanden werden und liegt somit außerhalb der Kernkompetenzen von berufsbildenden Lehrkräften. Je nachdem, wie stark Lehrkräfte ihre eigene Zuständigkeit und Kompetenz für die individuelle Förderung der Lernenden einschätzen, erwarten sie sich in der multiprofessionellen Kooperation eine dominante Rolle gegenüber anderen Fachkräften (vgl. Lindmeier/Beyer 2011, S. 400 f.). Im Rahmen der individuellen Förderung können bei Lehrkräften Konflikte entstehen, die auf einer unklaren Rollentrennung zwischen dem Unterrichten und Beraten beruhen. Lehrkräfte stehen in der Gefahr, in Beratungssituationen in eine direktive und belehrende Haltung zu fallen, sodass der Beratungsprozess zum Stillstand kommt (vgl. Schnebel 2007, S. 136). Ein Grund hierfür liegt unter anderem in der hierarchischen Struktur unterrichtlichen Handelns, die auf den Beratungsprozess übertragen wird. Eng verbunden mit dieser Problematik ist der Aspekt der Freiwilligkeit, da Beratung auf freiwilliger Basis erfolgen muss. Die Eigenverantwortlichkeit für die Umsetzung der im Beratungsprozess erörterten Maßnahmen und die Selbstständigkeit der ratsuchenden Person stehen im Mittelpunkt. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass Lernende nicht zur Beratung genötigt werden dürfen. Eine mögliche Verbindung zwischen der Annahme eines Beratungsangebots und der Bewertung unterrichtlicher Leistungen muss ausgeschlossen werden. Dies wird zum Beispiel durch die personelle Trennung der Beratungs- und Unterrichtstätigkeit erreicht. Um unterbewusste Bewertungen durch Lehrkräfte zu verhindern, unterliegen alle beratenden Fachkräfte im schulischen Unterstützungsnetzwerk einer Schweigepflicht. Rücksprachen mit Personen, die nicht unmittelbar z. B. im Rahmen einer Fallkonferenz am Beratungsgespräch beteiligt waren, sind nur bei einer Entbindung von der Schweigepflicht durch den Schüler bzw. die Schülerin möglich (vgl. Schnebel 2007, S. 75).

2.3 Multiprofessionelle Kooperation

Individuelle Förderung wird in der vorliegenden Arbeit im Kontext multiprofessioneller Kooperation untersucht, weshalb eine theoretische Einordnung sowie definitorische Rahmung des Begriffs notwendig ist. Die nachfolgend geltende Definition wird über drei unterschiedliche Zugänge abgeleitet. Einen ersten Zugang stellen die in der Professionsforschung anerkannten und empirisch belegten Formen der Kooperation im Lehrberuf nach Gräsel et al. (2006) dar (vgl. Kap. 2.3.1). Einen zweiten Zugang bietet die nähere Bestimmung des Professionsbegriffs im beruflichen Handeln von Lehrkräften, wobei insbesondere der strukturtheoretische Ansatz hervorgehoben wird (vgl. Kap. 2.3.2). Vor dem Hintergrund einer mitunter widersprüchlichen Professionalität von Lehrkräften wird in Kap. 2.3.3 als dritter Zugang eine professionsspezifische Auslegung individueller Förderung vorgestellt, die aus den Ordnungsmitteln für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung abgeleitet wird. Hierbei werden einerseits die Handlungsbereiche von Lehrkräften fokussiert, in denen individuelle Förderung umgesetzt werden soll. Andererseits werden daraus Kompetenzanforderungen abgeleitet, die an Lehrkräfte gerichtet werden.

Multiprofessionelle Kooperation wird unter Berücksichtigung der nachfolgenden theoretischen Rahmung und definitorischer Bezüge für die vorliegende Forschungsarbeit wie folgt definiert:

> Multiprofessionelle Kooperation ist die Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften an berufsbildenden Schulen unter unterschiedlicher Ausprägung des gegenseitigen Vertrauens, der eigenen Autonomie hinsichtlich der Entscheidung über Handlungsalternativen sowie der Vereinbarung gemeinsamer Ziele. Multiprofessionelle Kooperation liegt dann vor, wenn die kooperierenden Personen ihre eigene Autonomie (teilweise oder ganz) aufgeben, um individuelle Förderung von Lernenden durch eine bestimmte Maßnahme als gemeinsam abgestimmtes Ziel zu erreichen. Hierbei sprechen sie sich wechselseitig das Vertrauen aus und agieren wertschätzend und gewaltfrei. Lehr- und Fachkräfte erkennen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation die professionsspezifischen Herausforderungen und möglichen Konflikte an, die sich aus der Maßnahme ergeben können, und verfügen über die entsprechenden Kompetenzen, um diese Konflikte frühzeitig vorauszusehen und entsprechend zu agieren. Multiprofessionelle Kooperation ist Teil aller beruflichen Handlungsfelder von Lehr- und Fachkräften.

2.3.1 Formen der Kooperation im Lehrberuf

Gräsel et al. (2006) greifen zur Unterscheidung kontextbedingter Kooperationsformen im Lehrberuf auf drei zentrale Unterscheidungsmerkmale zurück: *gemeinsame Ziele, Vertrauen* und *Autonomie*. Sie stellen ein Modell zur Einteilung verschiedener Kooperationsformen gemäß der praktizierten Kooperationsintensität vor und gehen dabei davon aus, dass „[...] verstärkte Zusammenarbeit von Lehrkräften positive Wirkungen hätte und daher wünschenswert wäre“ (ebd., S. 205). Dabei wird die Intensität von Kooperation nicht nur unidirektional nach dem Schema *je mehr, desto besser* beurteilt. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass das Zustandekommen von Kooperation von unterschiedlichen Bedingungen und Kontextfaktoren abhängig ist.

Gemeinsame Ziele

Lehrkräfte verfolgen eher individualistische als kooperative Ziele, was als Hinweis auf eine geringe Kooperationsbereitschaft bzw. -intensität gewertet werden muss (vgl. Spieß 2004; Spieß/Rosenstiel 2010). Nach Gräsel et al. (2006) verfolgen Individuen ihre Ziele grundsätzlich aus Eigeninteresse. Dabei agieren sie unter einem hohen Grad an Autonomie, da sie dann die Erreichung ihrer Ziele maximal beeinflussen können. Auf eine Kooperation lassen sie sich nur dann ein, wenn eine positive Zielinterdependenz vorliegt; das heißt, Kooperation erfolgt nur, wenn die Zielerreichung des Kooperationspartners die eigene Zielerreichung unterstützt. Bei einer negativen Zielinterdependenz liegt ein Konkurrenzverhältnis vor; das heißt, dass die Zielerreichung des Kooperationspartners die eigene Zielerreichung unwahrscheinlicher macht. Die (teilweise) Aufgabe von Autonomie erfolgt daher nur dann, wenn angenommen werden kann, dass die eigenen Ziele in der Kooperation ebenfalls erreicht werden (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207).

Vertrauen

Dies erfordert das Vertrauen darauf, dass das Verhalten des Kooperationspartners den eigenen Erwartungen entspricht. Hierbei spielen Zuverlässigkeit und das Sicherheitsempfinden bei Konflikten eine zentrale Rolle. Der Verzicht auf Autonomie beruht auf der (erfahrungsgesättigten) Annahme, dass kein Risiko der Bedrohung der eigenen Person besteht. Dieses Sicherheitsbedürfnis äußert sich in einem Streben nach einem intakten Selbstwertgefühl, das durch die Reaktionen von Kooperationspartnern auf das eigene Verhalten (z. B. Anbieten und Einholen von Hilfe) beeinflusst wird. „Vertrauen ist aber nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern auch ein Merkmal der Schule als Organisation“ (Gräsel et al. 2006, S. 207 f.). So bestimmt die bestehende Schulkultur und das Vorbildverhalten der Schulleitung, welches Verhalten als angemessen gilt und somit ohne Bedrohung des Selbstwertgefühls gezeigt werden kann (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207 f.).

Autonomie

Autonomie wird im Kontext der Kooperation als ambivalentes Merkmal verstanden, da jeder Kooperationspartner einen gewissen Grad an Autonomie bei der Durchführung der Aufgaben erhalten soll, gleichzeitig aber zu viel Autonomie der Einzelperson den Zusammenhalt in einer Gruppe und damit auch die Verantwortungsübernahme verhindert (vgl. Spieß 2004, S. 199). Zu wenig Autonomie dagegen reduziert die Motivation, sodass die Sichtbarkeit der Beiträge der einzelnen Kooperationspartner gewahrt bleiben muss. Hinsichtlich der Lehrkräfteforschung wird von einem Überhang an Autonomie ausgegangen, der sich im „Autonomie-Paritäts-Muster“ (Lortie 2007 erstmals 1972) widerspiegelt. Dieses Muster wird als charakteristisch für den Beruf der Lehrkräfte angesehen und beschreibt das berufliche Handeln der einzelnen Lehrperson in der Abgeschiedenheit als nahezu private Angelegenheit, die folglich unter höchster Autonomie stattfindet und sich externer Kontrolle entzieht. Hieraus ergeben sich Verhaltensnormen, zu denen das Nicht-Eingreifen in das berufliche Handeln der einzelnen Lehrkraft gehört. Alle anderen Lehrkräfte im Kollegium müssen daher als „gleich“

oder paritätisch angesehen werden, um sicher sein zu können, dass diese Verhaltensnorm aufrechterhalten wird. Eine Kontrolle des beruflichen Handelns der Lehrkräfte wird abgelehnt, was sich wiederum kooperationshemmend auswirkt (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209).

Je nachdem, wie die drei Merkmale gemeinsame Ziele, Vertrauen und Autonomie ausgeprägt sind, ergeben sich verschiedene Kooperationsformen. Die Einteilung von Kooperation in die Stufen *Austausch, Arbeitsteilung/Synchronisation* und *Kokonstruktion* wird in der deutschsprachigen Forschung zur Lehrkräftekooperation als allgemeingültiges Modell zur Erfassung von Kooperation angesehen (u. a. Gollub et al. 2021; Rogge et al. 2021; Fußangel/Gräsel 2012). Die Kooperationsformen sind zusammen mit ihrer Merkmalsausprägung (+ = stark ausgeprägt; – = gering ausgeprägt) in Tabelle 3 abgebildet. Nachfolgend werden die einzelnen Kooperationsformen ausführlicher beschrieben.

Tabelle 3: Zusammenfassung der Kooperationsformen (eigene Darstellung)

	Austausch	**Synchronisation**	**Kokonstruktion**
Autonomie	++	+/–	0
Ziele	0	++	++
Vertrauen	+	+	++
Wofür eignet sich diese Kooperationsform?	Erreichen übergeordneter Zielstellungen, Erhalt des Autonomie-Paritäts-Musters	Effektivitätssteigerung bei aufteilbaren Aufgaben, Verlässlichkeit im Kollegium Einsparung von Ressourcen	Innovation und Kompetenzerweiterung, Professionelle Kollegien (personenunabhängiges Handeln) Effizienter Einsatz von Ressourcen

Austausch

Die erste Form der Kooperation besteht darin, sich gegenseitig über berufliche Inhalte und Sachverhalte zu informieren und mit entsprechendem (Unterrichts-)Material zu versorgen. Notwendig wird diese Form der Kooperation aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht immer dann, wenn Aufgaben gleichzeitig ausgeführt werden müssen und Lehrkräfte somit bei der Ausführung auf die Mitarbeit einer anderen Lehrkraft angewiesen sind. Im Kooperationsverständnis von Spieß (2004) besteht in dieser Kooperationsform noch keine Zielinterdependenz. Austausch findet dann nur im Rahmen übergeordneter schulischer Zielstellungen statt, die z. B. im Rahmen von schulweiten Leistungserfassungen (Abschlussprüfungen) eine Bereitstellung unterschiedlicher Informationen und Materialien notwendig machen. Bei der Kooperationsform Austausch bleibt die Autonomie der Lehrkräfte weitgehend erhalten, da sie weiterhin unabhängig voneinander arbeiten. Der Austausch erfordert keine Aushandlung von Positionen oder gemeinsamen Zielen, sondern setzt lediglich kurze Zeiträume für Gespräche oder Treffen voraus. Gräsel et al. (2006) schreiben dieser Kooperationsform einen „Gelegenheitscharakter" (ebd., S. 210) zu. Voraussetzung für den Austausch ist jedoch, dass die Lehrkräfte sich im Rahmen der Informationssuche und Materialweiter-

gabe gegenseitig unterstützen sowie diese Informationssuche nicht als Inkompetenz abwerten. Da das aufgebrachte Vertrauen und der Autonomieverlust bei dieser Kooperationsform vergleichsweise gering sind, wird diese Form der Kooperation auch als „low cost"-Kooperation bezeichnet (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209 f.).

Arbeitsteilige Kooperation/Synchronisation

Die Funktion arbeitsteiliger Kooperation besteht aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie in erster Linie in einer Effizienzsteigerung. Durch die Aufteilung der Aufgaben und eine damit einhergehende gleichzeitige Erledigung der Aufgaben im Rahmen der Kooperation ist eine ökonomischere Form der Aufgabenerledigung möglich. Arbeitsteilige Kooperation ist jedoch nur dann möglich, wenn Aufgaben vorhanden sind, die eine verteilte Bearbeitung zulassen. Ebenso wie der Austausch setzt die arbeitsteilige Kooperation keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinne voraus. „Die Zusammenarbeit besteht vielmehr darin, sich über eine präzise Zielstellung sowie eine möglichst gute Form der Aufgabenverteilung und -zusammenführung zu verständigen" (Gräsel et al. 2006, S. 210). Hierbei sollten die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kooperationspartner berücksichtigt werden. Dadurch behalten diese ein gewisses Maß an Autonomie bei der Umsetzung der für sie vorgesehenen Aufgaben bei. Zugleich besteht das Ergebnis der arbeitsteiligen Kooperation aus der Zusammensetzung von zuvor abgestimmten Beiträgen der einzelnen Kooperationspartner. Dies wiederum macht erforderlich, dass sich alle Kooperationspartner darauf verlassen können müssen, dass die für alle vorgesehenen Arbeitsaufträge erwartungsgemäß erledigt werden. Dieses Vertrauen beruht auf Gegenseitigkeit, sodass man auch selbst so handeln muss, dass man als vertrauenswürdig gilt. Als Beispiele von arbeitsteiliger Kooperation bei Lehrkräften werden die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten sowie die Erstellung bzw. Korrektur von Lernaufgaben genannt (vgl. ebd., S. 210).

Kokonstruktion

Kokonstruktion wird als wichtiger Faktor für die Entstehung von Innovationen, deren Implementation und bei der Entscheidungsfindung angesehen. Sie liegt dann vor, „wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln" (ebd., S. 210 f.). Im Gegensatz zur arbeitsteiligen Kooperation wird bei der Kokonstruktion größtenteils zusammen an Aufgaben gearbeitet. Daraus ergibt sich, dass bei der Kokonstruktion nicht nur die Zielstellung mit allen Kooperationspartnern abgesprochen werden muss, sondern auch eine enge Abstimmung hinsichtlich des Arbeitsprozesses erfolgen muss. Entsprechende Konsequenzen zeigen sich für die Autonomie jedes Kooperationspartners: Im Vergleich zu den beiden anderen Kooperationsformen ist die Autonomie bei kokonstruktiver Kooperation deutlich stärker eingeschränkt. Im Gegenzug gewinnt das Vertrauen an Bedeutung: „Jeder Einzelne [sic!] muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können" (ebd., S. 211). Charakteristisch

für diese Form der Kooperation ist, dass sie unabhängig von individuellen Präferenzen als integraler Bestandteil professionellen Handelns erfolgt. Diese Art der Kooperation kann auch als „high cost"-Kooperation bezeichnet werden, da der Aufwand für die gemeinsame Abstimmung vergleichsweise hoch ist und ein höheres Risiko für sachliche und soziale Konflikte besteht. Als bedeutender Nutzen dieser Kooperationsform wird betrachtet, dass die Qualität der eigenen Arbeit durch Anregungen und Reflexion verbessert sowie Kompetenzen erweitert werden können. Eine deutliche Form der Kokonstruktion findet sich im Teamteaching, aber auch die Reflexion über Unterrichtsverläufe kann kokonstruktiv erfolgen.

2.3.2 Professionsverständnis im Lehrberuf

Das wechselseitige Vertrauen im Kontext multiprofessioneller Kooperation beruht nach dem Autonomie-Paritäts-Muster von Lortie (1972) auf einem mehr oder weniger expliziten Professionsverständnis der handelnden Akteure. Pädagogische Professionalität ist Gegenstand umfassender Diskussionen, die vor allem in Bezug auf die Tätigkeit von Lehrenden geführt wurden (u. a. Helsper/Tippelt 2011; Kunter et al. 2011; Baumert/Kunter 2006; Hericks 2006). Die genannten und weitere Autorinnen und Autoren haben verschiedene Ansätze entwickelt, um pädagogische Professionalität zu beschreiben. Hierbei ist eine Entwicklung hin zu einem pragmatischen Professionsverständnis wiederzuerkennen (vgl. Terhart 2011, S. 203), das auf den drei allgemein anerkannten Bestimmungsansätzen von Professionalität im Lehrberuf aufbaut. Diese Ansätze werden zunächst vorgestellt. Da sie sich vor allem auf das Handeln der Lehrkräfte im Umgang mit Lernenden beziehen, müssen sie um eine praxeologische Perspektive erweitert werden, welche die multiplen Kontingenzen individueller Förderung berücksichtigt (vgl. Kap. 1.3 und Kap. 2.4.1).

Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz

Der strukturtheoretische Ansatz definiert Professionalität von Lehrkräften über die Analyse der grundlegenden Handlungsstruktur schulisch-pädagogischer Interaktionen (vgl. Helsper 2016, S. 103) und ist damit anschlussfähig an die systemtheoretischen Überlegungen zur Betrachtung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen (vgl. Kap. 2.4). Der Ansatz stellt die Anforderungen an Lehrkräfte als Antinomien und komplexe Dynamiken vor, die sich in folgenden Elementen widerspiegeln: Der Antinomie von *Nähe und Distanz* (1) begegnen Lehrkräfte, wenn sie Lernenden in der eigenen Rolle als Lehrkraft begegnen müssen, aber zugleich die Lernenden als ganze Person wahrnehmen. Die Antinomie von *Subsumption und Rekonstruktion* (2) spiegelt die an Lehrkräfte gestellte Anforderung wider, Lernende in ihrer Individualität wahrzunehmen und gleichzeitig den allgemeinen unterrichtlichen sowie schulischen (Handlungs-)Vorgaben zu genügen. Eine ähnliche Antinomie ergibt sich aus dem Umgang mit der Heterogenität (3) der Lernenden. Während alle Lernenden formal gleichbehandelt werden sollen, erfordern die individuellen Ausgangslagen der Lernenden eine differenzierte Berücksichtigung jeder einzelnen Person. Der Konflikt zwischen Autonomie und Heteronomie (4) schließlich spiegelt sich in der (fremdbestimmten) Verpflichtung der Lernen-

den zum Schulbesuch und der Befähigung zu einer (selbstbestimmten) Lebensführung wider (vgl. Terhart 2011, S. 206). Professionelles Handeln von Lehrkräften gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz wird somit als möglichst umsichtiger Umgang mit diesen Herausforderungen beschrieben. Besonders dieser letzte Aspekt des strukturtheoretischen Ansatzes ist für die individuelle Förderung relevant, da diese nur bei einer konstruktiven Kooperation zwischen den Lehr- und Fachkräften und den Schülerinnen und Schülern möglich wird. Letztere müssen in anderen Worten eine autonome (freiwillige) Entscheidung treffen, sich heteronom (fremdgesteuert) unterstützen zu lassen. Die Antinomien aus dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz bilden die Grundlagen für das später zu entwickelnde Modell individueller Förderung (s. Kap. 4).

Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz definiert Professionalität von Lehrkräften als einen möglichst hohen Ausprägungsgrad der verschiedenen Anforderungsbereiche, die für das Lehren relevant sind (vgl. ebd., S. 207). Sie werden nicht theoretisch festgelegt, sondern ergeben sich auf Basis empirischer Forschung. Als Anforderungsbereiche werden das Unterrichten und Erziehen, das Diagnostizieren, das Beurteilen und Beraten, die individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung sowie die Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen genannt (vgl. KMK 2019). Das Erfüllen dieser Anforderungen soll zu nachweisbaren fachlichen und überfachlichen Lernerfolgen der Lernenden führen, sodass die Professionalität der Lehrkraft an den Erfolgen der Lernenden gemessen werden kann. Zugleich wird auch im kompetenztheoretischen Ansatz auf die Kontingenz im Zusammenhang zwischen dem unterrichtlichen Handeln der Lehrkraft und dem Lernzuwachs der Lernenden hingewiesen. Baumert und Kunter (2006) heben die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften als grundsätzliche Voraussetzung hervor, um im Rahmen der anderen Kompetenzbereiche wirksam tätig werden zu können (vgl. ebd., S. 489). Wenn auch diese Hervorhebung nur bezüglich des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften erfolgt, so kann ein Übertrag auf die individuelle Förderung erfolgen. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass es bei der individuellen Förderung um eine ganzheitliche Förderung und nicht nur um die Steigerung von schulischem Erfolg geht.

Berufsbiografischer Bestimmungsansatz

Der berufsbiografische Ansatz definiert Professionalität von Lehrkräften als einen allmählichen Kompetenzaufbau, der mit dem privaten Lebenslauf zusammenhängt. Dieser wird als ein kontinuierlicher Prozess beschrieben, der von einer dynamischen Perspektive geprägt ist. „Längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung bilden zentrale Themen dieses Ansatzes“ (Terhart 2011, S. 208). Die Herausforderung dieses Ansatzes besteht darin, normative Aussagen über Berufsbiografien zu treffen. Die konzeptionelle Nähe zum kompetenztheoretischen Ansatz, der ebenfalls eine dynamische Entwicklung von Professionalität im Verlauf der Berufstätigkeit postuliert, schafft Anknüpfungspunkte zur

Professionalität individueller Förderung: Die Erfahrung selbst durchlebter beruflicher und privater Krisen sowie deren Bewältigung können vorteilhaft für das Erkennen von und den Umgang mit individuellen Förderbedarfen sein.

2.3.3 Professionsspezifische Auslegung individueller Förderung

Die Koordination von Handlungen ist kennzeichnend für multiprofessionelle Kooperation. Das professionelle Wissen hierüber muss sich in der Performanz der beteiligten Personen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation zeigen. Diese ist nach Speck et al. (2011, S. 188) geprägt durch das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei Personen an einem Ort, einem relativ hohen Spezialisierungsgrad, eine detaillierte Abstimmung der Handlungsvollzüge für die konkreten Arbeitsaufgaben sowie einen kontinuierlichen und zeitlich umfangreichen fachlichen Austausch während der Handlungsvollzüge. Als Kriterien, die für die Gewährleistung multiprofessioneller Kooperation überprüft werden müssen, werden unter anderem die „kontinuierliche Anwesenheit von anderen Berufsgruppen am Lernort Schule, […] die Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit […], eine enge konzeptionelle und inhaltliche Abstimmung [sowie] […] eine strukturelle Absicherung der Kooperation“ (Speck et al. 2011, S. 188 f.) angeführt.

Die Ausbildung soll den Lehrkräften allgemeine und sonderpädagogische Basiskompetenzen im Umgang mit Heterogenität vermitteln, „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 der Netzwerkbildung werden als weitere Erfolgsfaktoren „eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potenziale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“ (ebd.) betont. Zusätzlich wird von den Lehrkräften eine angemessene Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt gefordert, die im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen durch theoretisch fundierte Reflexion entwickelt und durch praktische Erfahrungen vertieft wird (vgl. ebd.). Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Ausbildung von Lehrkräften auch durch spezifische Macht- und Statusbeziehungen zwischen den Akteuren der Ausbildung (z. B. Studienleitungen, Professoren bzw. Professorinnen) geprägt ist, welche auf die „[parallel zu den] pädagogisch-praktischen Studien […] laufende Professionalisierungsprozesse“ (Schneider 2021, S. 62) wirken.

Die Kooperation von Lehrkräften mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Berufsgruppen und Institutionen inner- und außerhalb der Schule, welche die Unterstützung von Lernenden zum Ziel hat, ist nicht nur integraler Bestandteil der Standards für die Ausbildung von Lehrkräften (vgl. KMK 2019, S. 11). Die Empfehlung der KMK zur individuellen Förderung in beruflichen Schulen definiert die Handlungsfelder der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, in denen die beteiligten Fachkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen sollen (vgl. KMK 2020, S. 3). Eine grundlegende Voraussetzung hierfür ist die Kenntnis der individuellen Lernausgangslagen (vgl. ebd., S. 4). Es lässt sich vermuten, dass die Ordnungsmittel der Kultusministerkonferenz keine detaillierten Vorgaben zur Entwicklung geeigneter Kompeten-

zen für die Diagnose von Lernbeeinträchtigungen oder Lernstörungen durch Lehrkräfte enthalten. Daher bleibt anzunehmen, dass dieses Kompetenzdefizit durch die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen (z. B. schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit) ausgeglichen werden soll.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung ist es das Ziel der Lehrkräfte, den Unterricht so zu gestalten, dass individuelle Lernwege gefördert und die Lernenden beim Erreichen der angestrebten Ziele unterstützt werden. Zu diesem Zweck müssen Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden und anderen beteiligten Akteuren der individuellen Förderung realistische Lernziele festlegen. Das Handlungsfeld der Unterrichtsentwicklung wird um ein weiteres Handlungsfeld individueller Förderung erweitert, nämlich die Personalentwicklung. Eine angemessene Personalentwicklung soll Lehrkräften ein professionelles Selbstverständnis ihrer Rolle als Lernbegleiter ermöglichen, das durch eine auf die Lernenden ausgerichtete und an ihren Stärken orientierte Haltung geprägt ist. Ein Teil dieses professionellen Selbstverständnisses besteht darin, dass Lehrkräfte sich in multiprofessionellen Teams fachlich austauschen und beraten, um ein gemeinsam mit allen beteiligten Akteuren abgestimmtes Vorgehen zur individuellen Förderung zu entwickeln. Der Rahmen für die Umsetzung von Unterrichts- und Personalentwicklung soll durch die Schulentwicklung bzw. Organisationsentwicklung geschaffen werden. Die Schulleitung soll ein schulinternes Konzept zur individuellen Förderung durch verschiedene Maßnahmen umsetzen. Neben der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sollen durch wertschätzende Kommunikation sowie Kooperations- und Kollaborationsstrukturen sowie entsprechende Raumnutzungskonzepte gemeinsam mit allen Beteiligten ein Prozess der Schulentwicklung hin zu individueller Förderung geplant, initiiert, gesteuert und evaluiert werden (vgl. KMK 2020, S. 4 ff.; KMK 2015, S. 3).

Aus den Ordnungsmitteln lassen sich zusammenfassend drei Kompetenzbereiche 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 verschiedenen Kompetenzbereiche werden im Folgenden näher beschrieben.

Diagnostik

Um die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden erkennen zu können, müssen Lehrkräfte über diagnostische Kompetenzen verfügen. Die anzuwendenden diagnostischen Verfahren müssen sich dafür eignen, 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 individueller Förderung im Rahmen der Möglichkeiten, die der Lehrkraft zur Verfügung stehen (vgl. Heid 2019). Ergebnisse diagnostischer Prozesse können aber 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). Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung wird von Döbler und Zinn (2018) noch weiter gefasst: „Lehrkräfte müssen fundierte Kenntnisse über die Diagnostik leistungsrelevanter Merkmale Lernender (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 manifestiert sich in ihrer Haltung gegenüber den Lernenden, deren Stärken den Fokus der Diagnose und der Entwicklung eines individuellen Förderplans bilden sollten. Professionelles Handeln seitens der Lehrkräfte liegt insbesondere dann vor, wenn sie die Grenzen ihrer diagnostischen Kompetenz erkennen und weitere Berufsgruppen im Diagnose- und Förderprozess hinzuziehen (vgl. Döbler/Zinn 2018, S. 153 f.).

Kommunikation

Die „interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (Brödel 2005, S. 3) ermöglicht eine institutionenübergreifende Zusammenarbeit, indem Lehrkräfte über Kenntnisse zu institutionellen Kontexten der kooperierenden Institutionen wie z. B. unterschiedliche Handlungslogiken, Kommunikations- und Arbeitsstile sowie Gepflogenheiten verfügen. Gestützt auf dieses Wissen leiten und moderieren Lehrkräfte Aushandlungsprozesse zwischen den kooperierenden Institutionen. Hierbei reflektieren sie die Diversität und betrachten sie als Gelegenheit zur anlassbezogenen Kooperation. Gleichzeitig identifizieren Lehrkräfte die eigenen institutionellen Stärken und Schwächen (der Schule) und formen dadurch ein deutliches institutionelles Profil in der fortlaufenden Kooperation. Die Fähigkeit zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Kultur der Kooperation und Kommunikation ist geprägt von Kenntnissen über spezifische Kooperationspartner wie z. B. 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.

Interdisziplinäre Kooperation

Vor dem Hintergrund rudimentärer Wissensbestände zu Heterogenität bei angehenden Lehrkräften (vgl. Vogt et al. 2019, S. 206) ist die Kooperation von Lehrkräften mit anderen Professionen 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 bzw. die Kooperation regelhaft eingefordert wird (vgl. Willmann 2009, S. 470). Insbesondere an berufsbildenden Schulen stehen mit sonderpädagogischen Fachkräften und Vertretern weiterer Disziplinen vielfältige Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung, sodass

eine weitere Gelingensbedingung für individuelle Förderstrukturen erfüllt werden kann (vgl. Kranert/Stein 2019, S. 211). Bevor näher auf die erforderlichen Kompetenzen für die Kooperation eingegangen wird, sollen die verschiedenen Ebenen schulischer Zusammenarbeit nach Willmann (2009) vorgestellt werden, die für die Umsetzung individueller Förderung von Bedeutung sind. Die Einteilung von Willmann in die Ebenen schulischer Kooperation, die sich auf sonderpädagogische Unterstützungssysteme bezieht, bietet eine geeignete Grundlage zur Beschreibung der Kooperation zur Umsetzung individueller Förderung. Willmann unterscheidet vier Systemebenen, auf denen Zusammenarbeit stattfindet: (1) zwischen verschiedenen Berufsgruppen (interdisziplinäre Kooperation), (2) zwischen Institutionen (interinstitutionelle Kooperation), (3) innerhalb einer Einrichtung oder Berufsgruppe (intrainstitutionelle bzw. kollegiale Kooperation) sowie (4) mit den jeweiligen Klienten- oder Kundengruppen (vgl. Willmann 2009, S. 471 f.). Kooperation ist in den dargestellten Ebenen nicht ohne Voraussetzungen möglich. Neben die zuvor beschriebenen diagnostischen Kompetenzen sowie das professionelle Selbstbild der Lehrkräfte als Lernbegleiter bzw. Lernbegleiterin gegenüber den Lernenden treten weitere Kompetenzanforderungen, die sich aus der Kooperation auf den dargestellten Systemebenen ergeben. Bylinski (2014) formuliert ein Gesamttableau aller Teilkompetenzen und ihrer Ausprägung in den Dimensionen Wissen, Können und Reflektieren, die für Lehrkräfte im regionalen Übergangsmanagement relevant sind. Die Ausprägungsaspekte (Wissen, Können, Reflektieren) greifen hierbei den bereits zuvor als relevant beschriebenen Aspekt des professionellen Selbstbildes und der professionellen Haltung gegenüber den Lernenden auf. Zusätzlich verdeutlicht die Ausprägung des Könnens den konkreten Handlungsbezug der Kompetenzen. Insbesondere diejenigen Teilkompetenzen, die sich auf die Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit beziehen, wurden zuvor als essenzielle Kompetenzen und Erfolgsfaktoren für die Realisierung individueller Förderung dargelegt (vgl. Bylinski 2014, S. 128–133). Für die vorliegende Arbeit wird zusammengefasst, dass multiprofessionelle Kooperation auf verschiedenen Ebenen berufsschulischen Handelns bzw. in der Institution Schule wirken. Einerseits können auf der personalen Ebene verschiedene Kompetenzniveaus und -muster identifiziert werden, durch welche sich die einzelne Person unterschiedlich gut für die Praxis individueller Förderung qualifiziert. Andererseits müssen unterschiedliche Professionsverständnisse vorausgesetzt werden, die zu unterschiedlichen Verhaltensweisen der Akteure in der Kooperation miteinander führen. Dies wird durch den Begriff der multiplen Kontingenzen verdeutlicht. Eine besondere Bedeutung kommt somit der Kommunikation bzw. der wechselseitigen Informiertheit zu, durch die multiple Kontingenzen aufgezeigt und ggf. nutzbar gemacht werden können.

2.4 Systemtheoretische Erfassung berufsbildender Schulen

Wie zuvor dargestellt wurde, gestaltet sich individuelle Förderung als ein komplexes Vorhaben, das unter anderem an berufsbildenden Schulen umgesetzt wird. Um dieses Vorhaben erfassen zu können, bietet sich eine regelgeleitete Untersuchung an, die geeignete Perspektiven auf individuelle Förderung eröffnet. Hierfür eignet sich ein theoretischer Zugang, der die Komplexität individueller Förderung reduziert. Diesen Zugang bietet die Systemtheorie nach Niklas Luhmann (erstmals 1987). Über die Systemtheorie sagt Luhmann selbst, dass „die Darstellung der Theorie mithin [das an sich selbst] praktiziert, was sie empfiehlt: Reduktion von Komplexität." (Luhmann 2012, S. 12). Die Systemtheorie nach Luhmann erhebt den Anspruch, auf Basis des hohen Abstraktionsgrades als Grundriss einer allgemeinen Theorie sämtliche sozialen Systeme beschreiben zu können. Da auch individuelle Förderung und die darin stattfindenden Handlungen, Kooperationen, Werthaltungen etc. nach Luhmann ein soziales System darstellen, wird im Folgenden eine Übertragung systemtheoretischer Begriffe auf das System individueller Förderung geleistet. Zunächst erfolgt jedoch eine allgemeine Erläuterung der zentralen Begriffe. Hierbei wird neben der Primärquelle (Luhmann 2012, zuerst 1987: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie; Luhmann 2017: Systemtheorie der Gesellschaft) auch auf erläuternde Sekundärquellen (Willke 2006, Müller/Lorenz 2016; Berghaus 2022) verwiesen.

2.4.1 Systemtheorie nach Niklas Luhmann

Luhmann geht davon aus, „dass es Systeme [in der Realität] gibt" (Luhmann 2012, S. 30). Diese Systeme sorgen dafür, dass sich die Realität so verhält, wie sie sich verhält. Da insbesondere in sozialen Systemen (z. B. Unternehmen, Gesellschaften, Schulen) durch die Verschiedenartigkeit menschlichen Verhaltens das jeweilige System durch Regeln aufrechterhalten wird, ist es für Luhmann von Interesse, diese Regeln systemübergreifend beschreiben zu können. Für ihn bedeutet das, dass „jeder soziale Kontakt […] als System begriffen [wird] bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte." (ebd., S. 33). Diese Kontakte – von Luhmann als Operationen definiert – machen erst ein System aus. Bei der Darlegung seiner Theorie führt Luhmann – angefangen beim Systembegriff – verschiedene weitere Begriffe ein, die das Regelwerk zur Beschreibung von Systemen darstellen. Die für den Zweck der späteren Übertragung auf das soziale System individueller Förderung notwendigen Begriffe (und Systemregeln) werden im Folgenden vorgestellt.

System und Umwelt

Luhmann definiert den Begriff *System* unter Verwendung weiterer Begriffe, sodass gilt: „Ein System ist seine Differenz zur Umwelt, ist eine grenzdefinierende, grenzerhaltende Ordnung." (Luhmann 2017, S. 45). Ein soziales System ist somit an den in ihm geltenden Regeln und deren Sichtbarwerden im Handeln der dem System zugehörigen Personen erkennbar. Alles, was nicht zu einem System gehört, wird von Luhmann als „Umwelt" (ebd., S. 242) bezeichnet. Ein System und seine Umwelt unterscheiden sich

durch die Komplexität der in ihnen geltenden Regeln. Dieses „Komplexitätsgefälle zwischen Umwelt und System“ (ebd.) bildet „das Grundproblem der Systemtheorie […] Es tritt […] an die Stelle der alten Problemformeln *conservatio* – Beharrung, Bestandserhaltung.“ (Luhmann 2017, S. 45). Nach Luhmann können Systeme Einfluss auf ihre Umwelt nehmen. „Üblicherweise wird das so verstanden, dass die Umwelt als Komplex unabhängiger Variablen gesehen wird, die den Spielraum der Systemvariablen beschränken. […] Andererseits [gilt], dass Systeme ihre Umwelt […] verändern können und dadurch […] diejenigen Bedingungen herstellen, denen sie sich anpassen können.“ (ebd., S. 73). Zwischen Systemen und ihren Umwelten bilden sich Grenzen, die durch das Komplexitätsgefälle markiert werden. „Grenzen werden standort- und bewegungsunabhängig festgelegt, sodass man sich ihnen nähern und sie überschreiten kann. […] Ein System bildet und erhält Grenzen zur Umwelt, um im Hinblick auf eigene Probleme Prozesse kontrollieren zu können, die System und Umwelt verbinden. Soziale Systeme müssen ihre Grenzen außerdem benutzen, um ihre eigene, ungewöhnlich hohe, multizentrische Kontingenz zu regulieren“ (ebd., S. 138 f.).

Sinn

Damit ein System sich selbst erhalten kann, muss eine Auswahl derjenigen Handlungen bzw. Operationen erfolgen, die das System erhalten und nicht etwa auflösen (vgl. Luhmann 2012, S. 85). Diese Selektion wird durch den „Sinnzwang“ (ebd.) gesteuert. „Mit dem Begriff Sinn soll eine bestimmte Selektionsweise bezeichnet werden, nämlich eine Selektion, die das ‚Woraus‘ der Wahl präsent hält und dadurch die Möglichkeit hat, ihre eigene Selektivität zu kontrollieren. Sinn ist punktualisierter Ausdruck für Komplexität, ist […] Selektion von Relevanz“ (ebd., S. 90). Mitunter kann der Sinn eines Systems in dessen Selbsterhalt verortet werden, da die „Grenzen zur Umwelt […] Sinngrenzen [sind]“ (ebd., S. 95). „Sinn ist insofern immer komplex, […] weil am Sinn die Differenz eines Überschusses von Möglichkeiten und ausgewählten hier und jetzt relevanten Inhalten als Einheit fungiert“ (ebd., S. 94). Steigt die Komplexität innerhalb des Systems an, wird das zuvor beschriebene Komplexitätsgefälle zwischen System und Umwelt aufgehoben und der Systemerhalt ist nicht mehr möglich. Somit bietet der „Komplexitätsbegriff […] eine rationale […] Fassung des Sinnproblems, indem er zeigt, wie Relationierungsmöglichkeiten überproportional wachsen, sodass sie schließlich nur noch als praktisch unbestimmbare fungieren können“ (ebd., S. 94). Die Relationierung in einem System wird dabei als Handlung innerhalb eines Systems bezeichnet, sodass „[…] unter Handeln […] jeder sinnorientierte selektive Prozess verstanden werden [soll], sofern er einem System zugerechnet wird. […] Dies vorausgeschickt, lässt sich nunmehr zeigen, dass die Zurechnung als Handlung in bestimmter Weise ‚verdient‘ wird, und zwar dadurch, dass die Handlung Komplexität reduziert. Sie ordnet ihren eigenen Sinn […] einem System […] zu“ (Luhmann 2017, S. 108 f.). Die Steuerung von Handlungen erfolgt neben dem Systemerhalt über Werte. „Werte sind abstrakte Gesichtspunkte des Bevorzugens von Handlungen. In sozialen Situationen fungieren sie, wenn institutionalisiert, als fraglos voraussetzbare Prämissen der Kommunikation, für die man Übereinstimmung auch bei unbekannten Kommunikations-

partnern unterstellen kann“ (ebd., S. 115). Unter Kommunikation versteht Luhmann „die durch die Selektivität von Ereignissen ausgelöste Selektion von Systemzuständen […] und [den] Prozess, der dies […] mit personalen Ausdrucksmitteln bewirkt“ (ebd., S. 147). Durch die Kommunikation wird die Struktur eines Systems herausgebildet und die doppelte Kontingenz aufgelöst. „Weil Kommunikation (mindestens) zwei Selektionsakte verbindet und deren Kontingenz durch Beziehung auf den jeweils anderen einschränkt, führt sie *zwangsläufig zur Strukturbildung*, nämlich zu einer Ausgrenzung unbestimmter Möglichkeiten im Hinblick auf bestimmte“ (ebd., S. 158).

Konflikt

Wird die Kommunikation von den Handelnden in einem System verweigert, kommt es zum Konflikt, da kein Beitrag zur Verringerung von Komplexität geleistet werden kann (vgl. ebd., S. 161 f.). „Konflikte setzen mithin das Verstehen einer angetragenen Selektionsleistung voraus, sie setzen ferner die Fähigkeit voraus, Zumutung und Annahme zu unterscheiden, und sie treten dann aktuell auf, wenn über die Verweigerung der Annahme kommuniziert wird“ (ebd.). Konflikte müssen aber nicht zwingend durch eine aktive Handlung zutage treten. Luhmann unterscheidet zwischen latenten und manifesten Konflikten. „Latent bleibt zum Beispiel ein Konflikt, wenn Ideologen wissen, dass ihre Wahrheitsprätention nicht akzeptiert wird, den Partnern aber die Sprache oder der Mut für eine offene Annahmeverweigerung fehlt; oder wenn aus Furcht vor Ungehorsam gar nicht mehr befohlen wird“ (ebd., S. 162 f.).

Doppelte Kontingenz

Der Begriff der doppelten Kontingenz ist für soziale Systeme von großer Bedeutung, da er die Beliebigkeit des Verhaltens zweier in einem System aufeinandertreffender Personen beschreibt. „Kontingenz soll dabei nicht nur heißen, dass Partner im Befriedigungswert ihres Handelns voneinander *abhängen* [Ausz. i. O.], sondern auch, dass ihr wirkliches bzw. ihr mögliches Verhalten jeweils *auch anders möglich ist* [Ausz. i. O.]. […] Doppelte Kontingenz in diesem modaltheoretischen Sinne ist mit jeder sozialen Situation gegeben – sowohl wenn die Beteiligten ihr Handeln voneinander abhängig machen oder machen sollen als auch, wenn sie genau dies verweigern“ (ebd., S. 102 f.). Es ist offensichtlich, welche Herausforderungen die doppelte Kontingenz für den Systemerhalt eines sozialen Systems bedeutet. „Nimmt man doppelte Kontingenz in diesem Sinne, muss man beachten, dass für jeden der Partner […] Kontingenz sich verdoppelt. […] Auf beiden Seiten werden also laufend je zwei (oder mehr) selektive Prozesse ins Auge gefasst und recht oder schlecht kontrolliert. Damit entsteht das Problem, wie und in welchem Sinne eine solche zweifach gedoppelte Selektivität noch koordiniert werden kann“ (Luhmann 2017, S. 102 f.).

2.4.2 Systemtheoretische Erfassung individueller Förderung

Die zuvor in ihrer Begrifflichkeit der Systemtheorie nach Luhmann entlehnten Elemente werden im Folgenden nun auf individuelle Förderung übertragen. Die Systemtheorie nach Luhmann hält noch viele weitere Begriffe und Spezifikationen für verschie-

dene Arten von Systemen (z. B. Wissenschaftssysteme, politische Systeme, wirtschaftliche Systeme) vor. Diese greifen im Kontext der vorliegenden Arbeit zu weit, weshalb im Folgenden zunächst formale Systemgrenzen gesetzt werden, um mit der Systemtheorie individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation erfassen zu können. Folgende Grenzen werden gezogen: Gegenstand der Forschung ist die individuelle Förderung an der Institution der berufsbildenden Schule. Da diese Institution eindeutig durch ihre räumliche Fassung im Sinne der Schulgebäude beschrieben wird, sollen diese als räumliche Systemgrenzen (1) gelten. Somit kommen als handelnde Akteure des Systems nur diejenigen Personen in Frage, die in diesen Gebäuden arbeiten. Gegenstand der Untersuchung sind nach Luhmann somit nur diejenigen Kommunikationen bzw. das Kooperationshandeln, das in diesen Gebäuden und zwischen den dort tätigen Personen (2) stattfindet. Doppelte Kontingenzen und die sich daraus ergebende Komplexität innerhalb dieser Systemgrenzen müssen durch Kommunikation innerhalb der Gebäude und zwischen den zuvor bezeichneten Personen reduziert bzw. aufgelöst werden. Die Verweigerung der Kommunikation (3) stellt einen Konflikt dar und bezeichnet eine weitere Systemgrenze, die nicht räumlich oder personenbezogen, sondern nur in Bezug auf das kommunikative Handeln der Beteiligten beschrieben werden kann. Eine weitere Grenze wird durch den das System individueller Förderung erhaltenden und steuernden Sinn (4) aufgezeigt. Sind Handlungen nicht auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet, erhöht dies ebenfalls die Komplexität des Systems individueller Förderung und gefährdet dessen Erhalt.

Ob durch diese formalen Grenzen eine eindeutige und im Forschungskontext belastbare Definition des Systems individueller Förderung erstellt werden kann, muss durch die empirischen Zugänge geklärt werden. Offen bleibt an dieser Stelle auch, ob innerhalb des anhand der genannten Grenzen umzeichneten Systems weitere Teilsysteme und Teilumwelten bestehen. So könnten z. B. die im Begriff der multiprofessionellen Kooperation angelegten unterschiedlichen Professionen einzelne Teilsysteme darstellen, die sich durch eigene Sinndefinitionen voneinander abgrenzen und unterschiedlichen kommunikativen Regelwerken folgen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass darüber hinaus auch innerhalb einer Profession eine Unterteilung in mehrere Teilsysteme vorliegt. Im Folgenden werden auf Basis dieser Annahmen die Begriffe im System individueller Förderung mit konkreten Bezügen zur Realität berufsbildender Schulen beschrieben.

Konflikte und Kooperation von Lehr- und Fachkräften

Kooperation setzt im Sinne der individuellen Förderung voraus, dass die kooperierenden Personen auf ein gemeinsames Ziel zuarbeiten. Durch eine „Reflexion im Team" (Wullschleger et al. 2019, S. 264) können unterschiedliche (Lösungs-)Perspektiven und mögliche Maßnahmen für das Anliegen der ratsuchenden Schülerin bzw. des Schülers diskutiert, entwickelt und gemeinsame Wissensbestände erarbeitet werden. Diese Bestände dienen als sich stetig vergrößernde Basis für alle folgenden Beratungsanlässe im Team. Vor diesem Hintergrund sollten Lehrkräfte notwendigerweise am Beratungsprozess teilnehmen, um auch ihre diagnostischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Die Kooperation im multiprofessionellen Team ist an den untersuchten berufsbildenden Schulen grundsätzlich möglich, da mit den zuvor vorgestellten Akteuren im innerschulischen Unterstützungsnetzwerk neben den Lehrkräften unterschiedliche Fachkräfte vertreten sind. Lehrkräfte sollten für die Kooperation im multiprofessionellen Team über eine angemessene Haltung gegenüber individueller Förderung verfügen, die ein reflektiertes Selbstbild miteinschließt. Ein Abgleich der eigenen mit den für eine individuelle Förderung notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen sollte die Grenzen des eigenen Handelns aufzeigen. Der Umgang mit Freiwilligkeit der Ratsuchenden bei Beratungsangeboten sowie das Gebot der Verschwiegenheit gegenüber anderen Fachkräften müssen als Grundsätze individueller Förderung berücksichtigt werden. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams setzt neben den dargestellten Einstellungen, Fertigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte noch weitere personelle, strukturelle und kognitive Ressourcen voraus. So werden durch die verschiedenen Arten von Konferenzen oder Absprachen im Team personelle Ressourcen gebunden. Werden diese Ressourcen im Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte nicht berücksichtigt, können Konflikte auftreten. Der diagnostische Blick während des Unterrichts und in außerunterrichtlichen Situationen bedeutet einen zusätzlichen Aufwand für die Lehrkräfte, die ihre Aufmerksamkeit auf die erweiterten Bedürfnisse der Lernenden richten müssen. Die Organisations- und Leitungsstruktur von Schule trägt ebenso dazu bei, welche Ressourcen den Lehrkräften für die Kooperation in multiprofessionellen Teams zur Verfügung stehen und inwieweit eine Schulkultur individueller Förderung (vor)gelebt wird.

Sinn und Ziel individueller Förderung

Sinn soll als Steuerelement den Entscheidungszwang der Lehr- und Fachkräfte moderieren. Sinnhaft sind die Entscheidungen im System individueller Förderung, wenn die im Rahmen der Empfehlung der KMK vorgestellten Vorgaben erfüllt werden.

> „Ziel der individuellen Förderung ist die Unterstützung der Lernenden
>
> - bei der Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Handlungskompetenz in beruflichen, persönlichen und gesellschaftlichen Situationen,
> - bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Erfahrungen zur Selbstwirksamkeit,
> - bei der Entwicklung einer bewussten Übernahme der Verantwortung für das eigene lebenslange Lernen sowie
> - für das Erreichen ihrer individuell bestmöglichen Abschlussergebnisse und beruflichen Abschlüsse." (KMK 2020, S. 3)

Hinsichtlich der genannten Ziele lässt sich feststellen, dass sie einerseits im Sinne des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes von Professionalität nur bedingt erfasst werden können. So lässt sich die Frage nach den individuell bestmöglichen Abschlussergebnissen von den Lernenden nicht objektiv beurteilen. Eine vage Antwort kann lediglich in einem Abstimmungsprozess zwischen allen beteiligten Akteuren sowie den betroffenen Schülerinnen und Schülern ermittelt werden. Im Idealfall ermöglicht diese Zielstellung ein möglichst wenig kontingentes (voneinander abweichendes)

Verhalten auf Seite der Lehr- und Fachkräfte, da diese sich über das gemeinsame Ziel bereits verständigt haben. Diese Verständigung ist mit den Schülerinnen und Schülern vor Beginn der individuellen Förderung nicht möglich, sodass von deren Seite mit kontingentem Verhalten gerechnet werden muss. Somit kann das Ziel individueller Förderung lediglich in einer koordinierten Diagnose und der Kooperation bei der Entwicklung von geeigneten Maßnahmen bestehen. Hierzu gehört der Austausch an Informationen und das wechselseitige Verständnis über subjektiv beobachtete Förderbedarfe einerseits. Auf der anderen Seite ist das Ziel auch die Einigung der Lehr- und Fachkräfte über die Kooperationskapazitäten der Schülerinnen und Schüler, sodass die Lehr- und Fachkräfte mit einer *gemeinsamen Sprache* auf diese eingehen.

Von dem Ziel des gegenseitigen Verstehens können Implikationen für die organisationale Einbindung der individuellen Förderung abgeleitet werden. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung (KMK 2020, S. 6) müssen Strukturen geschaffen werden, die dieses gegenseitige Verstehen ermöglichen. Diese Strukturen spiegeln sich in einer entsprechenden Ausstattung mit personellen, räumlichen und kommunikativen Ressourcen wider. Es muss gewährleistet sein, dass die an individueller Förderung Beteiligten sich in räumlicher Nähe zueinander befinden bzw. strukturierte Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten haben. Ebenso muss Ziel individueller Förderung sein, dass sich alle Beteiligten auf eine gemeinsame Absicht einigen – das heißt, dass ein initialer oder permanenter Diskurs darüber ermöglicht wird, wie individuelle Förderung umgesetzt werden soll. Dieser Diskurs ist immer dann grundlegend notwendig, wenn (noch) keine dokumentierte Festlegung vorliegt. Die Bedeutung persönlicher Beziehungen zwischen den an individueller Förderung Beteiligten steht hierbei im Fokus, da ein lediglich in bilateralen Absprachen festgehaltenes *Verständnis* über das Ziel individueller Förderung nicht von anderen Personen aufgegriffen werden kann.

Grenzen und relevante Umwelten

Sinn des Systems individueller Förderung ist die abgestimmte Reaktion von Lehr- und Fachkräften auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden (vgl. Steinkühler/Bonsen 2022, S. 115 f.). Dies beinhaltet auch die aktive Beobachtung möglicher Förderbedarfe, sodass eine klare Grenze gezogen werden kann, was (welche Aufgabe) und wer (welcher Akteur) noch zur individuellen Förderung hinzugezählt werden soll. Als relevante Umwelten müssen mit Rücksicht auf eine umfassende Diagnose alle Personen verstanden werden, die einerseits Einfluss auf die *Erreichung der bestmöglichen individuellen Ergebnisse* der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. KMK 2020, S. 3). Somit zählen zu den für das System individueller Förderung relevanten Umwelten unter anderem das persönliche, familiale, medizinische, betriebliche bzw. allgemein berufliche Umfeld der Schülerinnen und Schüler. Diese Aufzählung kann beliebig erweitert werden, sofern z. B. strafrechtliche Belange zu berücksichtigen sind. Die Vielfältigkeit der relevanten Umwelten ergibt sich aus der Heterogenität der Lernenden in Kombination mit dem Anspruch einer ganzheitlichen und individuellen Förderung. Da nicht abzusehen ist, mit welchen relevanten Umwelten die Lernenden in Relation stehen, muss eine prinzipielle Wahrnehmungsoffenheit und damit möglichst weite Diagnosemöglichkei-

ten auf Seiten der Lehr- und Fachkräfte vorhanden sein. Hieraus können sich bereits erste Ressourcenkonflikte ergeben, die durch die unterschiedlichen Diagnosemöglichkeiten und -fähigkeiten der Lehr- und Fachkräfte bedingt werden.

Andererseits müssen im Sinne des Begriffs der Außenwelt alle (Teil)Systeme als relevant für das System der individuellen Förderung betrachtet werden, zu denen die Lehr- und Fachkräfte aufgrund ihrer Person Bezüge haben. Somit werden einerseits die vielseitigen Rollen der Lehr- und Fachkräfte als relevant erachtet, die ihre Handlungen bezüglich der individuellen Förderung beeinflussen. Exemplarisch kann hier die vertragliche Verankerung der Lehr- und Fachkräfte bzw. deren beruflicher Auftrag (Stellenanforderung) sowie die sich daraus ergebenden eventuellen Handlungsspielräume betrachtet werden: Während verbeamtete Lehrkräfte im Staatsdienst der Anweisung der Schulleitung Folge leisten müssen, agieren Fachkräfte (z. B. Schulsozialarbeit) auf Basis eines Vertrauensverhältnisses, wenn ihr Arbeitgeber – z. B. die kommunale Verwaltung – sie zum Dienst an der berufsbildenden Schule bestellt hat. In diesem Fall müssen die Fachkräfte den Anweisungen der Schulleitung keine Folge leisten, sodass die Kooperation und Bereitschaft zur Kooperation von anderen Faktoren wie z. B. persönlichen Beziehungen oder Kollegialität zu anderen Lehr- und Fachkräften abhängen. So kann das Bedürfnis bzw. die Gewohnheit danach, autonom und ohne Absprachen zu handeln, ebenfalls Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft haben.

Die am System individueller Förderung beteiligten Personen sind nie als *ganze Menschen* – also in all ihren Rollen und Funktionen – Teil des Systems. Dies wird am Beispiel der vielfältigen Rollen deutlich, die z. B. eine Lehrkraft außerhalb der Schule im Kontext des Freizeitsports oder innerhalb der Familie einnimmt. Die Funktionen, die eine Lehrkraft in diesen Rollen einnimmt, stehen in keiner Relation zum System individueller Förderung. Jedoch haben z. B. zusätzliche professionelle Kompetenzen, die sich eine Person im Kontext anderer Rollen außerhalb des Systems aneignet, einen positiven Einfluss auf das System. Aber auch (Teil)Systeme, die im beruflichen Handlungsfeld der Lehr- und Fachkräfte liegen, wirken sich mit den Rollen und Funktionen, die von ihnen dort ausgefüllt werden, in Form von Entscheidungszwängen oder Dilemmata auf das System aus.

Konflikte im System individueller Förderung

Konflikte ergeben sich im System individueller Förderung einerseits aus dem Entscheidungszwang der am System beteiligten Personen bezüglich der Input-Konflikte („Was ist von außen für uns relevant?“) und Output-Konflikte („Wie verhalten wir uns?“). Input-Konflikte ergeben sich aus der vorhandenen Ressourcenknappheit im System: Für Absprachen zwischen Lehr- und Fachkräften sind koordinierte Zeiten notwendig, in denen sich alle am System Beteiligten über gemeinsame Vorgehensweisen (Sinn und Ziel) abstimmen können. Es wird deutlich, dass es umso schwieriger wird, ein passendes Zeitfenster für solche Absprachen zu finden, je mehr Personen im System sind. Erschwerend kommt ebenfalls hinzu, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Lehrverpflichtung einerseits und aufgrund des bestehenden Autonomieanspruchs andererseits nur in begrenzten Zeiträumen vor Ort an der Schule für gemeinsame Absprachen zur Verfügung

stehen (wollen). Eine Lösung dieses Konflikts könnte z. B. durch die Festlegung verbindlicher Konferenzzeiten durch die Schulleitung herbeigeführt werden. In diesem Fall würde die Schulleitung dann auch zu einem (Teil)System oder einer relevanten Umwelt individueller Förderung, indem sie die organisationalen Rahmenbedingungen schafft.

2.4.3 Begriffsdefinitionen für die Erfassung individueller Förderung

Aufbauend auf die zuvor dargestellten Übertragungen sollen für die Arbeit folgende Definitionen für die Begriffe *Sinn*, *Konflikt* und *Umwelt* gelten:

Der *Sinn* des Systems individueller Förderung kann deduktiv in der potenzialorientierten Ermöglichung von Teilhabechancen für Schülerinnen und Schüler verortet werden. Ob dies zutrifft, ist jedoch von den Werten und Kommunikationsregeln derjenigen Personen abhängig, die dieses System bilden. Hierbei gilt nach Luhmann: Das System erschafft sich selbst.

Konflikte werden als Verweigerung der Komplexitätsreduktion verstanden. Manifeste Konflikte können durch ein gezieltes Abweichen von Handlungen hervorgerufen werden, die nicht dem Systemziel entsprechen. Latente Konflikte liegen dann vor, wenn es aufgrund der Befürchtung einer Verweigerung der sinnhaften Handlung zum Ausbleiben von Handlungen kommt.

Als *Umwelt* werden alle Personen, Räume, Handlungen verstanden, die für die handelnden Personen in Bezug auf das System individueller Förderung relevant sind.

2.5 Schulentwicklung und Veränderungsmanagement

Berufsbildenden Schulen wird durch entsprechende Steuerungsmodelle innerhalb der föderalen Bildungsstrukturen der Länder eine verstärkte (Teil-)Autonomie zugestanden, die auf eine Eigensteuerung der Schulen abzielt (vgl. Bonsen/Rolff 2010, S. 10). Dies ist auch in Schleswig-Holstein der Fall, wo den Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) unter anderem durch den Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 1. August 2020 erweiterte Befugnisse z. B. im Rahmen der Verwendung von Haushaltsmitteln und Generierung von zusätzlichen Geldern durch die Einsparung von Planstellen zugestanden werden (vgl. Schulgesetz-SH, Erlass des MBWK vom 1. August 2020 – III 34). Berufsbildende Schulen erhalten weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Handlungsempfehlungen der KMK bzw. von schulspezifischen Themen der Schulentwicklung. Der Schulleitung kann eine zentrale Rolle zugeschrieben werden, da sie diese Prozesse initiieren, begleiten und evaluieren muss. Durch die Verlagerung der Verantwortlichkeit für Schulentwicklungsprozesse von einer übergeordneten (Schul-)Behörde auf die Einzelschule wird zugleich auch den Einzelmitgliedern der Schule eine Verantwortungsrolle zuteil: Ein gesamtschulisches Denken führt zu einer „Entprivatisierung der Lehrerrolle [sic!] und des Unterrichts“ (Lindemann 2017a, S. 17), da die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und des schulischen Personals als eine gemeinschaftliche und auf gemeinsame Zielvorstellungen ausgerichtete Aufgabe betrachtet werden muss. Lindemann (ebd., S. 19) definiert Schulentwicklung

dementsprechend als eine „auf die gesamte Schule bezogene Veränderungsstrategie, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird und das Ziel verfolgt, sowohl der Leistungsfähigkeit der Schule als auch der Entfaltung der einzelnen Schulmitglieder [vor allem der Lernenden und Lehrenden] zu dienen."

2.5.1 Schulentwicklung als Veränderungsmanagement

Nach Rolff (2019) wird Schulentwicklung als Konstrukt eines innerschulischen Systemzusammenhangs beschrieben, der sich aus den drei Subsystemen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung zusammensetzt. Diese Einteilung spiegelt sich auch in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung individueller Förderung (KMK 2020) sowie vielen anderen bundeslandspezifischen Empfehlungen zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen wider. Organisationsentwicklung wird als „Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder und häufig mit der Hilfe von Begleitern und Beratern [sic!]" (Rolff 2019, S. 25) definiert. Die Entwicklung von Schule als Organisation folgt dabei auf einen kontinuierlichen oder plötzlichen Wandel der organisationalen Gegebenheiten und führt zu einer Veränderung der Organisation, weshalb dieser Prozess auch als Veränderung der Organisation verstanden werden kann. Ein solcher Veränderungsprozess muss nach Rolff durch ein entsprechendes Veränderungsmanagement bzw. Change-Management begleitet werden (vgl. Rolff 2019, S. 25).

Das Change-Management fasst die Schulentwicklung bzw. Organisationsentwicklung als regelgeleitete Steuerung von Veränderungsprozessen. Hierin unterscheidet sich das Veränderungsmanagement hinsichtlich drei wesentlicher Merkmale von der Organisationsentwicklung: die (1) *Vereinbarung gemeinsamer Ziele*, die (2) (Teil-)*Aufgabe von Autonomie* sowie die (3) *Kooperation*. Das konsequente Zusammenwirken aller Komponenten und Projekte der Schulentwicklung, die Rolle der Schulleitung sowie der Einbezug systematischer Evaluation stellen dabei die Unterscheidungsmerkmale dar. Als Königsweg zur Bewältigung eines Veränderungsprozesses mit Hilfe des Change-Managements beschreibt Rolff die Etablierung von Professionellen Lerngemeinschaften, die bestimmte Gelingensbedingungen erfüllen. Ausgehend von der Vereinbarung gemeinsamer Ziele wird in diesen Professionellen Lerngemeinschaften der Fokus auf die Lernenden gerichtet, das Autonomie-Paritäts-Muster und die damit verbundene Privatisierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte werden abgelegt, Kooperation und Zusammenarbeit stehen im Mittelpunkt eines zielorientierten und datengestützten Dialogs (vgl. Rolff 2019, S. 42). Schulentwicklung wird in diesem Zusammenhang zu einer ganzheitlichen Gestaltung von Ermöglichungsstrukturen, in denen alle von einem Veränderungsprozess Betroffenen zur Beteiligung eingeladen und aufgerufen werden. Dies setzt voraus, dass die einzelnen Schulmitglieder diese Betroffenheit als solche wahrnehmen und daraus eine Motivation zur Beteiligung entwickeln – ohne zu wissen, was das Ergebnis eines Veränderungsprozesses sein wird (vgl. Kantelberg/Speidel 2017, S. 4). Hierbei nimmt nach Rolff die Schulleitung eine zentrale Rolle ein, indem sie die Ressourcen und Strukturen für geeignete Beteiligungsformate schafft und etabliert. Die Umsetzung von Veränderungen und damit auch die Freiheit für oder gegen die dafür

vorgesehenen Maßnahmen liegt dabei gänzlich in den Händen der Umsetzenden – und damit bei den Lehr- und Fachkräften (vgl. Rolff 2010, S. 30). Somit kommt der Entwicklung von gemeinsamen Zielstellungen im Rahmen des Change-Managements eine zentrale Rolle zu.

Das erstmals von Dalin und Rolff (1990) für die Arbeit an Schulen entwickelte ISP-Phasenmodell (Institutionelles Schulentwicklungs-Phasenmodell) stellt die zuvor beschriebene notwendige Beteiligung der von Veränderungsanlässen Betroffenen in den Mittelpunkt. Der Austausch (Kommunikation) über die Notwendigkeit einer Anpassung ist dabei ein konstitutives Merkmal von Organisationsentwicklungsprozessen. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Entscheidung für den Anstoß eines Entwicklungsprozesses nicht präskriptiv von der Schulleitung getroffen wird, sondern gemeinschaftlich von allen Betroffenen getragen werden muss. In Tabelle 4 werden die einzelnen Schritte des ISP-Phasenmodells dargestellt.

Tabelle 4: ISP-Phasenmodell (Dalin/Rolff 1990)

1. Initiierung	Entscheidung für den Beginn eines Veränderungsprozesses
2. Einstieg	Kommunikation und Darstellung der Notwendigkeit von Veränderung, erste Ideensammlungen und Rückmeldungen, gemeinsame Auftaktveranstaltung
3. Steuergruppe	Arbeit der Steuergruppe zur Strukturierung und Umsetzung des Veränderungsprozesses
4. Kontrakt	Klare Vereinbarung der Aufgaben und Zuständigkeiten
5. Datensammlung	Durchführung von Befragungen etc., um eine ausreichende Datenbasis herzustellen
6. Zielklärung, Zielvereinbarung	Definition von Zielen aufgrund der erhobenen Daten
7. Aktionsplanung	Definition von Handlungsschritten zur Erreichung der vereinbarten Ziele
8. Implementierung	Umsetzung der Handlungsschritte zur Erreichung der vereinbarten Ziele
9. Institutionalisierung	Etablierung der Veränderungen im Alltag
10. Evaluation	Bewertung der Veränderungen
11. Nächste Runde des Entwicklungsprozesses	

Lindemann (2017a) hebt hervor, dass die einzelnen Phasen hinsichtlich der Gegebenheiten der jeweiligen Organisation, in der ein Veränderungsprozess angestoßen werden soll, konkretisiert werden müssen. So ist es im Kontext der Organisationsentwicklung an Schulen von besonderer Bedeutung, die Planung der Phasen des Veränderungsprozesses allen Schulmitgliedern – und damit allen Betroffenen – zu kommunizieren und so weit wie möglich an der Planung zu beteiligen. Die Schaffung von Transparenz zum aktuellen Stand des Prozesses durch entsprechende Beteiligungsformate ist entscheidend für das Gelingen der Organisationsentwicklung (vgl. Lindemann 2017a, S. 178).

2.5.2 Individuelle Förderung als Anlass zur Veränderung

Veränderungen führen dazu, dass sich ein System von einem stabilen Zustand über einen Zustand relativer Unruhe in einen neuen stabilen Zustand bewegt. Der Unterschied der beiden stabilen Zustände besteht darin, dass sich das System auf den Anlass der Veränderung eingestellt hat. Faktisch muss der Unterschied nicht zwingend in sichtbaren Merkmalen (Veränderung der Schulstruktur oder Umbesetzung von Schulleitungsposten) bestehen, sondern kann sich auch in einer geänderten Haltung des Schulpersonals in Bezug auf den Veränderungsanlass äußern. Veränderungsanlässe können hierbei entweder durch einen festgestellten Qualitätsmangel, durch den Vorbildcharakter einer anderen Schule bzw. Institution (Nachahmungswille) oder durch eine von außen an die Schule herangetragene Neuerung bzw. Veränderung der Rahmenbedingungen entstehen (z. B. neue Gesetze, kommunale Vorgaben oder gesellschaftliche Veränderungen) (vgl. Lindemann 2017a, S. 134).

Individuelle Förderung als (berufs-)schulische Reaktion auf die Heterogenität von Lernenden bedarf der Veränderung der bisherigen schulischen Förderpraxis. Ob und zu welchem Zeitpunkt ein Veränderungsprozess angestoßen wird, hängt jedoch von der Bereitschaft der Schulmitglieder ab. Eine wichtige Voraussetzung, um ablehnendes Verhalten zu verhindern, ist eine ernsthafte und nachhaltige Einbeziehung der Betroffenen. Dies bedeutet auch von Seiten der Befürworter eines Veränderungsprozesses, dessen Ausgang offen zu halten, sodass auch eine Bestätigung des Systemzustandes vor dem Veränderungsprozess als Ergebnis möglich sein kann (vgl. Lauer 2019, S. 156).

2.5.3 Konsequenzen für ein schulisches Veränderungsmanagement

Sobald ein Veränderungsanlass als Anstoß für einen schulischen Veränderungsprozess identifiziert wird, sollten bei der Gestaltung des Prozesses zentrale Gelingensbedingungen von Schulentwicklung berücksichtigt werden. Lindemann (2017a) identifiziert auf Basis einer Metaanalyse verschiedener Interviewstudien zu Schulentwicklung und Gelingensbedingungen im Change-Management vier zentrale Bereiche, die bei der Durchführung und Gestaltung dieser Prozesse relevant sind. Während die (1) Ziel- und Ergebnisorientierung für alle Betroffenen Transparenz und Orientierung im Veränderungsprozess schafft, müssen auch (2) motivationale Aspekte und die Kompetenzen der am Prozess Beteiligten adäquat adressiert werden. Durch die Schaffung von auf die Kompetenzen der einzelnen Person ausgerichteten Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten wird die Innovationsbereitschaft sowie Akzeptanz des ergebnisoffenen Veränderungsprozesses gesteigert. Die (3) Schulführung und -gestaltung trägt durch die Bereitstellung effizienter Kommunikationsstrukturen, Arbeitsorganisation und -planung sowie die Koordination zielgruppenspezifischer Vorgehensweisen zum Gelingen des Prozesses bei. Nicht zuletzt wird der Veränderungsprozess wesentlich durch ein von Offenheit und Fehlerfreundlichkeit geprägtes (4) Schulklima und eine entsprechende Schulkultur getragen (vgl. Lindemann 2017a, S. 245). In Tabelle 5 werden die einzelnen Aspekte der vier zentralen Bereiche zusammengefasst dargestellt. Partizipation wird auch aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive als zentraler Erfolgsfaktor von Prozessen der Organisationsentwicklung angesehen. Partizipation erhöht

nicht nur die Motivation der Beteiligten, die Veränderung grundsätzlich mitzutragen. Durch sie wird ebenfalls intrinsische Motivation bei den Betroffenen erzeugt, die sich auf deren Identifikation mit dem Veränderungsprozess auswirkt und bei erfolgreicher Bewältigung einzelner Prozessschritte auch zu Stolz führt. Zudem hat Partizipation den Effekt, dass Widerstände bei den Betroffenen reduziert werden. Reaktanz folgt vornehmlich dann, wenn Personen zu einer Handlung im Veränderungsprozess gezwungen werden sollen. Erleben sich die Betroffenen aber als selbstbestimmt handelnde Akteure, nimmt die Wahrscheinlichkeit von widerständigem Verhalten ab.

Tabelle 5: Gelingensbedingungen von Schulentwicklung (vgl. Lindemann 2017a)

Ziel- und Ergebnis-orientierung	• Orientierung an mittel- und langfristigen Zielen • Vorhandensein klar definierter Ziele • Vorhandensein gemeinsamer Ziele • Orientierung an konkreten Arbeitsproblemen • Ausrichtung auf dauerhafte Vereinbarungen • Vorhandensein oder Erarbeitung eines Leitbildes oder Schulprogramms
Motivationale Aspekte und Kompetenz	• Akzeptanz • Innovationsbereitschaft • Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit • Kompetenzen in der Organisationsentwicklung
Schulführung und Schulgestaltung	**Effektivität der Abläufe und der Zusammenarbeit** • Kommunikationsstrukturen • Arbeitsorganisation und Arbeitsplanung • Kooperation im Kollegium • Feedback- und Rückmeldesysteme • organisatorischer Rahmen und effiziente administrative Strukturen • Strukturen für das Treffen gemeinsamer Vereinbarungen • Strukturen der Konfliktlösung • inhaltliche und pädagogische Führung **Vorgehensweisen** • Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern an Entscheidungen und Veränderungen • Nutzung externer Unterstützung und Beratung • Bereitstellung zeitlicher und personeller Ressourcen für die Schulentwicklung • Teamarbeit (z. B. Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams, Schulleitungsteams) • Schulungen und Fortbildungen zur Schulentwicklung • Kooperation mit externen Organisationen und Personen • Abstimmung von Zielen aufeinander • Abstimmung von Veränderungsschritten aufeinander • Arbeit mit Zielvereinbarungen • Datenerhebung und -nutzung (Evaluation) • Überprüfung der Umsetzung und Zielerreichung von Veränderungen
Schulkultur und Schulklima	• Schulkultur und Schulklima allgemein • Konsens und Kohärenz im Kollegium • Lern- und Erziehungskultur • Vertraulichkeit • Klima der Offenheit • Fehlerfreundlichkeit • Arbeitszufriedenheit

Partizipation impliziert darüber hinaus, dass eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen werden muss. Dazu gehört auch die informationelle Gleichberechtigung aller Betroffenen, sodass Informationen und Wissensgrundlagen für den Veränderungsprozess allen zum gleichen Zeitpunkt vermittelt werden müssen. So wird verhindert, dass ein Wissensgefälle entsteht. Zuletzt bildet das dezentrale Wissen aller vom Veränderungsprozess Betroffenen einen bedeutenden Erfolgsfaktor. Wird das Wissen des Individuums durch hierarchische Vorgaben nicht berücksichtigt, kann der Verlust dieses individuellen Expertenwissens ein Scheitern des Veränderungsprozesses provozieren. Wird dagegen das Wissen der Einzelnen mit in den Veränderungsprozess aufgenommen, erhöht dies wiederum deren Identifikation mit dem Prozess, was zu einer erhöhten Partizipationsbereitschaft führt usw. (vgl. Lauer 2019, S. 155 f.).

Da die Organisationsentwicklung bzw. Schulentwicklung auf einen strukturierten und institutionell angepassten Plan bei der Initiation von Veränderungsprozessen angewiesen ist, wird die Reduktion von Komplexität zur notwendigen Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung eines Schulentwicklungsprozesses. Diese Komplexitätsreduktion wird durch die Nutzung von Modellen möglich, an denen sich der Veränderungsprozess orientiert. Dies kann einerseits ein Verlaufsmodell (z. B. ISP-Phasenmodell) oder ein Modell zur vereinfachten Beschreibung der Realität sein. Wie ein solches Modell entwickelt werden kann und unter welchen Prämissen dies geschieht, ist Gegenstand der Modelltheorie (vgl. Kap. 4.3.1).

3 Forschungsansatz und methodische Grundlagen

3.1 Gang der Untersuchung im Kontext der Forschungsfragen

Die in Kapitel 1 vorgestellte Fragestellung wird im vorliegenden Forschungsansatz durch eine Triangulation der Ergebnisse adressiert und im Rahmen der gegebenen Limitationen (vgl. Kap. 8) beantwortet. Durch die Fragestellung werden zwei Perspektiven aufgespannt, die durch drei unterschiedliche empirische Zugänge (Interviewstudie, standardisierte Befragung, Delphi-Verfahren) erörtert werden. Die Frage nach dem aktuellen Umgang von Lehrkräften mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation stellt einen Bezug zur gegenwärtigen Situation an berufsbildenden Schulen her, die nicht über einen literaturbasierten und theoretischen Zugang erfasst werden kann. Aus diesem Grund wird mithilfe von (1) leitfadengestützten Experteninterviews explorativ die Schulpraxis erfasst. Die Ergebnisse dieser explorativen Phase werden zur Bildung eines Modells herangezogen, das die Komplexität der aktuellen Situation reduzieren soll. Ein zweiter empirischer Zugang überführt dieses Modell in einen standardisierten Fragebogen (2), mit dessen Hilfe eine umfassendere bzw. möglichst vollständige Erfassung der aktuellen Situation ermöglicht wird. Welche Relevanz und welche Eignung das entwickelte Modell für die Erfassung zukünftiger Handlungsoptionen im Rahmen eines schulinternen Entwicklungsprozesses hat, wird über einen dritten empirischen Zugang ermittelt. Im Rahmen eines Delphi-Verfahrens (3) wird das Modell und die daraus abzuleitenden Entwicklungspotenziale der gesamten Schulgemeinde im Rahmen eines Schulentwicklungstags vorgestellt und als Grundlage für moderierte Diskussionen genutzt. Eine Zuordnung der Teilforschungsfragen zu den angewendeten Methoden wird in Tabelle 6 gezeigt. Es wird deutlich, dass die verschiedenen Methoden nicht ausschließlich zur Beantwortung eines einzelnen Forschungsbereichs herangezogen werden, sondern im Sinne der Triangulation (s. weiter unten) den Erkenntnisgewinn gegenseitig ermöglichen. Der zeitliche Ablauf des Forschungsvorhabens spiegelt somit nur bedingt den tatsächlichen hermeneutischen Zugang zum Forschungsgegenstand wider. Der einem Mixed-Methods-Design und somit auch dieser Forschungsarbeit notwendigerweise zugrunde liegende Ansatz einer zirkulären Hermeneutik (vgl. Danner 2006, S. 62) legt nahe, dass sich der Erkenntnisgewinn durch die wiederholte Auswertung von Daten auf Basis eines sich immer weiter vergrößernden Verständnisses über den Forschungsgegenstand stetig erweitert. Aus diesem Grund ist eine eindeutige und trennscharfe Zuordnung der Teilforschungsfragen zu einer einzelnen Methode nur bedingt zutreffend. In der Tabelle werden die Forschungsfragen deshalb wiederholt aufgeführt.

Tabelle 6: Zuordnung der Teilforschungsfragen zu den Methoden (eigene Darstellung)

Theorie	Teilforschungsfragen	Methode
Einflussfaktoren auf und Formen der Kooperation an berufsbildenden Schulen • Burda-Zoyke et al. 2023 • Gräsel et al. 2006 • Rott 2022 Perspektiven von Lehrkräften auf Professionalität, Kooperation und Förderung • Epp 2018 • Bylinski 2014 • Helsper 2016 • Baumert/Kunter 2006	a) Ausgangslage erfassen • Welches Verständnis individueller Förderung liegt vor? • Welches Verständnis multiprofessioneller Kooperation liegt vor? • Welche konkreten Praktiken zur Umsetzung individueller Förderung gibt es? b) Spektrum individueller Förderung abbilden • Wie können die erfassten Verständnisse und Praktiken intersubjektiv nachvollziehbar abgebildet werden?	• Interviewstudie • Standardisierte Befragung
Schul- und Organisationsentwicklung als Aufgabe berufsbildender Schulen • Rolff 2010, 2019 • KMK 2021 • Lindemann 2010, 2017a, 2017b	b) Spektrum individueller Förderung abbilden • Welche(s) Verständnis(se) und welche Praktik(en) individueller Förderung prägen eine Schule?	• Interviewstudie
Methodologische Umsetzung eines partizipativen Forschungsansatzes zur standardisierten Erfassung quantitativer und qualitativer Daten im Kontext der Schulentwicklung • Niederberger/Renn 2018, 2019 • Döring/Bortz 2016	c) Individuelle Förderung als Gegenstand der Schulentwicklung aufbereiten • Wie kann individuelle Förderung zum Gegenstand eines Prozesses der Schulentwicklung gemacht werden? • Wie können verschiedene Haltungen und Positionen gegenüber individueller Förderung zielführend diskutiert werden? • Wie kann eine Schule dabei unterstützt werden, ein schuleigenes Konzept für den Umgang mit individueller Förderung zu entwickeln?	• Standardisierte Befragung • Delphi-Verfahren

3.2 Forschungsansatz

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage werden in der vorgestellten Theoriebasis folgende zentrale Forschungsbereiche für eine explorative Erfassung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation die folgenden Inhalte identifiziert:

- Subjektives (Rollen-)*Verständnis* der Lehr- und Fachkräfte von individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation
- Relevante *Umwelten*
- Konkrete *Kooperationspraktiken* zur Umsetzung individueller Förderung
- *Bedingungsfelder* Autonomie, Vertrauen, Zielabsprachen

Neben der explorativen Erfassung individueller Förderung legt die Theoriebasis eine deskriptive Erfassung nahe, durch die quantitativ zu erhebenden Aspekte individueller Förderung im schulischen Kontext abgeleitet werden können. Es wird ein empirischer Zugang entwickelt, in dem die aus subjektiven Perspektiven einzelner Personen abgeleiteten Umsetzungsmuster regelgeleitet in die Praxis zurückgespiegelt werden und diese einerseits einer kollektiven Prüfung unterzogen und andererseits auch konsensuelle Handlungsoptionen entwickelt werden können. Hierbei müssen folgende Punkte der forschungsmethodischen Umsetzung berücksichtigt werden:

- Offenheit der Methode für gegensätzliche Bewertungen
- Erfassung subjektiver Perspektiven und Zusammenfassung dieser Perspektiven zu möglichst konsensueller Perspektive.

Die Forschungsfrage wird durch ein Mixed-Methods-Design bearbeitet, in welchem sowohl das qualitative als auch das quantitative Forschungsparadigma sowie zugehörige Methoden genutzt werden, um die Forschungsfrage aus mehreren Perspektiven beleuchten zu können (vgl. Lüdemann/Otto 2019; Kuckartz 2014). Im Folgenden wird zunächst das Mixed-Methods-Design beschrieben, um dann dessen Umsetzung in der vorliegenden Forschungsarbeit darzulegen.

3.2.1 Mixed Methods

Die Mehrheit der Forschungsarbeiten zum Verhalten von Lehrkräften zu Kooperation und individueller Förderung nutzt monomethodische Forschungsansätze, während die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden nur selten zum Einsatz kommt (vgl. Gollub et al. 2021, S. 409). Dies birgt die Gefahr, dass es zu einer verzerrten Abbildung des untersuchten Phänomens kommen kann. Das Kooperationsverhalten von Lehrkräften wird folglich häufig mithilfe von statistisch auswertbaren Fragebögen erhoben. Hierbei handelt es sich jedoch um Selbstberichtsdaten, die das tatsächliche Verhalten nur vermittelt abbilden können. Zudem werden für die quantitative Erfassung des Kooperationsverhaltens weitgehend etablierte Messinstrumente (Fragebögen) genutzt, die sich auf einen sehr eng gefassten Gegenstandsbereich beziehen (vgl. Steinert et al. 2006). Qualitative Erhebungsmethoden sollten deshalb genutzt werden, um einerseits das subjektive und handlungsleitende Verständnis der Lehrkräfte zu erfassen und andererseits exemplarische Formen der Umsetzung individueller Förderung zu identifizieren (vgl. Fußangel/Gräsel 2014, S. 860). Ausgehend von dieser ersten explorativen Erfassung des zu untersuchenden Phänomens mittels Experteninterviews kann dann die Konzeption eines Messinstruments erfolgen, mit dessen Hilfe eine quantitative Erfassung möglich ist. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden als Zugang zum Forschungsgegenstand wird mit dem Begriff Mixed-Methods beschrieben, während der Begriff Triangulation sich lediglich auf das qualitative Paradigma bezieht (vgl. Denzin 2012; Flick 1992, 2011 und 2018) und eine multiperspektivische Betrachtung des Forschungsgegenstandes durch verschiedene qualitative Methoden beschreibt (vgl. Lüdemann/Otto 2019, S. 3). Während mit einem Mixed-Methods-Design zum Beispiel in der Abfolge einer ersten explorativen Interview-Erhebung und einer daran anschlie-

ßenden quantitativ (bestätigenden) Fragebogen-Erhebung lediglich eine Beschreibung des zu untersuchenden Phänomens möglich ist, muss der zweite Teil der Forschungsfrage durch einen erweiterten Blick beantwortet werden, der „sukzessive den Objektbereich der spezifischen Forschung“ (Gabriel 2019, S. 13) erarbeitet. Dies wird durch eine Triangulation mehrerer qualitativer Methoden möglich, die im Rahmen eines Delphi-Verfahrens zum Einsatz kommen. Die Komplexität des Zugangs zum untersuchten Phänomen, die sich in der Notwendigkeit der Nutzung sowohl verschiedener qualitativer (Triangulation) als auch in der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden (Mixed-Methods) widerspiegelt, legt eine zirkuläre Hermeneutik des Forschungsansatzes nahe (vgl. Kuckartz 2016 nach Danner 2006, S. 62). Den Mittelpunkt des Methodenzirkels stellt die Beschreibung des untersuchten Phänomens durch ein Modell dar, das eines der zentralen Ergebnisse ist. Dieser zirkuläre Zugang wird im Nachfolgenden anhand der Beschreibung der eingesetzten Methoden (vgl. Kap. 3.3) vorgestellt.

3.2.2 Triangulation

Durch die Triangulation verschiedener Methoden wird individuelle Förderung aus verschiedenen Perspektiven und anhand verschiedener Datenarten erfasst. Dem qualitativen Forschungsparadigma folgend wird hierfür mit leitfadengestützten Experteninterviews eine explorative Methode gewählt, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse und einer darin eingebundenen deduktiv-induktiven Entwicklung von Analysekategorien bereits dem hermeneutischen Zirkel folgt. Mithilfe des explorativen Ansatzes ist eine systematische und inhaltlich zusammenfassende Darstellung der durch die Stichprobe erfassten Perspektiven auf individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation möglich. Das zirkuläre Vorgehen spiegelt sich bei dieser ersten Methode in der hermeneutischen Analyse der Interviewinhalte wider. Die inhaltliche Zusammenfassung der Interviews ist die Voraussetzung zur Entwicklung eines Modells, durch welches das in den Gesprächen beschriebene Phänomen individueller Förderung schematisch abgebildet werden kann. Mit diesem Modell wird die Frage danach, wie individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation an berufsbildenden Schulen beschrieben werden kann, vorerst teilweise beantwortbar. Es ist zu beachten, dass nach Stachowiak (1973) ein Modell notwendigerweise nur eine Annäherung an ein tatsächlich vorhandenes Phänomen darstellt. Dieses Modell erfüllt jedoch den Zweck, über einzelne subjektive Perspektiven hinweg das Phänomen in größerem Umfang erfassen zu können. Die Exploration des untersuchten Phänomens mittels der qualitativen Interviewstudie führt zu einem Typenmodell als zentralem Ausgangspunkt für die weiteren Methoden im Mixed-Methods-Design bzw. in der Triangulation. Diese ermöglichen eine genauere Beschreibung des Phänomens, was für den Transfer der Ergebnisse in die schulische Praxis notwendig ist. Ausgehend vom entwickelten Typenmodell wird daher ein Instrument erstellt, mit dessen Hilfe quantitativ das Verhalten und die Einstellung von Lehrkräften erfasst und damit eine annäherungsweise Typeneinteilung der Lehrkräfte möglich wird. Die quantifizierende Erfassung mithilfe einer standardisierten Online-Befragung liefert Aussagen über die Typenverteilung an der untersuchten berufsbildenden Schule und macht es möglich, das Phänomen zu erfas-

sen und um eine quantitativ-deskriptive Perspektive zu erweitern. Da die Entwicklung eines statistischen Messinstruments den Gütekriterien der Validität und Reliabilität genügen muss und somit ebenfalls durch einen iterativen Zyklus fortlaufend verbessert werden muss, stellt die quantitative Messung lediglich die zweite Methode innerhalb des Mixed-Methods-Designs dar. Dieser zweite Zyklus ist gekennzeichnet durch die Item-Entwicklung, den Pretest und eine inhaltlich-qualitative Item-Analyse. Die Item-Analyse ermöglicht Rückschlüsse auf das entwickelte Typenmodell. Hieraus lassen sich Schlüsse auf die inhaltliche Eignung des Modells zur Erfassung des zu untersuchenden Phänomens ziehen. Ein dritter Zyklus ergibt sich aus der Erprobung des Typenmodells in der schulischen Praxis mithilfe eines Delphi-Verfahrens. Durch das partizipative Vorgehen innerhalb des Delphi-Verfahrens wird das Typenmodell im Rahmen einer Vollerhebung von allen Lehrkräften einer Schule für die Erarbeitung von Handlungsoptionen genutzt. In den folgenden Unterkapiteln werden die in den drei Zyklen eingesetzten Methoden vorgestellt, die zusammenfassend in Abbildung 5 dargestellt werden.

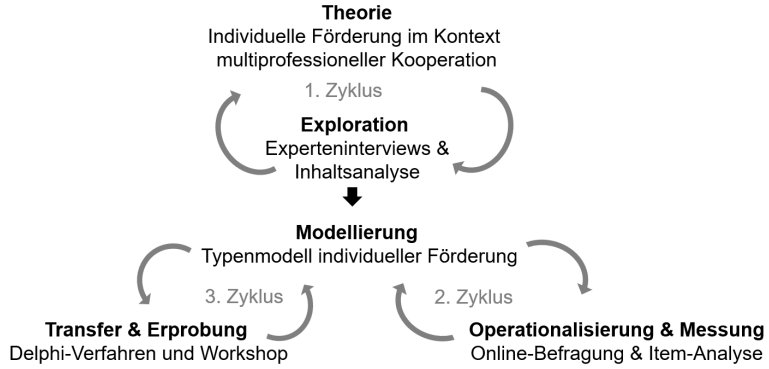


Abbildung 5: Triangulierender Methodeneinsatz (eigene Darstellung)

3.3 Methoden und Instrumente

Im Folgenden werden die Methoden und Instrumente vorgestellt, mit denen der Forschungsansatz umgesetzt wird. Es erfolgt im Rahmen dieses Kapitels lediglich eine formale Darstellung der Methoden und Instrumente sowie die Begründung, warum für den Forschungsansatz die vorzustellenden Methoden ausgewählt wurden. Die konkrete Ausgestaltung der Methoden und Instrumente im Feld wird später vorgestellt (vgl. Kap. 4–6).

3.3.1 Qualitativ: Experteninterview

Qualitative und leitfaden-gestützte Interviews stellen eine verbreitete und methodologisch gut ausgearbeitete Methode dar, qualitative Daten zu erheben. Einerseits ermöglichen Leitfadeninterviews die Führung und Steuerung des Interviewverlaufs durch einen vorbereiteten Leitfaden. Andererseits wird den Expert*innen ein besonderer Sta-

tus zugesprochen, aus dem heraus sie Informationen zur Verfügung stellen können, die sie nicht nur im Rahmen einer subjektiven Sinnzuschreibung bewerten, sondern mit ihrem Spezialwissen als Experten und Expertinnen für das zentrale Thema des Interviews formulieren (vgl. Helfferich 2019, S. 875). Aufgrund des informationsorientierten Sinnverstehens hat beim Experteninterview der Interviewleitfaden eine stark steuernde und strukturierende Funktion, sodass die Interviews mitunter auch als Fachgespräche gestaltet werden können (vgl. Kruse 2015, S. 166).

Das Ziel der leitfaden-gestützten und somit halbstandardisierten Interviews (vgl. Helfferich 2019, S. 876) besteht darin, eine theoretisch sowie empirisch valide Perspektive auf individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation zu erhalten. Daraus werden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) für das beforschte Feld relevante Thesen abgeleitet, die wiederum für das später folgende Beteiligungsverfahren genutzt werden, um Begründungsmuster für die Bewertung (graduelle Ablehnung oder Zustimmung) zu erfassen. Somit bilden die Interviews eine wichtige Vorbereitung sowohl für das darauf aufbauende Delphi-Verfahren als auch für die Entwicklung eines standardisierten Messinstruments im Rahmen des quantitativen Zugangs. Unter Berücksichtigung der Theoriebasis werden die Interviews inhaltlich offen angelegt, durch die Vorgaben des Leitfadens werden sie jedoch so strukturiert, dass alle relevanten Bereiche abgedeckt werden. Zugleich erhalten die interviewten Personen durch das Instrument der Fallrekonstruktion die Möglichkeit, eigene Perspektiven und Schwerpunkte zu setzen.

Interviewleitfaden

Die zentrale Funktion eines Interviewleitfadens ist die Strukturierung des Interviews, „sodass der Interviewverlauf einem bestimmten vorgegebenen Themenweg folgt“ (Kruse 2015, S. 209). Dabei steht die qualitative Interviewforschung nicht im Widerspruch zum Prinzip der Offenheit, das als Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung berücksichtigt werden muss. Auch wenn gleichzeitig das Dilemma zwischen den Maximen von Strukturierung und Offenheit im leitfadengestützten Interview eine nicht zu lösende Problematik darstellt, kann diesem Dilemma durch die Beachtung einiger Prinzipien bei der Konstruktion des Leitfadens begegnet werden. Durch die Formulierung strukturierender Stimuli (z. B. Themenfragen, Erzähl- und Explikationsaufforderungen) sowie offener Fragestellungen ohne schließende Wirkung ist es möglich, das leitfadengestützte Expert*innen-Interview dynamisch zu gestalten (vgl. ebd., S. 210).

Kruse (2015) formuliert verschiedene Empfehlungen für die Formulierung der Stimuli (Fragen im Leitfaden), die auch bei der Konzeption und Erstellung des Interviewleitfadens für diese Studie (im Anhang) umgesetzt wurden. Zunächst wurden für sämtliche strukturierende Abschnitte und inhaltliche Themenbereiche des Leitfadens initiierende Erzählaufforderungen formuliert, welche die interviewten Personen zu einer ersten Aussage bzw. Erzählung bewegen sollen. Die nachfolgend zitierte Erzählaufforderung wird durch abtönende Partikel (denn, so, doch, mal) in ihrer Direktheit abgeschwächt und verliert dadurch an Schärfe. Die befragten Personen sollen dadurch im positiven Sinne in die Textproduktion verfangen werden (vgl. Kruse 2015, S. 217).

> „Im Folgenden möchte ich mich gerne mit Ihnen über verschiedene Themen in Ihrer Arbeit bezüglich der individuellen Förderung hier im Kontext der Schule unterhalten. Sie können einfach erzählen, was Ihnen dazu einfällt. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Erzählen Sie doch mal. Was verstehen Sie denn unter individueller Förderung?"
>
> (s. Interviewleitfaden im Anhang)

Zur Entwicklung des Leitfadens wird das SPSS-Verfahren (Sammlung, Prüfung, Sortierung, Subsumierung) verwendet (vgl. Helfferich 2011), dessen Schritte bezugnehmend auf die vorliegende Studie beschrieben werden. Das Akronym SPSS steht für die vier Phasen der Leitfadenentwicklung, die mit einer *Sammlungsphase* beginnen. Um Leitfragen für den Leitfaden der durchgeführten Studie zu generieren, werden hierzu in einem vorstrukturierten Brainstorming viele Fragen gesammelt. Ausgangslage hierfür ist die theoretische Rahmung (vgl. Kapitel 2). Diese erste Sammlung der Fragen wird einer *Prüfung* anhand von Kategorien unterzogen, ob sie sich für einen Leitfaden eignen.

Die Prüfung der methodologischen Eignung erfolgt anhand vier Kriterien. So sollen reine Faktenabfragen (1) vermieden werden, um ein offenes Kommunikationsmuster zu erhalten. Sollten solche Fragen dennoch notwendig sein, sind diese gebündelt im Fragebogen zu stellen. In der vorliegenden Studie wird diesem Kriterium insofern Rechnung getragen, als dass die soziodemografischen Merkmale zu Beginn des Interviews abgefragt werden. Das zweite Prüfkriterium ist die Relevanz für den Forschungsgegenstand (2), welche die Frage bzw. der Stimulus erfüllen muss. Fragen, deren Antworten bereits aus anderen Forschungskontexten bekannt sind, haben keine Relevanz für das jeweilige Forschungsinteresse. Eng damit verbunden ist das dritte Kriterium, nämlich die Abfrage von bereits Bekanntem (3), durch welches sichergestellt werden soll, dass die forschende Person sich nicht eigenes Wissen durch gezielte Fragen bestätigen lässt. Nach dem „Prinzip der Selbstüberraschung" (Kruse 2015, S. 229) müssen Forschende durch den im Interview produzierten Text völlig überrascht werden können, um ergebnisoffene Daten zu generieren. Eine methodologisch herausfordernde Überprüfung geht mit dem vierten Kriterium und der Prüffrage einher, ob die Fragen bzw. Stimuli das Relevanzsystem der Befragten oder ein theoretisches Rahmenkonzept (4) abfragen. Da rekonstruktive Sozialforschung nicht ohne ein Rahmen- oder Bezugskonzept durchgeführt werden kann, liegt die Herausforderung bei der Überprüfung des Frageleitfadens darin, nicht nach einem konkreten Konzept oder Begriff zu fragen, sondern dieses Konzept oder Begriff in konkret beantwortbare Erzählaufforderungen zu überführen. Dieser Schritt wurde bei der Konzeption des Leitfadens insofern umgesetzt, als dass das hinter den Fragen stehende Konzept im Interview nie wörtlich angesprochen wird. Die nach der Sammlung und Prüfung übrig gebliebenen Fragen werden einer inhaltlichen *Sortierung* unterzogen. Hierbei werden die Fragen auch hinsichtlich ihres Appellcharakters in Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen sortiert. Diese Sortierung ist im Leitfaden zu markieren, damit die interviewende Person zügig den passenden Stimulus im Gespräch auswählen kann. Abschließend werden die sortierten Fragen in einen geeigneten Ablauf des Leitfadens *subsumiert*. In dem dieser Forschung zugrunde liegenden Leitfaden wird

dies durch eine Dreiteilung des Leitfadens umgesetzt, die sich an den Fragetypen (Faktenfragen zu Beginn) sowie den unterschiedlichen Themenbereichen (Zentrale Konzepte im Gesprächsmittelteil und Fallrekonstruktion mit Schablone im Schlussteil) orientiert.

3.3.2 Quantitativ: Standardisierter Fragebogen

> „Eine Herausforderung für Forschungsarbeiten im Bereich der Lehrkräftekooperation ist die theoretisch begründete und gleichzeitig ökonomische Erfassung dieses facettenreichen Konstruktes" (Hartmann et al. 2021, S. 331).

Um dem von Hartmann et al. (2021) formulierten Desiderat zu entsprechen, wird das zu entwickelnde Typenmodell individueller Förderung in einen vorläufigen Fragebogen überführt, mit dessen Hilfe Ideen und erste Überlegungen zur Abbildung der beiden im Modell ersichtlichen Dimensionen *Verständnis individueller Förderung* sowie *Art der Umsetzung individueller Förderung* erfasst werden können. Die Operationalisierung zielt darauf ab, das nicht direkt sichtbare theoretische Konstrukt durch bestimmte Beobachtungspunkte (Merkmale und ihre Ausprägungen) sichtbar zu machen. Zur Veranschaulichung ist in Tabelle sieben das schematische Vorgehen der Operationalisierung unter Verwendung einer einheitlichen Benennung abgebildet.

Um das theoretische Konstrukt eines Typenmodells messbar zu machen, werden Items bzw. Variablen entwickelt, die unterschiedliche Messwerte annehmen können. Hinter den metrisch erfassbaren Messwerten verbergen sich Ausprägungen verschiedener Aspekte, durch welche die beiden Dimensionen (Achsen) charakterisiert werden. Während zuvor die beiden Dimensionen theoretisch hergeleitet wurden, erfolgt im Rahmen der Operationalisierung die inhaltliche Verdichtung dieser Dimensionen durch die begründete Auswahl einzelner Aspekte.

Tabelle 7: Operationalisierung (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 223)

Induktive Bildung des theoretischen Konzepts (qualitative Forschung)	
1. Empirische Ebene	Datenerhebung mithilfe nicht-standardisierter Erhebungsinstrumente (leitfadengestützte Interviews)
2. Operationalisierung	Interpretation und Verdichtung des reichhaltigen nicht-numerischen Datenmaterials im Rahmen der qualitativen Datenanalyse
3. Theoretische Ebene	Detaillierte Darstellung des theoretischen Konstrukts (Theoriebildung) als Ergebnis der qualitativen Studie

(Fortsetzung Tabelle 7)

Deduktive Definition und Messung des theoretischen Konstrukts (quantitative Forschung)	
1. Theoretische Ebene	Präzise Definition des theoretischen Konzepts (Konzeptspezifikation) und theoretische Ableitung von Hypothesen als Ausgangspunkt
2. Operationalisierung	Entwicklung eines standardisierten Messinstruments (z. B. Item-Skalen), um die theoretischen Konzepte in messbare Variablen zu überführen **Theoretisches Konstrukt** = Typen individueller Förderung **Dimensionen** = zentrale Merkmale der Typen **Aspekte** = Beschreibung/Charakterisierung der Dimensionen **Items** (Variable) = Ausprägungen der Aspekte
3. Empirische Ebene	Erhebung von Messwerten für alle Objekte in der Stichprobe und statistische Datenanalyse zu den Relationen der Variablen Rückschlüsse auf die Gültigkeit der Hypothesen als Ergebnis der quantitativen Studie

Die Operationalisierung kann schematisch folgendermaßen beschrieben werden. Aus dem theoretischen Konstrukt wird die Hypothese abgeleitet, dass individuelle Förderung in vier verschiedene Typen eingeteilt werden kann. Diese vier Typen ergeben sich durch die Kombination von zwei Dimensionen, die jeweils zwei entgegengesetzte Extreme bilden. Während sich die Extreme einer einzelnen Dimension gegenseitig ausschließen, ergibt sich aus der Kombination der Extreme die vier unterschiedlichen Typen. Da die beiden Dimensionen an sich ebenfalls latent – also nicht direkt messbar – sind, müssen einzelne (direkt messbare) Variablen genutzt werden, um feststellen zu können, zu welchem Pol eine Testperson tendiert. Durch die inhaltliche Analyse wurde festgestellt, dass die beiden Dimensionen inhaltlich stark verdichtet sind und durch viele Aspekte charakterisiert werden. Die zu entwickelnden Variablen (Items), anhand derer die Testpersonen auf den Dimensionen verortet werden können, müssen deshalb diese inhaltlich verdichteten Aspekte in Gänze abbilden. Die Aspekte bilden somit Kernpunkte der Dimensionen und fassen die einzelnen Items zusammen. Die entwickelten Items müssen einer explorativen Faktorenanalyse unterworfen werden, um die theoretische Ableitung aus dem Typenmodell statistisch überprüfen zu können und gegebenenfalls eine Korrektur der Items vornehmen zu können (vgl. Brandt/Moosbrugger 2021, S. 71 f.). Die Items werden als psychometrische Skalen-Items formuliert, die als reflektive Indikatoren dazu dienen, die beiden Dimensionen zu messen. Psychometrische Skalen haben den Vorteil, dass sie über multiple Indikatoren (Items) das theoretische Konstrukt (Typenmodell) präziser erfassen, als dies mit einem einzelnen Indikator möglich wäre. Sie sind durch Selbstauskunftsfragen, Aussagen oder Aufgaben samt Antwortformat charakterisiert (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 267). Eine psychometrische Skala muss verschiedene Gütekriterien erfüllen, um dies leisten zu können. Die Kriterien sowie deren Umsetzung im Kontext der Operationalisierung werden in Tabelle acht überblicksartig skizziert.

Tabelle 8: Anforderungen an psychometrische Skalen (Bortz et al. 2016, S. 268 f.)

Anforderung an Skalen-Items	Umsetzung
Eigenschaften der Items	
• Inhaltlich angemessene Abbildung des zu messenden Merkmals • Repräsentation möglichst vieler Ausprägungsgrade des zu messenden Merkmals • Hohe Trennschärfe (Items müssen Testpersonen mit starker Merkmalsausprägung von Personen mit schwacher Merkmalsausprägung trennen) • Anzahl und Reihenfolge der Items soll Bearbeitung für Testpersonen erleichtern und Reliabilität und Validität optimieren	Inhaltliche Verdichtung und deduktive Ableitung der Aspekte
Dimensionalität der Skala	
• Empirische Überprüfung, ob die Skala eindimensional oder mehrdimensional ist. Bei Mehrdimensionalität muss die Ladung einzelner Items auf die Dimensionen geprüft werden.	Explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse
Skalierbarkeit der Skala	
• Es sollte für die Berechnungsvorschrift des Gesamtskalenwertes (z. B. ungewichtete oder gewichtete Summen- oder Durchschnittsbildung) geprüft werden, ob tatsächlich Messwerte auf dem in der Regel unterstellten Intervallskalenniveau resultieren.	Inhaltliche Revision der Items und Angleichung der Skalen-Items
Objektivität der Skala	
• Anwendungs- und Auswertungsvorschriften für die Skala müssen eindeutig bzw. objektiv festgelegt sein und dürfen nicht von der jeweiligen Person abhängen, welche die Skala zur Datenerhebung bei unterschiedlichen Untersuchungspersonen anwendet.	Formulierung von Bearbeitungsvorschriften im Fragebogen
Reliabilität der Skala	
• Die Skalenwerte bzw. Subskalenwerte dürfen nur gering von Messfehlern belastet sein bzw. die Skalenwerte müssen hohe Messgenauigkeit aufweisen, was anhand mindestens eines geeigneten Reliabilitätskoeffizienten zu prüfen ist.	Festlegung eines geeigneten Werts für cronbachs-α (Alpha) (z. B. $\alpha > 0.7$)
Validität der Skala	
• Die einzelnen Items sowie die Skalenwerte bzw. Subskalenwerte müssen inhaltlich tatsächlich das zu messende Merkmal umfassend repräsentieren und dürfen nicht versehentlich ein anderes (z. B. verwandtes) Konstrukt messen, was mit unterschiedlichen Techniken der Validitätsprüfung nachzuweisen ist.	Herstellung interner bzw. externer Validität z. B. durch Kontrolle sozialer Erwünschtheit und ökologischer Validierung

Die Items zur Messung des theoretischen Konstrukts individueller Förderung werden als Aussagen formuliert, zu denen die Testpersonen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung angeben. Diese Zustimmung wird anhand einer Likert-Skala gemessen. Likert-Skalen bestehen aus mehreren Aussagen und messen auf sogenannten Ratingskalen den Grad der Zustimmung. Die Items der Likert-Skala repräsentieren unterschiedliche Intensitäten des gemessenen Items. In der vorliegenden Untersuchung werden die unterschiedlichen Intensitäten als unterschiedlich (bedeutsame) Aspekte des gemessenen

Merkmals (Dimension). Der Skalenwert der Likert-Skala berechnet sich deshalb als Summenwert. Dafür werden alle gemessenen Werte der einzelnen Items einer Dimension zusammengezählt und ein Durchschnittswert gebildet. Dieser Durchschnittswert gibt dann die Ausprägung der Dimension an (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 269).

3.3.3 Qualitativ: Delphi-Verfahren

Ganz allgemein kann das Delphi als ein regelgeleitetes Verfahren verstanden werden, bei dem in einem iterativen Prozess Expertenurteile zu einer bestimmten Fragestellung ermittelt werden. Dabei zielt das Verfahren darauf ab, Konsens und Dissens in den Urteilen zu erfassen und zu begründen. Vor allem sollen zufällige Abweichungen, unterschiedliches Verständnis der Fragestellungen, Missverständnisse in der Repräsentation von Zahlen zu Sachverhalten (etwa bei Beurteilungsskalen) von tatsächlichen Differenzen in der Beurteilung eines Sachverhaltes oder einer Zielsetzung getrennt werden. Das Verfahren dient somit zur Kalibrierung von pluralen Urteilen von Experten.

In der hier vorgestellten Forschung eignet sich das Delphi-Verfahren als Wahrscheinlichkeitsmethode dazu, in einer stark ausdifferenzierten und arbeitsteilig organisierten Gesellschaft mit den verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu schaffen, den alle Gesellschaftsmitglieder teilen können. Dieser Erfahrungsraum wird künstlich durch die Begegnung von Expertinnen und Experten erstellt, da diese sonst ihre Realitätsausschnitte nicht teilen können. Der Austausch stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um den epistemischen Gehalt von Einschätzungen über die Bedeutung gesellschaftlicher Phänomene einordnen zu können (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 29).

Fach- und Lehrkräfte verfügen für bestimmte Wissensgebiete (Unterrichten, Beratung, Unterstützen, Bewerten etc.) und einzelne Realitätsausschnitte (z. B. sonderpädagogische Fördersituationen) über detaillierte und spezialisierte Wissensdomänen, was sie als Expertinnen und Experten auszeichnet. Dieses Wissen, das im Fall der vorliegenden Untersuchung die Lehr- und Fachkräfte als Expertinnen und Experten auszeichnet, ist an ihre spezifische Funktion gebunden, sodass sie nur in Bezug auf ihre Funktion und im Ausüben der zugehörigen Situationen als Expertin oder Experte betrachtet werden können. Da im Kontext der multiprofessionellen Kooperation das Zusammenwirken verschiedener Professionen grundlegend ist, müssen alle hierfür relevanten Funktionsgruppen als Expertinnen und Experten berücksichtigt werden (vgl. Wassermann 2015, S. 16). Aus dieser Konstellation lassen sich grundlegende Anforderungen für die Arbeit in einem Delphi-Verfahren ableiten, die von Defila und Di Giulio (2015, S. 75–79) in mehreren Prinzipien zusammengefasst werden:

- „Stets prüfen, wozu man sich treffen muss und was sich gut auch außerhalb eines Treffens erledigen lässt.
- Ein Thema erst dann und nur dann auf die Tagesordnung setzen, wenn die nötigen Vorleistungen erbracht werden können.
- Methoden stets auf die Ziele abstimmen.
- An Treffen gemeinsam produzieren.
- Alle Ergebnisse und Produkte eines Treffens auswerten.

- Nicht die volle Verantwortung für das Gelingen übernehmen, Verantwortung auch an die Teilnehmenden übertragen.
- Alle, die teilnehmen, als wichtig einstufen, und die Beschlüsse von Treffen realisieren.
- Bei der Methodenwahl keine Vermeidungsstrategie fahren und keine Angst vor dem Misserfolg haben.
- Gewisse Widerstände als normal hinnehmen.
- Jedes Treffen sorgfältig planen.
- Das eigene ‚Unterhaltungsgen' aktivieren."

Beim vorliegenden Forschungsvorhaben zur multiprofessionellen Kooperation muss also berücksichtigt werden, dass Personen mit je einer bestimmten disziplinären oder außerwissenschaftlichen Expertise in dem Delphi-Verfahren zusammenarbeiten. Diese Expertise beinhaltet sowohl spezifisches Fachwissen als auch eine individuelle Perspektive auf Phänomene, eine spezialisierte Vorgehensweise sowie spezifische Erkenntnisinteressen, Normen und Qualitätskriterien. Es ist von Bedeutung, diese Expertise für das Forschungsvorhaben gewinnbringend einzusetzen und zu nutzen (vgl. ebd. 2015, S. 71).

Diese Anforderungen und Gelingensbedingungen gilt es, beim Delphi-Verfahren anzuregen, den Gruppenprozess zu moderieren und die Handlungsprodukte auszuwerten. Das Delphi-Verfahren als Gruppen-Delphi versucht dabei die Kritikpunkte des klassischen Delphi-Verfahrens auszugleichen. Ein zentraler Kritikpunkt an der klassischen Delphi-Methode liegt darin, dass Begründungs- und Bewertungshorizonte der Expertinnen und Experten unberücksichtigt bleiben (vgl. Niederberger/Wassermann 2015, S. 117 f.). Aus diesem Grund wurde in den 80er-Jahren das Gruppen-Delphi als Modifikation des klassischen Delphis entwickelt. Hier werden die Expertinnen und Experten zu einem Workshop eingeladen und gebeten, in rotierenden Kleingruppen Thesen zu einem Thema zu bewerten und ihre Bewertung durch Argumente zu begründen. Es wird angestrebt, dass die Expertinnen und Experten zu einem gemeinsamen Votum gelangen, wobei auch Minderheitsvoten akzeptiert werden. Zu einem Gruppen-Delphi werden in der Regel zwischen zwölf und 36 Experten bzw. Stakeholder eingeladen, welche die in der relevanten Kontextgruppe (Berufsschule) diskutierte Bandbreite an unterschiedlichen Auffassungen und Interpretationen vertreten. (vgl. Niederberger/Wassermann 2015, S. 119). Im Folgenden wird grundsätzlich von einem Delphi-Verfahren gesprochen und nur dann der spezifische Begriff des Gruppen-Delphis verwendet, wenn eine Abgrenzung zum klassischen Delphi-Verfahren verdeutlicht werden soll.

Herleitung von Aussagen über Zukunft: Entwicklungspotentiale individueller Förderung

Das Delphi-Verfahren hat in der vorliegenden Forschungsanlage die Funktion, das im ersten Forschungsteil entwickelte Modell individueller Förderung für die schulische Praxis sowie insbesondere für die Schulentwicklung nutzbar zu machen. Als zentrale Vorteile des Delphi-Verfahrens in seiner spezifischen Ausprägung als Gruppen-Delphi

wurden zuvor bereits einerseits die Schaffung von Konsens als Vorbereitung einer demokratischen Entscheidung dargestellt. Andererseits bietet aber das Gruppen-Delphi die Möglichkeit, Argumente für die mitunter verschiedenen Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden abzubilden. Insbesondere dieser zweite Punkt wird in der vorliegenden Forschungsanlage genutzt, um aus den kollektiven und gesammelten Meinungen und Einstellungen konkrete Handlungsoptionen abzuleiten. Damit diese jedoch konsensfähig sein können, müssen alle vorhandenen (Experten-)Meinungen und Einstellungen erfasst, diskutiert und auf ihre rationale Stichhaltigkeit hin überprüft werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist deshalb nicht etwa das entwickelte Modell zur Typisierung individueller Förderung Gegenstand des Delphi-Verfahrens, sondern die aus dem Modell abgeleiteten Entwicklungspotenziale. Denn für die Herleitung von Handlungsoptionen ist die Diskussion darüber, wohin sich eine Schulgemeinde zukünftig entwickeln kann, zielführender, als sich über die Passung eines Modells zur Beschreibung des aktuellen Zustands individueller Förderung zu streiten. Zudem implizieren Entwicklungspotenziale zugleich auch die Verortung zum jetzigen Zeitpunkt. Aus diesen Gründen beschäftigt sich das Delphi-Verfahren mit den Entwicklungspotenzialen individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation.

Gruppendiskussion als moderierende methodische Ergänzung

In den bisher referierten Forschungsmethoden werden in explorativen, deskriptiven und reaktiven Verfahren Daten erhoben, die für das übergeordnete Forschungsziel genutzt werden können. Sowohl die Sensibilisierung der Teilnehmenden für das entwickelte Modell individueller Förderung durch die selbstadministrierte Online-Befragung als auch die Auseinandersetzung mit den aus dem Modell abgeleiteten Entwicklungspotenzialen im Rahmen des Delphi-Verfahrens stellen geeignete Voraussetzungen dar, um eine kokonstruktive Methode zur Entwicklung von konkreten Handlungsoptionen einzusetzen. Die Gruppendiskussion eignet sich in ihrer originären Konzeption als „Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“ (Lamnek/Krell 2016, S. 388) nur bedingt für diesen Zweck. Jedoch kann die vermittelnde Gruppendiskussion Gruppenprozesse initiieren, die – sofern die Forschungsanlage Offenheit und Interaktivität gewährt – die Teilnehmenden in die Lage versetzt, eigene Ergebnisse zu produzieren. Die Gruppendiskussion wird dann zu einem reaktiven Verfahren, muss jedoch als Großgruppenformat konzipiert werden, welches durch die selbstständige Interaktion der Teilnehmenden untereinander gekennzeichnet ist (vgl. Weber 2009, S. 150). Als Element der Gruppendiskussion werden die bereits im vorausgehenden Delphi-Verfahren präsentierten und bearbeiteten Stimuli – die Stellungnahmen und Bewertungen der Teilnehmenden zu den Entwicklungspotenzialen – beibehalten und um eine Arbeitsanweisung ergänzt. Die Formulierung von Handlungsoptionen zu den von den Teilnehmenden selbst verfassten (selbstreferentiell) oder zu den von anderen Teilnehmenden verfassten (fremdreferentiell) Begründungen für die Wahrscheinlichkeit des Eintretens der einzelnen Entwicklungen greift das Element der Betroffenheit der Teilnehmenden auf. Zugleich wird den Teilneh-

menden eine Gelegenheit zur Steuerung des Prozesses gegeben, die sie durch die aktive Gestaltung der bisher gesammelten Meinungen und Einstellungen wahrnehmen können (vgl. Rolff 2019).

3.4 Gütekriterien der Untersuchung

Um die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durch spezifische Methoden zu beurteilen, sind allgemeine Kriterien erforderlich, durch welche die implementierten Methoden vor einem definierten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfasst und miteinander vergleichbar gemacht werden können (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 141). Diese Kriterien fungieren somit als Zielvorgaben und Prüfsteine für die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung angewandten Forschungsmethoden. Die nachfolgend aufgeführten Gütekriterien für die qualitativen Methoden (Interview und Delphi) und die quantitative Methode (Befragung) werden im Rahmen der Limitation (Kap. 8) erneut herangezogen, um den Grad der Wissenschaftlichkeit und damit die wissenschaftliche Güte der jeweiligen Methode zu bewerten. Da in der Untersuchung sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt werden und in diesen Forschungsparadigmen unterschiedliche Gütekriterien bzw. unterschiedliche Interpretationen der Kriterien vorherrschen, werden die Gütekriterien im Folgenden entlang der gewählten Paradigmen vorgestellt.

3.4.1 Gütekriterien für die Interviewforschung und das Delphi-Verfahren

„In der qualitativen Forschung wird Validität als Prozess mit dem Ziel der Vertrauenswürdigkeit verstanden" (Lamnek/Krell 2016, S. 161), sodass die Validierung als vertrauensbildendes Vorgehen beschrieben werden kann. Für die Methode des Experteninterviews und für das Delphi-Verfahren werden folgende Methoden zur Validierung genutzt, die nach Lamnek & Krell (2016) sowie in Anlehnung an Lincoln und Guba (1985) ausgewählt wurden:

Ökologische Validierung

Hinter der ökologischen Validierung steht die Überzeugung, dass vertrauenswürdige und gültige Daten (Informationen) über Untersuchungspersonen nur in deren natürlichem Lebensraum gewonnen werden können. Die Erhebungssituation sollte also möglichst wenig durch künstliche Untersuchungsanordnung verändert werden. Da die Validität mit zunehmender Komplexität des Untersuchungsgegenstandes jedoch sinkt, muss eine Validierung durch Methodenvielfalt (Triangulation) vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 152).

Argumentative Validierung

Bei der argumentativen Validierung legt die forschende Person ihre Vorannahmen offen. Die Argumentation dient als Vehikel des Validierungsprozesses. Durch ihre Regelgeleitetheit und Nachvollziehbarkeit gewährleistet sie eine gewisse Intersubjektivi-

tät des Interpretationsergebnisses. Das Konzept der argumentativen Validierung ist vor allem hermeneutisch und texttheoretisch fundiert und somit auf den Auswertungsprozess fokussiert.

Kommunikative Validierung

Unter kommunikativer Validierung versteht man den Versuch, die eigenen Interpretationsergebnisse durch erneutes Befragen der Interviewten zu bestätigen. Diese Vorgehensweise soll ermöglichen, die Stimmigkeit und Gültigkeit der extrahierten Informationen zu überprüfen (vgl. Flick 2022, S. 536). Da die wiederholte Herstellung ein und derselben Untersuchungssituation unter ethischen und forschungswirtschaftlichen Aspekten mitunter nur sehr schwer herzustellen ist, kommt es vielmehr darauf an, die eigenen Forschungsergebnisse den an der Untersuchung Teilnehmenden zurückzumelden und im Verlauf dieses Rückmeldungsprozesses die Überzeugung zu gewinnen, dass die ursprüngliche Analyse und Interpretation zutreffend waren (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 152). Eine derartige Rückmeldung kann durch den Einsatz weiterer Untersuchungsmethoden im Rahmen der Methodentriangulation erreicht werden.

Validierung durch Triangulation

Die Triangulation geht davon aus, dass durch verschiedene Zugriffsweisen auf den Untersuchungsgegenstand unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden, was mit Vor- und Nachteilen einhergeht. Die Triangulation dient dazu, die Nachteile des einen Zugriffs durch die Vorteile eines anderen auszugleichen (vgl. Flick 2022, S. 541). In der vorliegenden Untersuchung kommen verschiedene Arten der Triangulation zum Einsatz. Die *Datentriangulation* sieht vor, dass Daten zum Untersuchungsgegenstand miteinander kombiniert werden, die aus unterschiedlichen Quellen stammen. Dabei soll Zeit, Ort und Personen variieren. Die *Methodentriangulation* (vgl. Kap. 3.2.2) ergibt sich aus den methodologisch unterschiedlichen Zugängen zum Untersuchungsgegenstand. Insbesondere beim Delphi-Verfahren, bei dem über 100 Personen durch acht unterschiedliche Moderatorinnen und Moderatoren gleichzeitig betreut werden, wird die Validierung durch die Triangulation der Forschenden gesteigert, sodass subjektive Einflüsse ausgeglichen werden (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 155).

Prozedurale Validierung

Gültigkeit wird bei der prozeduralen Validierung durch die Berücksichtigung und Dokumentation von Regeln im Forschungsprozess sichergestellt, die allerdings nicht unabhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse, dem Gegenstand sowie der entsprechenden Methodologie und Methode sind (vgl. ebd., S. 154). So können für das Experteninterview nahezu alle Forschungsprozesse (Erhebung, Auswertung und Interpretation) weitestgehend regelgeleitet durchgeführt werden, während dies für ein Großgruppenverfahren (Delphi) nur bedingt möglich ist.

Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Ursprünglich ist Reliabilität ein messtheoretischer Begriff, der im qualitativen Paradigma häufig negativ ausgrenzend aufgegriffen wird. Dies ist auf die Anforderung der Reliabilität im quantitativen Paradigma zurückzuführen, die durch das Ausschalten von Störwerten herbeigeführt werden soll. Dies ist jedoch in der qualitativen Forschung nur bedingt umzusetzen. Um dennoch Kriterien für die Zuverlässigkeit einer qualitativen Methode festlegen zu können, haben Bogumil und Immerfall (1985) die Stimmigkeit und Offenheit als alternative Gütekriterien formuliert. Anstelle der Reliabilität wird die Stimmigkeit verwendet, die die Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit betont und nicht die Anwendung vorgefertigter methodologischer Modelle. Statt der Kontrolle von Variablen wird die Angemessenheit in Bezug auf die Komplexität der sozialen Forschungssituation gefordert, wodurch das Ausschließen möglicher alternativer Handlungsverläufe vermieden wird (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 166).

Objektivität

Objektivität wird in der qualitativen Forschung vor allem dadurch erzielt, dass die Relevanz vom untersuchten Subjekt bestimmt wird und nicht etwa von der forschenden Person. Um daraus entstehende mögliche Entscheidungsdilemmata bei der Ausdeutung und Interpretation von erhobenen Daten zu vermeiden, wird hierbei die Transparenz durch eine „vollständige Forschungsdokumentation“ (Flick 2022, S. 543) wichtiger als die Objektivität eingestuft. Folglich muss der Forschungsprozess zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit offengelegt werden (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 174). Lamnek und Krell (2016) unterscheiden hierbei die Objektivität auf zwei Ebenen: Die Durchführungsobjektivität gewährleistet, dass die Untersuchungsergebnisse von bewussten oder unbewussten Verhaltensweisen der Forschenden im Verlauf der Forschung nicht beeinflusst werden. Die Auswertungsobjektivität sorgt durch standardisiertes Vorgehen, z. B. bei der Datenanalyse, dafür, dass die Ergebnisse unabhängig von der auswertenden Person sind.

Generalisierbarkeit

Generalisierung in der qualitativen Forschung zielt darauf ab, durch die Abstraktion auf das Wesentliche zu kommen und nicht von einzelnen Teilen auf das Ganze zu schließen. Anders als in der quantitativen Forschung soll somit keine Allgemeingültigkeit der Ergebnisse im Sinne einer Abbildung der Gesamtheit durch die untersuchte Stichprobe angestrebt werden. Eine Möglichkeit der Verallgemeinerung in der qualitativen Forschung, die auf Repräsentanz abzielt, ist die Konstruktion von Idealtypen: Dabei wird das empirische Material auf Ähnlichkeiten und Gegensätze hin untersucht. So entsteht eine Begrifflichkeit, die im Verlauf der weiteren Materialuntersuchung und Analyse revidiert und konkretisiert wird und letztlich einen idealtypischen Überblick des gesamten Prozesses oder Phänomens ermöglicht (vgl. ebd., S. 178).

3.4.2 Gütekriterien für die standardisierte Befragung

In der quantitativen Sozialforschung wird zwischen Gütekriterien für Messinstrumente und Gütekriterien für ein gesamtes Forschungsdesign unterschieden (vgl. Krebs/Menold 2022, S. 549). Da mit den Gütekriterien für die qualitativen Methoden bereits Prüfwerte festgelegt werden, die sich auf das gesamte Mixed-Methods-Design beziehen (Triangulation), werden im Folgenden Gütekriterien für die Überprüfung der wissenschaftlichen Güte des quantitativen Messinstruments (Fragebogen) festgelegt. Hierbei wird insbesondere auf die Herausforderung eingegangen, ein gesellschaftliches Phänomen bzw. einen Begriff beobachtbar zu machen. Unter dieser Operationalisierung verstehen Kromrey et al. (2016) die „Angabe derjenigen Vorgehensweisen, derjenigen Forschungsoperationen […], mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob und in welchem Ausmaß der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt in der Realität vorliegt" (ebd., S. 176).

Gültigkeit (Validität)

Die Validität eines Messinstruments gibt das Ausmaß an, in dem ein Messinstrument das Phänomen misst, was es zu messen beansprucht (vgl. Bühne 2021, S. 600). Um die Validität eines Messinstruments zu gewährleisten, ist eine unterstützende Theorie erforderlich, die das zu untersuchende Phänomen und die Dimensionen des Phänomens möglichst präzise und umfassend darstellt. In der vorliegenden Untersuchung wird ein Messinstrument konstruiert, das die Einstellungen der Befragten zu verschiedenen Dimensionen des Phänomens der individuellen Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation erfassen soll (vgl. Krebs/Menold 2022, S. 556). Als Hilfstheorie werden dabei die Ergebnisse aus den anderen empirischen Forschungsteilen herangezogen. Diese dienen als Aspekte bzw. Facetten der zu erfassenden Dimensionen, die wiederum durch psychometrische Skalen erfasst werden sollen. Obwohl eine objektive Überprüfung von Operationalisierung kaum möglich ist (vgl. ebd., S. 557), kann durch eine *inhaltliche Validierung* die Operationalisierung logisch nachvollziehbar begründet werden. Hierfür können in der Praxis neben einer theoretischen Fundierung auch Expertenurteile darüber eingeholt werden, inwieweit die Items das zu beobachtende Phänomen erfassen. Die *Konstruktvalidität* kann als weitere Methode zur Überprüfung der Güte des Messinstruments herangezogen werden. Dabei werden aus den Hilfstheorien Hypothesen über den Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Aspekten des zu beobachtenden Phänomens abgeleitet und überprüft (vgl. ebd., S. 558).

Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Die Zuverlässigkeit einer Messung kann veranschaulicht werden als das Ausmaß, in dem wiederholte Messungen eines Einstellungsobjekts zu gleichen Werten führen. Als Maß für die interne Konsistenz der erfassten Antworten auf die zur Messung des zu beobachtenden Phänomens verwendeten Items bzw. Item-Skalen kann der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha herangezogen werden. Die Werte von Cronbachs Alpha hängen dabei von der Anzahl, der Homogenität und der Trennschärfe der verwendeten

Items ab. Die Homogenität gibt dabei die Ähnlichkeit der Indikatoren untereinander an, während die Trennschärfe Aussagen darüber liefert, wie gut das jeweilige Item den zu messenden Aspekt des Phänomens repräsentiert (vgl. Krebs & Menold 2022, S. 555).

4 Empirie I: Experteninterview

4.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt anhand von leitfadengestützten Experteninterviews. Im Folgenden wird die Entwicklung des Interviewleitfadens sowie das daraus abgeleitete Kategoriensystem vorgestellt. Anschließend wird die Durchführung der Interviews sowie die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse beschrieben.

4.1.1 Interviewleitfaden

Der Leitfaden für die explorative Erfassung der zentralen Konzepte im Rahmen der qualitativen Erhebung wird aus den wissenschaftlichen Grundlagen (s. Kapitel 2) abgeleitet. Der Leitfaden besteht aus drei Teilen. Den ersten Teil zu den soziodemografischen Merkmalen (1) füllen die interviewten Personen selbstständig aus. Der zweite Teil des Leitfadens fokussiert die zentralen Konzepte (2) multiprofessioneller Kooperation im Kontext individueller Förderung. Im abschließenden dritten Teil werden die interviewten Personen um eine Fallrekonstruktion (3) gebeten, die sie unter Zuhilfenahme einer vorgefertigten Schablone gemäß der Methode der konzentrischen Kreise (vgl. Antonucci 1986; Hollstein 2006, 2019; Holzer 2006) anfertigen können. Im Folgenden werden die Elemente des Leitfadens inhaltlich begründet. In Tabelle 9 sind die Elemente des Leitfadens überblicksartig dargestellt.

Tabelle 9: Thematische Gliederung des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)

Teil I: Soziodemografische Merkmale	**Teil II: Kooperation/ individuelle Förderung**	**Teil III: Fallrekonstruktion**
Selbst administriert & kommentiert	*Interview*	*Selbst administriert & kommentiert*
• Alter • Geschlecht • Berufsgruppe • Funktion(en) • Qualifikation • Arbeitsverhältnis	I. Gemeinsame Zielvorstellungen 1. Aufgabenverständnis 2. Zielgruppe 3. Erfolg II. Autonomie 1. Grenzen 2. Kompetenzen 3. Hierarchische Strukturen III. Vertrauen 1. Kommunikationswege 2. Netzwerkverständnis 3. Intermediäre Kompetenz	• Kommunikationswege (z. B. Kontaktaufnahme, Rückmeldungen, Meldeschleifen) • Beteiligte Akteure (Hinweise auf wahrgenommenes Netzwerk)

Die Erfassung der soziodemografischen Merkmale wird mit den weiter oben referierten Bedingungsfaktoren für multiprofessionelle Kooperation begründet. Neben dem Dienstalter, welches über das durchschnittliche Diensteintrittsalter sowie dem angege-

benen Lebensalter erfasst wird, wird auch die wahrgenommene Funktion innerhalb der Organisationsstruktur der berufsbildenden Schule als relevanter Faktor erfasst. Auch das Beschäftigungsverhältnis der Befragten wird erfasst, da anzunehmen ist, dass insbesondere die Fachkräfte in ihrem beruflichen Handeln durch hierarchische Strukturen und Tätigkeitszuschreibungen ihrer Dienststelle mitunter in strukturelle Konflikte hinsichtlich der Kooperation mit Lehrkräften geraten können. Die Qualifikation der Befragten wird erfasst, um im Verlauf des Interviews auf besondere Anforderungen für die Umsetzung multiprofessioneller Kooperation eingehen zu können.

Der in Dialogform durchgeführte zweite Teil des Interviews widmet sich den beiden Dimensionen multiprofessionelle Kooperation sowie individuelle Förderung. Diese werden mithilfe von drei übergeordneten Kategorien sowie mehreren Subkategorien erfasst. Die Kategorien entsprechen dabei den nach Gräsel et al. (2006) gesetzten Merkmalen multiprofessioneller Kooperation (vgl. Kap. 2). Die Subkategorien entsprechen wiederum den aus der Systemtheorie abgeleiteten Elementen sozialer Systeme (vgl. Luhmann 2012, 2017) und den für multiprofessionelle Kooperation notwendigen Kompetenzbereichen nach Bylinski (2014) (vgl. Kap. 2). Die Kategorien und Subkategorien dienen gleichzeitig als deduktive Codes für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse. Den Theoriebezug fasst Tabelle 10 zusammen.

Tabelle 10: Theoriebezug der Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)

Theorie	Deduktive Hauptkategorie	Deduktive Subkategorie
Begriffsbestimmung und Konzeptualisierung in der beruflichen Bildung • Enggruber/Ulrich 2016/Bylinski 2014 und 2016/Heinrichs/Reinke 2019 *Professionalisierung und Professionstheorie* • Baumert/Kunter 2006/Terhart 2011/ Helsper/Tippelt 2011	I. Gemeinsame Zielvorstellungen	1. Aufgabenverständnis 2. Zielgruppe 3. Erfolg
Autonomie-Paritäts-Muster • Lortie 2007 (erstmals 1972) *Kooperationsformen* • Gräsel et al. 2006/Fußangel/Gräsel 2014/Steinert et al. 2006 *Systemtheorie* • Luhmann 1987, 2012, 2017	II. Autonomie	1. Grenzen 2. Kompetenzen 3. Hierarchische Strukturen
Kooperation von Lehr- und Fachkräften • Kranert/Stein 2019/Lindmeier/ Beyer 2011 Multiprofessionelle Kooperation in der Lehrkräfteausbildung • Burda-Zoyke/Radde 2018/Krämer/ Zimmermann 2019	III. Vertrauen	1. Kommunikationswege 2. Netzwerkverständnis 3. Intermediäre Kompetenz

Die Kategorie *gemeinsame Zielvorstellungen* erfasst das subjektive Verständnis von individueller Förderung. Hierfür wird in drei Subkategorien einerseits das *Aufgabenver-*

ständnis der Interviewten erfasst, in dem sich die Sicht der Interviewten auf ihr eigenes professionelles Handeln sowie den für sie selbst handlungsleitenden Auftrag widerspiegeln. Demgegenüber wird auch die Sicht der Interviewten auf ihre Zielgruppe in einer zweiten Subkategorie erfasst. Hierbei wird offengelassen, ob die Zielgruppe lediglich aus Schülerinnen und Schülern oder auch aus Kolleginnen und Kollegen sowie anderen Fachkräften besteht. Mit der Subkategorie *Erfolg* wird erfasst, ob die Befragten den Erfolg ihres beruflichen Handelns im Kontext der individuellen Förderung beschreiben und auf bestimmte Faktoren zurückführen können. Von besonderem Interesse ist hierbei, ob die zielgerichtete Kooperation mit anderen Akteuren schon als Erfolg benannt wird und individuelle Förderung als multipel kontingentes Unternehmen erkannt wird oder eine Erfolgsmessung im Rahmen von unterrichtlichen Leistungsmessungen als möglich erachtet wird.

Die Kategorie *Autonomie* erfasst das professionelle Selbstverständnis der befragten Personen und deren Erwartungshaltung gegenüber anderen Lehr- und Fachkräften. Ausgehend vom Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972 und 2001) wird die Bereitschaft zur Aufgabe des für Lehrkräfte typischen Autonomieanspruchs als Voraussetzung für multiprofessionelle Kooperation angenommen. Die beiden Subkategorien *Grenzen* und *Kompetenzen* erfassen daher die Wahrnehmung der Befragten über den Umfang ihrer Kompetenzen. Es wird davon ausgegangen, dass die Einsicht persönlicher und professioneller Grenzen notwendig ist, um proaktiv mit anderen Fach- und Lehrkräften zu kooperieren. Da aber auch hierarchische Strukturen z. B. in Form von Anweisungen zur Kooperation durch Vorgesetzte Anreize zu kooperativem Verhalten liefern können (vgl. Steinert et al. 2006), wird auch nach der Rolle *hierarchischer Strukturen* gefragt.

Mit der Kategorie *Vertrauen* schließlich wird das dritte zentrale Konzept erfasst. Die Subkategorie *Kommunikationswege* erfasst die grundsätzliche Umsetzung von kooperativem Verhalten. Hierbei wird angenommen, dass die Weitergabe von Informationen über bestimmte zuvor festgelegte Kanäle erfolgt, um die Anonymität der betroffenen Personen zu wahren. Ebenso beinhaltet diese Subkategorie Fragen zu den strukturellen Möglichkeiten und zur Ausstattung mit Ressourcen, um kooperativ handeln zu können. Die Subkategorie *Netzwerkverständnis* erfasst die subjektive Wahrnehmung von Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Lehr- und Fachkräften. Hierbei ist von Interesse, ob die befragten Personen Mitglieder anderer Professionen überhaupt als mögliche Ansprechpersonen identifizieren. Daran knüpft die Subkategorie *intermediäre Kompetenz* an. Hier werden konkrete Fragen zum Wissen über die Mitglieder anderer Professionen und den dort üblichen Kommunikations- und Kooperationskulturen gestellt. Nach Bylinski (2014) ist anzunehmen, dass nicht nur Professionswissen zu den Kooperationspartnern, sondern auch bestimmte kommunikative Kompetenzen – wie z. B. die wertschätzende und gewaltfreie Kommunikation nach Marshall M. Rosenberg (2016) und Carl Rogers (zuerst 1977) – eine wichtige Voraussetzung für multiprofessionelle Kooperation sind.

Im dritten Teil des Leitfadens werden die Befragten gebeten, einen oder mehrere Fälle individueller Förderung mithilfe einer Zeichnung visuell darzustellen und gleichzeitig zu kommentieren. Die Visualisierung erfüllt dabei vor allem die Funktion einer

„kognitiven Landkarte“ (Holzer 2006, S. 56) und hilft, alle am Prozess beteiligten Akteure zu erfassen. Dadurch können die im zweiten Teil des Interviews erhobenen Daten zum Netzwerkwissen der Befragten ergänzt und gegebenenfalls vervollständigt werden. Gleichzeitig erleichtert die Visualisierung die Kommunikation über soziale Beziehungen zwischen der interviewten Person und den genannten Kooperationspartnern (vgl. Hollstein 2019, S. 1304). Die in den Interviews erstellten Netzwerkkarten selbst sind nicht Gegenstand der Auswertung. Sie dienen lediglich als Erzählanlass.

4.1.2 Stichprobenbildung und Untersuchungsfeld

Die Rekrutierung und Auswahl der befragten Personen erfolgt über einen Quotenplan anhand konkreter Auswahlkriterien, durch welche die Besonderheiten des Untersuchungsfeldes berücksichtigt werden können und ein größtmöglicher Erkenntniswert erreicht wird (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 302). Die Stichprobenbildung über Quotenpläne ist ein gängiges Stichprobenverfahren zur absichtsvollen Auswahl von Fällen (vgl. Akremi 2019, S. 414). Dieser Prozess wird im Folgenden dargestellt, wobei die Quotierung nicht die tatsächlichen Verhältnisse in der Grundgesamtheit widerspiegelt, sondern Merkmalsausprägungen in der Stichprobe sicherstellt. Im Folgenden wird deshalb von einem Stichprobenplan gesprochen. Ausgangspunkt für die Auswahl der Fälle ist das Untersuchungsfeld mit den zugehörigen Personengruppen. Das Konzept multiprofessioneller Kooperation setzt die Interaktion verschiedener Professionen voraus, weshalb zunächst angenommen wird, dass das Untersuchungsfeld so gestaltet sein muss, dass mehrere Professionen darin verortet werden können. Das Konzept der individuellen Förderung an berufsbildenden Schulen begrenzt das Untersuchungsfeld auf diejenigen Bereiche, in denen konkret Lernende an berufsbildenden Schulen durch Lehr- oder Fachkräfte Unterstützung erfahren. Somit werden alle Akteure der privaten Jugendhilfe sowie Akteure mit anderen Zielgruppen (z. B. Schwangere, Geflüchtete, Obdachlose), die keine Anbindung an die berufsbildende Schule haben, ausgeschlossen. Als Auswahlstrategie in diesem trotz Einschränkungen zunächst sehr weiten Forschungsfeld wird eine Erschließung von den Rändern her gewählt. Somit werden nicht zuerst Lehr- und Fachkräfte an berufsbildenden Schulen befragt, sondern zentrale Akteure aus Institutionen, die den berufsbildenden Schulen im Kontext individueller Förderung nahestehen. In ersten Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern dieser Institutionen zeigt sich, dass zwischen diesen Akteuren und den Lehrkräften keine direkte Kooperation besteht, sondern diese lediglich in Teilen die gleiche Zielgruppe adressieren. Somit muss davon ausgegangen werden, dass das zu untersuchende Phänomen nicht in diesem Untersuchungsfeld angemessen und mit maximalem Erkenntnisgewinn erforscht werden kann. Das Untersuchungsfeld wird deshalb weiter eingeengt und umfasst schließlich nur noch die berufsbildenden Schulen. Alle dort im pädagogischen bzw. psychologisch-pädagogischen Bereich tätigen Personen, die an Maßnahmen der individuellen Förderung beteiligt sind, stellen somit das Untersuchungsfeld dar. Bezugnehmend auf die lokale Gegebenheit der kreisfreien Stadt Flensburg werden alle drei berufsbildenden Schulen in das Untersuchungsfeld für die Experteninterviews eingeschlossen.

Die Kriterien des Stichprobenplans zur Rekrutierung einer geeigneten Stichprobe ergeben sich ebenfalls aus der theoretischen Rahmung (vgl. Kap. 2) sowie aus den Überlegungen zum Untersuchungsfeld. Methodologisch gängige Merkmale bzw. Kriterien stellen hierbei soziodemografische Merkmale wie z. B. Alter, Geschlecht oder die Statusgruppe dar (vgl. ebd., S. 415). Für die vorliegende Untersuchung werden neben einer möglichst paritätischen Vertretung der Geschlechter (Ausprägung: weiblich/männlich/divers) auch das Merkmal der Berufsgruppe (Lehrkraft, Fachkraft) sowie der Status (Leitungsfunktion/keine Leitungsfunktion) ausgewählt. Um alle Schulen des Untersuchungsfeldes berücksichtigen zu können, werden die zwölf möglichen Merkmalskombinationen ($3 \times 2 \times 2$) auf alle drei Schulen übertragen. Ein vollständig ausgefüllter Stichprobenplan würde demnach zu einer Stichprobe von 36 Personen führen. Da jedoch im Verlauf der Erhebung keine Sättigung hinsichtlich der Merkmalsausprägung „Geschlecht: divers" erreicht werden konnte, wurde das Merkmal Geschlecht auf zwei Ausprägungen reduziert (männlich/weiblich) und im Stichprobenplan nicht aufgeführt. Die nunmehr 24 Merkmalskombinationen, die sich aus dem angepassten Stichprobenplan ergeben, können aus verschiedenen Gründen nicht sättigend erhoben werden. Die Merkmalskombination Fachkraft mit Leitungsfunktion kann deshalb nicht sättigend erhoben werden, weil Fachkräfte an berufsbildenden Schulen keine Leitungsfunktion übernehmen. Dies ist unter anderem auf die Anstellungsverhältnisse der Fachkräfte zurückzuführen. Da die Teilnahme an der Untersuchung aufgrund der schulrechtlichen Vorgaben auf Freiwilligkeit beruht (vgl. Schulgesetz SH §§ 32, 63), kann nicht an allen Schulen eine paritätische Sättigung aller Merkmale erreicht werden. In Tabelle elf wird der Stichprobenplan sowie die jeweilige Anzahl der rekrutierten Personen aufgeführt.

Tabelle 11: Stichprobenplan für die Experteninterviews (eigene Darstellung)

	Schule 1				**Schule 2**				**Schule 3**			
	Leitung		**Nicht-Ltg.**		**Leitung**		**Nicht-Ltg.**		**Leitung**		**Nicht-Ltg.**	
Geschlecht	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M
Lehrkraft	-	1	-	1	-	-	2	2	-	2	2	2
Fachkraft	-	-	3	1	-	-	1	-	-	-	3	-
Summe	6				5				9			
Gesamt	**20**											

4.1.3 Feldzugang und Erhebungszeitraum

Die tatsächlich realisierte Stichprobe zeigt verschiedene Auffälligkeiten, deren Ursache methodologisch unter Berücksichtigung des Feldzugangs und des Erhebungszeitraums begründet werden kann. Da es sich bei den untersuchten berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein um Anstalten öffentlichen Rechts handelt, unterliegt das Forschungsprojekt einerseits dem Genehmigungszwang durch die obere Schulaufsicht.

Andererseits müssen die einzelnen Schulen – sofern die obere Schulleitung die Genehmigung erteilt hat – in einer schulinternen Abstimmung im Kreis der Schulleitung über die Teilnahme an der Studie entscheiden (vgl. Schulgesetz SH §§ 32, 63). Die Voraussetzung zur Genehmigung besteht unter anderem darin, dass Lehrkräfte durch das Forschungsprojekt nicht in der Ausübung ihrer dienstlichen Aufgaben beeinträchtigt werden. Somit müssen die Interviews in Zwischenzeiten (z. B. in Hohlstunden, nach Unterrichtsschluss oder in der Ferienzeit) durchgeführt werden. Gleichzeitig muss die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruhen, da sonst nicht die vorurteilsfreie Textproduktion in den Interviews gewährleistet werden kann. Aus Datenschutzgründen ist es nicht möglich, die Lehrkräfte über eine Sammelmail direkt zu kontaktieren, sodass die Kontaktaufnahme über die Schulleitung vermittelt stattfinden muss. Durch eine Weiterleitung der schriftlichen Einladung zur Teilnahme an Interviews und einer kurzen Erläuterung des Forschungsprojekts können Lehrkräfte sich direkt an die Untersuchungsleitung wenden, ohne dass die Schulleitung diese Kontaktaufnahme zur Kenntnis nimmt. Dadurch wird gewährleistet, dass den Teilnehmenden keine dienstlichen Vor- oder Nachteile durch eine ggf. positive oder negative Bewertung der Teilnahme durch die Schulleitung entstehen. Von einer schrittweisen und gezielten Füllung des Quotenplans mit den noch fehlenden Merkmalskombinationen wird abgesehen, da die Schulleitungen das Kollegium nicht mit wiederholten Sammelmailings zeitlich belasten wollen. Aus diesem Grund wird lediglich eine zweite Einladung zur Teilnahme an einem Interview an einem günstigen Zeitpunkt nach dem Ende eines Ferienzeitraums per Sammelmail ausgesprochen. Der Zugang zu den Fachkräften gestaltet sich diesbezüglich einfacher, da diese über öffentlich einsehbare Kontaktdaten adressiert werden und unmittelbar zur Teilnahme an einem Interview eingeladen werden können.

Die Durchführung der Interviews erfolgte über einen Zeitraum von knapp vier Monaten vom 20. April bis 4. Juli 2022. Die Interviews werden fast ausschließlich in den Räumlichkeiten der berufsbildenden Schulen geführt. Zugleich wird allen Interviewteilnehmenden im Rahmen der Terminabsprache angeboten, das Gespräch auch in den Räumlichkeiten der Universität Flensburg zu führen. Dies wird jedoch lediglich von einer Person wahrgenommen. Bereits im Vorfeld des Gesprächs erhalten die Interviewpartner einen schriftlichen Überblick über die Themen des Interviews sowie eine kurze Erläuterung des Forschungsgegenstands. Insbesondere werden sie gebeten, die Fallrekonstruktion von mindestens einem Fall vorzubereiten. Ebenfalls erhalten die Befragten einen Bogen zur Einwilligung in die Aufzeichnung und Auswertung der Gesprächsdaten, den sie dann vor Ort im Fall der Einwilligung unterzeichnen.

4.1.4 Interviewsituation und Audioaufzeichnung

Die Interviews dauern im Durchschnitt 50 Minuten, wobei das kürzeste Interview lediglich 25 Minuten und das längste Interview über zwei Stunden (125 Minuten) dauert. Die meisten Interviews haben eine Länge von ca. 60 Minuten. Der Interviewablauf folgt dem durch den Leitfaden vorgegebenen Schema. Nach einer Begrüßung und einem den Gegebenheiten angepassten Smalltalk werden die Befragten gebeten, die bereits per Mail versendete Einverständniserklärung erneut zu lesen und im Falle einer Zustimmung

zur Aufzeichnung des Interviews auf einen Tonträger zu unterschreiben. Alle interviewten Personen stimmen dieser Aufzeichnung zu. Den Einstieg in das Gespräch stellt eine Erzählaufforderung zur Erläuterung und dem Ausfüllen des soziodemografischen Fragebogens dar. Anschließend folgt der zweite Teil der Interviews, in dem die verschiedenen relevanten Konzepte mithilfe von Erzählaufforderungen, konkreten Nachfragen und Aufrechterhaltungsfragen erarbeitet werden. Der dritte Teil der Interviews wird durch eine Erläuterung zur Fallrekonstruktion eingeleitet und ist vornehmlich durch das Malen bzw. Zeichnen und den laut geäußerten Gedankenkommentar der Interviewten geprägt. Die Audioaufnahme erfolgt zur Absicherung gegenüber Ausfällen mithilfe von zwei Audioaufnahmegeräten. Die Aufnahmen werden nach Beendigung der Transkription von den Geräten gelöscht und digital auf einem externen Datenträger gespeichert. Einige Erzählungen der Interviewten erfolgen erst nach dem Ende der Audioaufzeichnung (in einem Fall bereits im Vorfeld des Interviews per Mail), sodass diese Daten über ein Prä- bzw. Postskriptum festgehalten werden. Diese Gedankenprotokolle werden unmittelbar nach Beendigung des Interviews schriftlich festgehalten und den Transkripten als Text angefügt (vgl. Kruse 2015, S. 277 f.). Diese Textinhalte fließen daher ebenfalls in die Analyse mit ein.

4.2 Datenauswertung

4.2.1 Transkription und Interviewaufbereitung

Die Übertragung bzw. Aufbereitung der über die Audioaufnahmen gesicherten Daten wird mithilfe eines Computerprogramms in die Schriftform übertragen. Das Computerprogramm F4x-Audiotranskription ist eine kommerziell angebotene Software, die Audiodateien von Gesprächen oder Diskussionen in Textform umwandeln kann. Hierbei werden ausschließlich semantische Informationen berücksichtigt sowie Sprachpausen durch Punkte markiert. Die computerbasierte Transkription folgt folgenden Regeln (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Transkriptionsregeln nach Dresing/Pehl 2018, S. 20 ff.

Auszug der Transkriptionsregeln nach Dresing/Pehl 2018
1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. 2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So 'n Buch" wird zu „so ein Buch" und „hamma" wird zu „haben wir". 3. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen." 4. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z. B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest". 5. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne" werden transkribiert. 6. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig." 7. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/" gekennzeichnet. 8. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.

(Fortsetzung Tabelle 12)

Auszug der Transkriptionsregeln nach Dresing/Pehl 2018
9. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden. 10. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert. 11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt. 12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert. 13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist. 14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z. B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1:“, „Peter:“).

Diese Transkriptionsregeln werden auf Basis von Algorithmen auf die Audiodateien angewendet, sodass im Anschluss an diesen ersten Transkriptionsprozess Textdateien in Schriftform vorliegen. Da diese Transkripte noch nicht ideal für eine inhaltlich-semantische Inhaltsanalyse aufbereitet sind, erfolgt eine zweite sprachliche Glättung und inhaltliche Durchsicht der Transkripte. In diesem letzten Schritt werden die Interviews anonymisiert und um die Prä- und Postskripte ergänzt. Die Durchsicht wird bei sprachlichen Unklarheiten durch erneutes Abspielen der entsprechenden Stellen der Audiodatei unterstützt. Folgende Regeln werden bei der Glättung der Interviews berücksichtigt:

- Entfernen von Sprachkorrekturen (Redundanzen)
- Dialekte werden ins Schriftdeutsch überführt
- Kennzeichnung von abgebrochenen Gedankengängen durch Bindestriche
- Kürzen von langen Erklärungsphasen des Interviewers
- Ergänzung von fehlenden Satzbausteinen, die logisch und mit hoher Wahrscheinlichkeit hergeleitet werden können
- Kennzeichnung der ergänzten Satzbausteine durch eckige Klammern [...]

Die Gegenüberstellung eines algorithmisch mit Hilfe der Transkriptionssoftware hergestellten Transkripts mit der sprachlich geglätteten Textfassung wird in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13: Transkription und Textglättung (eigene Darstellung)

Algorithmische Transkription	Sprachlich geglättete Fassung
I: Und in Bezug auf die Kolleginnen und Kollegen, also die Lehrkräfte hier an der Schule spielt da. Ich weiß nicht. Hierarchie ist es ja dann nicht mehr, weil es keine sind, an unterschiedlichen Stellen angestellt, aber ich weiß nicht. Implizite Rollen, Wahrnehmungen, ich bin Lehrkraft und du bist Fachkraft. Wir stehen auf einer anderen Ebene. Es spielt so was eine Rolle, oder? #00:19:27–2# B: Nein, tatsächlich gar nicht. Nein. Genau das, also die einzige Hierarchie, die ich hier vielleicht noch habe, ist der Schulleiter, auch wenn er mir jetzt nicht weisungsbefugt ist. Trotzdem ist er ja hier der Chef. Also da. Wenn da zum Beispiel jetzt ne Ansage kommt oder so, klar, dann bin ich halt dem unterlegen quasi. #00:19:44–9#	I: Und in Bezug auf die Kolleginnen und Kollegen, also die Lehrkräfte hier an der Schule, spiel[en] da (...) implizite Rollen, Wahrnehmungen, „ich bin Lehrkraft und du bist Fachkraft. Wir stehen auf einer anderen Ebene“, spielt so was eine Rolle, oder? #00:19:27–2# B: Nein, tatsächlich gar nicht. [...] also die einzige Hierarchie, die ich hier vielleicht noch habe, ist der Schulleiter, auch wenn er mir jetzt nicht weisungsbefugt ist. Trotzdem ist er ja hier der Chef. [...] Wenn da zum Beispiel jetzt eine Ansage kommt oder so, dann bin ich dem quasi unterlegen. #00:19:44–9#
Interviewauszug: FK-04, I=Interviewer; B=Befragte Person	

Die Kennzeichnung der erstellten Transkripte erfolgt durch einen internen Interviewcode, der sich aus den soziodemografischen Merkmalen der interviewten Personen zusammensetzt. So können Zitate aus den Interviews in der Ergebnisdarstellung kontextualisiert wiedergegeben werden. Der Interviewcode setzt sich hierbei aus drei Elementen zusammen, von denen die letzten beiden für das Kontextverständnis relevant sind. Der fiktive Code AB-46W-LK gibt somit Aufschluss darüber, dass es sich bei der interviewten Person um eine 46-jährige (46) Frau (W) handelt, die als Lehrkraft (LK) an einer der Schulen arbeitet. In einem zweiten Schritt werden die internen Interviewcodes durch fortlaufende Nummern ersetzt, wobei die Abkürzungen Lehrkraft (LK), Fachkraft (FK), Leitung (LT) verwendet werden, um jegliche Identifikation auszuschließen.

4.2.2 Inhaltlich-strukturierende qualitative Analyse

Um Arbeitshypothesen für das Verständnis und die Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation zu entwickeln, wird ein methodologisch und organisationspsychologisch angezeigtes Vorgehen gewählt, das sowohl einen qualitativen als auch einen partizipativ-evaluativen Teil beinhaltet. Die qualitative inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) sieht verschiedene Schritte vor, um den zu analysierenden Text zu codieren und anschließend neu zu strukturieren. Hierbei werden vier zentrale Schritte durchlaufen: Die deduktive Entwicklung von Analysekategorien (1), das Codieren eines Teiles der Texte sowie die Überprüfung der Code-Qualität bzw. die Erstellung neuer induktiver Codes (2), das Codieren des gesamten Datenmaterials (3) und die zusammenfassende Analyse (4) unter Zuhilfenahme von Visualisierungen.

Die inhaltlich-strukturierende Analyse dient der thematisch strukturierten Reduktion des Datenmaterials auf eine Datenmenge, die für das Delphi-Verfahren im zweiten Forschungsteil genutzt werden kann. Die Herausforderung im vorliegenden Forschungsprojekt liegt darin, die umfangreiche Datenmenge von 660 Codier-Einheiten

zu thematischen Aussagen zusammenzufassen, ohne dabei wesentliche Aussagen der interviewten Personen zu übersehen. Deshalb wird für die Analyse und Auswertung des Datenmaterials eine Themengruppen-Matrix erstellt, aus der die zentralen Aussagen zu bestimmten Themen abgelesen werden können. Ein weiterer Vorteil bei der Erstellung einer Themengruppen-Matrix liegt in der Möglichkeit, die Aussagen von einzelnen interviewten Personen, die einer Gruppe mit gemeinsamen Eigenschaften angehören, zusammenzufassen. Im vorliegenden Forschungsprojekt ist die Erfassung individueller Perspektiven im Rahmen der Interviews notwendig, um die Varianz dieser Perspektiven zu erfassen. Die einzelne Person steht jedoch nicht im Vordergrund bei der Ableitung von allgemeinen Hypothesen zur Fragestellung, weshalb eine Aggregation der Einzelaussagen zu Gruppenaussagen vorgenommen werden kann und muss. Um unter anderem die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext berufsbildender Schulen abbilden zu können, bietet es sich an, die Matrix (Themen auf der X-Achse) auf drei Personengruppen hin – Fachkräfte, Lehrkräfte und Leitungspersonen – aufzugliedern (Personengruppen auf der Y-Achse), sodass sich mit der Themengruppen-Matrix ein Auswertungsinstrument anbietet, das schematisch in Tabelle 14 dargestellt wird. Die Themen sind spaltenweise dargestellt (X-Achse), die Einzelinterviews werden nach Personengruppen zusammengefasst und sind zeilenweise dargestellt (Y-Achse).

Die Aufbereitung und Auswertung der Interviewdaten mit Hilfe der Themengruppen-Matrix ermöglicht es einerseits, Textstellen aus den Einzelinterviews gruppenspezifisch zusammenzufassen. Andererseits ergibt sich aus den Zusammenfassungen die Möglichkeit, gruppenspezifische Perspektiven für jedes Thema abzubilden und diese sowohl themen- als auch gruppenübergreifend miteinander zu vergleichen. Um dem Ziel einer Reduktion der Daten auf ein handhabbares Maß näher zu kommen, bietet die Themengruppen-Matrix darüber hinaus die Möglichkeit, besonders kontrastierende Zusammenfassungen aufzudecken, woraus sich wiederum Hypothesen für das Delphi-Verfahren im dritten empirischen Zugang ableiten lassen (vgl. Kap. 6).

Die Aufbereitung der Daten für eine Themengruppen-Matrix impliziert zugleich die Festlegung auf eine angemessene Zahl an Kategorien und Subkategorien im Codier-Prozess (vgl. Kuckartz 2016, S. 110). Um die Themengruppen-Matrix inhaltlich übersichtlich gestalten zu können, wird deshalb die Anzahl von fünf Themen (Kategorien) sowie jeweils fünf Subkategorien festgelegt. Somit ergibt sich eine Anzahl von 25 möglichen Codes. Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass nicht in allen Einzelinterviews alle Subkategorien vergeben werden und deswegen die Aussagen in einer die gesamte Kategorie abbildenden Zusammenfassung aufgehen. Dieses Vorgehen befördert auch das Ziel der Reduktion der Datenmenge. Die mit der Themengruppen-Matrix erstellten Zusammenfassungen ermöglichen eine systematische Auswertung und bieten folgende Vorteile:

> „Sie ist systematisch und nicht episodisch, denn alle Analyseeinheiten werden in gleicher Weise behandelt. Die Zusammenfassungen basieren auf den Originalaussagen, sind also im wahrsten Sinne in den empirischen Daten begründet. Die Analyse ist flächendeckend, denn das gesamte zu einem Thema vorhandene Material wird einbezogen. Die Analyse ist flexibel

und dynamisch, denn man kann jederzeit Ergänzungen, Veränderungen und Akzentuierungen der Zusammenfassungen vornehmen. Die Analyse ist gut dokumentiert und es ist von anderen Forscherinnen und Forschern leicht nachvollziehbar, welche Originalaussagen zu welchen Zusammenfassungen geführt haben. Die thematisch orientierten Summarys stellen eine sehr gute Vorarbeit für anschließende Analyseformen wie die vertiefende Einzelfallinterpretation („within-case Analysis") oder die fallübergreifende Analyse („between-case Analysis") dar. Wenn die Analyse mit Hilfe von QDA-Software durchgeführt wird, entsteht innerhalb der thematischen Struktur eine Verbindung zwischen Summarys und Originalmaterial, die einen schnelleren Zugriff in die eine oder andere Richtung erlaubt." (Kuckartz 2016, S. 117)

Tabelle 14: Themengruppen-Matrix (in Anlehnung an Kuckartz 2016, S. 112)

		Themen															
Gruppe	**Einzel-Interview**	**Thema: Kooperation Kompetenzen (Komp)**					**Thema: Ind. Förder. Grenzen (Gr)**					**Thema: ...**					**Zusammenfassungen nach Gruppe**
		Sub-Kategorie					**Sub-Kategorie**					**Sub-Kategorie**					
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	
Fachkräfte – FK	FK-1	Textstellen von FK-1 zu: Kompetenzen			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: Kompetenzen		Textstellen von FK-1 zu: Grenzen			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: Grenzen		Textstellen von FK-1 zu: ...			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: ...		Zusammenfassung: **Gruppe Fachkräfte-FK**
	FK-2	Textstellen von FK-2 zu: Kompetenzen					Textstellen von FK-2 zu: Grenzen					Textstellen von FK-2 zu: ...					
	FK-...	Textstellen von FK-... zu: Kompetenzen					Textstellen von FK-3 zu: Grenzen					Textstellen von FK-... zu: ...					
Lehrkräfte – LK	LK-1	Textstellen von LK-1 zu: Kompetenzen			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: Kompetenzen		Textstellen von LK-1 zu: Grenzen			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: Grenzen		Textstellen von LK-1 zu: ...			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: ...		Zusammenfassung: **Gruppe Lehrkräfte-LK**
	LK-2	Textstellen von LK-2 zu: Kompetenzen					Textstellen von LK-2 zu: Grenzen					Textstellen von LK-1 zu: ...					
	LK-...	Textstellen von LK-... zu: Kompetenzen					Textstellen von LK-... zu: Grenzen					Textstellen von LK-1 zu: ...					
Leitung – LT	LT-1	Textstellen von LT-1 zu: Kompetenzen			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: Kompetenzen		Textstellen von LT-1 zu: Grenzen			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: Grenzen		Textstellen von LT-1 zu: ...			Zusammenfassung der Textstellen zum Thema: ...		Zusammenfassung: **Gruppe Leitung-LT**
	LT-2	Textstellen von LT-2 zu: Kompetenzen					Textstellen von LT-2 zu: Grenzen					Textstellen von LT-2 zu: ...					
	LT-...	Textstellen von LT-... zu: Kompetenzen					Textstellen von LT-... zu: Grenzen					Textstellen von LT-... zu: ...					
Themen-Zusammenfassung (gruppenübergreifend)		Zusammenfassung **Thema: Kompetenzen**					Zusammenfassung **Thema: Grenzen**					Zusammenfassung **Thema: ...**					

Die deduktive Entwicklung von Analysekategorien erfolgt auf Basis des theoretischen Rahmens (vgl. Kap. 2) und den daraus abgeleiteten relevanten Konzepten. Im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews liegt es nahe, für die Entwicklung von deduktiven Analysekategorien auf die Konzepte zurückzugreifen, die bereits für die Herleitung und Konzeption des Leitfadens genutzt wurden. Die initiierende Textarbeit und das Erstellen von Textmemos zu wichtigen Interviewstellen wird in den ersten Schritt der Inhaltsanalyse integriert (vgl. Kuckartz 2016, S. 101 f.). Die Überprüfung der Eignung der deduktiven Analysekategorien erfolgt an einem Teil des Interviewmaterials. Hierbei wird auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Kategorien sowie die Passung der Kategorien auf die damit beschriebenen Konzepte und Themen überprüft. Diese Überprüfung erfolgt durch die Ermittlung der Intercoder-Reliabilität, bei der die Übereinstimmung von codierten Stellen zwischen drei unterschiedlichen Personen überprüft wird (vgl. Kuckartz 2016, S. 105).

Die Grundlage der Analyse sieht neben der Nutzung von Analysekategorien auch die Beachtung von grundlegenden Codierregeln vor. Folgende Regeln werden in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 104) für den Codierprozess berücksichtigt:

1. Die Codierung erfolgt in Sinneinheiten. Die kleinste Codier-Einheit ist ein Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewerfrage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.
5. Es sollte keine Codier-Einheit doppelt codiert werden, um die inhaltliche Strukturierung optimal umsetzen zu können und konsensuell codieren zu können.

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird mithilfe von Kategorien und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt. Für die übergeordneten Kategorien oder Themen gilt, dass diese aus der forschungsleitenden Fragestellung abgeleitet werden können, da sie ohnehin schon bei der Datenerhebung leitend waren. Während bei einem konsequent deduktiv-induktiven Vorgehen der Kategorienentwicklung nach Kuckartz (2016, S. 102) eine erste Kodierung der Daten ausschließlich anhand der übergeordneten Kategorien erfolgt, wird bei der vorliegenden Studie eine zweite und dritte Ebene der Analysekategorien bereits für die erste Codierung der Daten verwendet. Dies wird mit der ausdifferenzierten Definition des Leitfadens begründet, aus dem ein umfassendes Code-Handbuch abgeleitet werden kann. Das in Tabelle 15 schematisch dargestellte Code-Handbuch stellt die finale Fassung im Anschluss an das konsensuelle Codieren dar.

Tabelle 15: Deduktiv-induktive Kategorienentwicklung (eigene Darstellung)

Deduktive Hauptkategorie	Deduktive Subkategorie	Induktive Subkategorien			Induktive Hauptkategorien	
Gemeinsame Zielvorstellungen	Aufgabenverständnis Zielgruppe Erfolg	Professionsverständnis Kompetenzprofil Menschenbild Zielvorstellungen Abhängigkeit Schulkultur Handlungsspielräume Schülerorientiertes Aufgabenverständnis Erweiterte Fördermöglichkeiten Inhaltsorientiertes Aufgabenverständnis Resignation Überforderung Freiwilligkeit Entgrenzung	Bedingungsfelder individueller Förderung als ...	... Herausforderung	**Verständnis individueller Förderung**	ganzheitlich
Autonomie	Grenzen Kompetenzen Hierarchische Strukturen					partiell
Vertrauen	Kommunikationswege Netzwerkverständnis Intermediäre Kompetenz	Kooperationsformen Zuständigkeiten Präsenz Handlungsspielräume Leitung Verweisstruktur Kommunikationsstruktur Ressourcenverteilung Entlastung Status Abgrenzung Weigerung/Unwissenheit Ressourcenmangel Überlastung Kompetenzüberschreitung		... Chance	**Art der Umsetzung individueller Förderung**	kollektiv autonom

Mit Hilfe der induktiv entwickelten Subkategorien und unter Berücksichtigung der inhaltlichen Analysestruktur der Themen-Gruppen-Matrix können jeder Subkategorie gruppenspezifische Aussagen und Positionen zugeordnet werden. Ziel ist es, zu verallgemeinerbaren Aussagen zu gelangen, die für eine ganze Personengruppe gelten können. Dennoch muss die Subjektivität im Sinne einer individuellen Haltung zu einem Thema über diese Zuordnung erhalten bleiben. Die Tendenz der Aussagen wird über die beiden gegensätzlichen Ausprägungen der Hauptkategorien erfasst (s. letzte Spalte in Tab. 15). Diese Tendenzen (später als Pole bezeichnet) werden bei der Modellierung individueller Förderung durch ein Typenmodell wieder aufgegriffen.

4.2.3 Herleitung induktiver Auswertungskategorien

Die deduktive-induktive Kategorienentwicklung stützt sich auf das iterative Schema des hermeneutischen Zirkels, der in Abbildung 6 dargestellt ist. Der Vorgang des menschlichen Erkennens von Texten (Hermeneutik), der sich auf jegliche Form kommunikativer Inhalte beziehen kann, ist bedingt durch das Vorverständnis, das die forschende

Person über die Inhalte hat. Das Lesen der Texte ermöglicht ein erstes Textverständnis, mit dessen neuen Informationen jedoch das Vorverständnis erweitert und gegebenenfalls korrigiert wird. So entsteht ein erweitertes Vorverständnis (V1), auf dessen Grundlage bei einer erneuten Rezeption der Texte ein erweitertes Textverständnis (T1) möglich wird (vgl. Danner 2006, S. 62). Sinnigerweise müsste dementsprechend auch vielmehr von einer „hermeneutischen Spirale" (ebd., S. 62) und nicht von einem hermeneutischen Zirkel gesprochen werden. Auf dieses Schema stützt sich auch die deduktiv-induktive Kategorienentwicklung, wobei die deduktiven Kategorien gewissermaßen aus dem Vorverständnis ergeben, das aus der Literaturrecherche abgeleitet wird. Die induktiven Kategorien werden aus dem beim Verstehen des Textes gewonnenen Textverständnis abgeleitet. Ein erneutes Lesen mit einem erweiterten Vorverständnis (d. h. mit einem erweiterten oder angepassten Set von Kategorien) führt zu einer präziseren Analyse des Textes auf Basis des erweiterten Textverständnisses (T1). Die deduktiv-induktive Kategorienentwicklung am Text ermöglicht somit ein strukturiertes und zugleich offenes Vorgehen der Textanalyse.

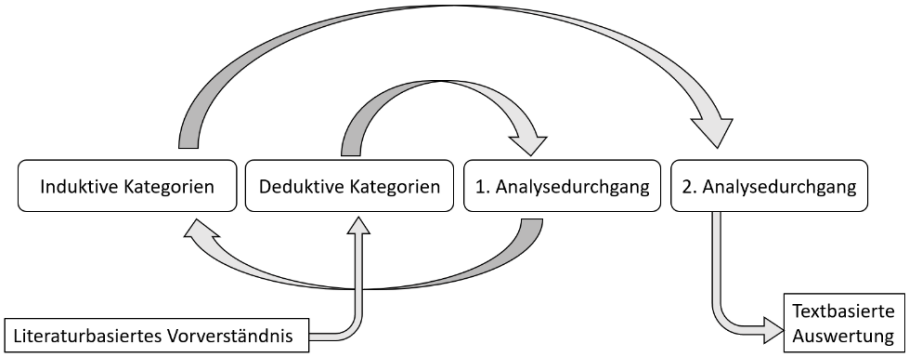


Abbildung 6: Hermeneutischer Zirkel (eigene Darstellung nach Danner 2006, S. 62)

Die Identifikation sich wiederholender Erzählungen führt beim zweiten Analysedurchgang zu den in Tabelle 15 aufgeführten induktiven Subkategorien. Diese werden zunächst ungeordnet gesammelt. Im Kontext der themen- und gruppenspezifischen Zusammenschau der markierten Textstellen werden die Subkategorien zwei induktiv entwickelten Hauptkategorien zugeordnet: *Art der Umsetzung* sowie *Verständnis* individueller Förderung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Experteninterviews präsentiert, die mithilfe des Interviewleitfadens und der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ermittelt werden. Hierbei werden die Zusammenfassungen zu den einzelnen Themen und Gruppen entsprechend der für die Analyse erstellten Themen-Gruppen-Matrix vorgestellt. Die Zusammenfassungen beinhalten somit stets die Haltungen und individuellen Ansichten mehrerer Einzelpersonen, sodass die präsentierten Texte mitunter kontroverse Darstellungen enthalten können. Dies wird inhaltlich und methodologisch mit der Zielstellung für die zweite Erhebungsphase begründet, in der Vertreterin-

nen und Vertreter der drei unterschiedlichen Gruppen zu Thesen Stellung beziehen, die sich aus den komprimierten Textzusammenfassungen ergeben. Zunächst werden die Zusammenfassungen der übergreifenden Hauptkategorien *Professionsverständnis* und *Kompetenzprofil* vorgestellt. Anschließend folgen die Zusammenfassungen nach den Hauptkategorien *Individuelle Förderung* und *Kooperation* sowie deren jeweiligen Subkategorien.

4.2.4 Zusammenfassung zur Kategorie *Professionsverständnis*

Das Professionsverständnis der Gruppe Fachkräfte (n = 7) beinhaltet eine klare Trennung der Aufgaben von Fach- und Lehrkräften. Diese strukturtheoretische Perspektive begründen sie mit ihrer eigenen Rolle und derjenigen der Lehrkräfte, in der diese die Leistungen der Lernenden bewerten müssen. Lehrkräfte sollen so aus Sicht der Fachkräfte nicht beratend tätig werden. Dies wird insbesondere mit der Herausforderung begründet, Lernenden vorurteilsfrei zu begegnen, wenn zusätzliche Informationen im Rahmen von Beratungsgesprächen vorliegen. Aus demselben Grund sollen Fachkräfte auch nicht Lehrkräfte beraten. Da Lehrkräfte jedoch im Unterricht im unmittelbaren Kontakt mit den Lernenden stehen, sind Fachkräfte auf die Vermittlungsfunktion von Lehrkräften angewiesen. In Bezug auf sich selbst eignen sich die Fachkräfte ein kompetenztheoretisches Professionsverständnis an. Um handlungsfähig zu sein, ist es notwendig, Fort- und Weiterbildungen zu besuchen. Die Erfahrungen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Tätigkeiten nutzen sie für ihre Arbeit im Rahmen der individuellen Förderung. Aus systemtheoretischer Sicht ziehen die Fachkräfte eine klare Zuständigkeitsgrenze sowohl für sich selbst als auch für die Lehrkräfte immer dann, wenn die individuelle Förderung therapeutischen Charakter annimmt oder wenn Gefahr im Verzug ist (z. B. durch akute Suizidalität).

Das Professionsverständnis der Lehrkräfte ist gekennzeichnet durch vielfältige – mitunter widersprüchliche – Beschreibungen dessen, was die Tätigkeit der Lehrkräfte von anderen Professionen im Hinblick auf individuelle Förderung unterscheidet. Extreme Positionen werden durch die strukturtheoretische Perspektive markiert, aus deren Sicht pädagogische Entscheidungen nicht theoriegeleitet begründet werden können, sondern auf der Basis von Erfahrungswerten „aus dem Bauch heraus“ (LK-01, Pos. 103) getroffen werden. Gleichzeitig sollen Entscheidungen, denen persönlich nicht zugestimmt wird, im Kollegium mitgetragen werden, um in Bezug auf den Unterricht in einer Lerngruppe handlungsfähig bleiben zu können. Die Professionalität von Lehrkräften ergibt sich weiter aus den Erfahrungswerten sowie der eigenen Bildungsbiografie, die im Kontext der beruflichen Bildung durch eine eigene absolvierte Berufsausbildung gesteigert wird. Die damit verbundene Authentizität der Lehrkräfte steigert die Fähigkeit, Lernende im Unterricht zu motivieren. Weiter ist das Professionsverständnis der Lehrkräfte geprägt von einer klaren Aufgabenbegrenzung. Diese sieht vor, dass Lehrkräfte zwar durchaus Beziehungsarbeit mit den Lernenden leisten sollen, diese aber nicht in Konflikt mit der Bewertung treten darf. Von mehreren Lehrkräften wird die Bereitschaft zur Mehrarbeit z. B. im Rahmen von außerschulischen Prüfungsausschüs-

sen oder die flexible (Neu-)Gestaltung von Unterricht gemäß den Bedarfen einer individuellen Förderung als Teil einer professionellen Haltung benannt.

Das Professionsverständnis der Gruppe der Lehrkräfte mit Leitungsfunktion unterstreicht die Bereitschaft zur gestaltenden Mitarbeit in Bildungsgängen – auch wenn damit Mehrarbeit verbunden ist. Zur Professionalität gehört somit ein Engagement, das nicht nur auf kurzfristige Entlastung ausgerichtet ist, sondern auch langfristige Perspektiven zur Schul- und Unterrichtsentwicklung eröffnet. Die Bedeutung der eigenen Berufsbiografie für die Professionalität wird hervorgehoben, sodass unterschiedliche Qualifikationen die gewünschte Authentizität herstellen können.

4.2.5 Zusammenfassung zur Kategorie *Kompetenzprofil*

Die von den Fachkräften als relevant angegebenen Kompetenzen sind vor allem durch den sozialpädagogischen Charakter ihrer Arbeit und den Umgang mit Lernenden in mitunter krisenhaften Lebenssituationen gekennzeichnet. An erster Stelle wird Empathie als notwendige Kompetenz bzw. sogar als vorauszusetzende Charaktereigenschaft genannt. Dass „die Chemie stimmen muss" (FK-03, Pos. 49) betont hierbei die Kontextabhängigkeit, in der die Kompetenzen zur Geltung kommen können. Ähnlich stark betont werden selbstregulative Fähigkeiten, mit denen die Fachkräfte einerseits die Auswirkungen ihrer Arbeit auf ihre eigene (psychische) Gesundheit gewährleisten können. Explizit wird hierbei Resilienz als die Fähigkeit, sich nach psychischen Belastungssituationen (z. B. durch ein Beratungsgespräch) wieder zu erholen. Andererseits sind die selbstregulativen Fähigkeiten für die Fachkräfte auch notwendig, um den Lernenden in den Beratungsgesprächen vorurteilsfrei begegnen zu können. Als Beispiel werden hier nonkonforme Verhaltensweisen wie z. B. Drogenmissbrauch, Gewaltdelikte, aber auch selbst erlittene (sexuelle) Gewalt und der duldende Umgang damit genannt. Zu den selbstregulativen Fähigkeiten gehört aus Sicht der Fachkräfte auch die Frustrationstoleranz, die aufgrund der Freiwilligkeit der Beratung und der damit verbundenen Kontingenz des Verhaltens der Lernenden für die Aufrechterhaltung der eigenen Motivation der Fachkräfte notwendig ist. Des Weiteren werden kommunikative Kompetenzen wie z. B. wertschätzende und gewaltfreie Kommunikation, Durchsetzungsvermögen, aber auch Kompromissfähigkeit genannt. Als kommunikative Kompetenz wird auch das Überwältigungsverbot angesprochen, das einen zurückhaltenden Umgang mit eigenen Lösungsvorschlägen für die Anliegen der Lernenden vorsieht. Ein breites Repertoire an diagnostischen Werkzeugen (u. a. systemische Fragetechniken) wird ebenfalls aufgeführt.

Aus Sicht der Lehrkräfte ist für die individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation ein ähnliches Kompetenzprofil notwendig. Empathie muss „als Voraussetzung in den Lehrerberuf mitgebracht werden" (LK-09, Pos. 28) und sei nur bedingt erlernbar. Weiterhin werden soziale Kompetenzen wie Wertschätzung, Zuverlässigkeit und Ehrlichkeit genannt, die als Voraussetzung für kollegiale Kooperation dienen. Kommunikative und selbstregulative Kompetenzen werden vor dem Hintergrund der Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen hervorgehoben. Auftretenden Konfliktsituationen muss durch Reflexionskompetenz und Techniken der (Kon-

flikt-)Gesprächsführung begegnet werden. Um ihrem Bildungsauftrag nachkommen zu können und Lernprozesse für die Lernenden gestalten zu können, bedarf es aus Sicht der Lehrkräfte einer ausgeprägten Fähigkeit, die Lernenden zu motivieren. Motivation kann dabei über verschiedene Zugänge hergestellt werden. In den Schulformen mit einem höheren Leistungsniveau müssen Lehrkräfte über eine ausgeprägte Fachlichkeit und eine entsprechende eigene Berufsbiografie verfügen, um von den Lernenden als authentisch wahrgenommen zu werden und damit Motivation zu erzeugen. In anderen Schulformen (z. B. vollzeitschulische und sozialpädagogische Bildungsgänge) wird die eigene Lebenserfahrung und damit die Identifikation der Lernenden mit den Lehrkräften als wichtige Voraussetzung für die Fähigkeit zu Motivation beschrieben. Als zentrale pädagogische Kompetenz wird die Leistungsdiagnostik genannt, mit deren Hilfe Förderbedarfe erschlossen werden.

Die Leitungskräfte ergänzen die genannten Kompetenzen aus ihrer Perspektive noch um die Bereitschaft, als ständige Ansprechperson den Lehrkräften zur Verfügung zu stehen, auch wenn dies eine Mehrbelastung für sie bedeutet.

4.2.6 Zusammenfassungen zur Kategorie *Individuelle Förderung*

Mit der Hauptkategorie *Individuelle Förderung* wurden Textstellen in den Interviews identifiziert, die für eine nähere Beschreibung der individuellen Förderung an berufsbildenden Schulen geeignet sind. Für eine spezifischere Analyse wurden insgesamt elf Sub-Codes verwendet, die den drei Bereichen *Bedingungsfelder (3 Sub-Codes), Chancen (4 Sub-Codes), Risiken (4 Sub-Codes)* zugeordnet sind.

Zusammenfassung: Bedingungsfeld – Menschenbild

Das Menschenbild der Fachkräfte ist sehr potenzialorientiert. Die Lernenden, mit denen die Fachkräfte arbeiten, werden „so akzeptiert, wie sie sind" (FK-02, Pos. 46). Anders als die Lehrkräfte gehen die Fachkräfte davon aus, dass deutlich mehr Lernende an berufsbildenden Schulen als vermutet mit multiplen Problemlagen belastet sind. Diese im Unterricht zu berücksichtigen, beanspruche daher viel Zeit. Die Fachkräfte begründen ihr Menschenbild auch mit einer gesellschaftlichen Perspektive, in welcher der Wunsch nach einer funktionierenden Gesellschaft mit der Bereitschaft einhergehen muss, gerade Lernenden mit multiplen Problemlagen eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Da die Lehrkräfte aus Sicht der Fachkräfte diese Bereitschaft nicht immer aufbringen wollen oder können, treten die Fachkräfte als „Anwälte von Lernenden" (FK-02, Pos. 32) auf. Anders als von den Fachkräften angenommen, ist bei den Lehrkräften ebenfalls ein potenzialorientiertes Menschenbild wiederzufinden, das den Blick auf die Lernenden als „ganze Person" (LK-03, Pos. 71) beinhaltet. Mit diesem ganzheitlichen Blick geht die Annahme einher, dass jedes gezeigte Verhalten der Lernenden einen Grund hat, den es – sofern möglich – zu ergründen gilt und auf den eine individuelle Förderung ausgerichtet werden muss. Explizit wird betont, dass das Menschenbild nicht an den Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich eines bestimmten Wissenskanons ausgerichtet werden darf, sondern den individuellen Wissens- und so-

zio-emotionalen Stand der Lernenden als Fundament haben sollte. Dies impliziert, dass Lernende individuell und nicht als Gruppe im Klassenverband wahrgenommen werden sollten.

Zusammenfassung: Bedingungsfeld – Zielvorstellungen

Die Zielvorstellungen der Fachkräfte stehen größtenteils im Einklang mit deren Menschenbild und professioneller Haltung, da sie sich an den subjektiven Bewertungen der Lernenden orientieren. Erfolg im Sinne einer erfüllten Zielvorstellung ergibt sich aus der Zufriedenheit der Lernenden mit einem Unterstützungsangebot (z. B. Beratungsgespräch). Eine weitere Zielvorstellung sehen die Fachkräfte in der Selbstbefähigung der Lernenden zur Selbsthilfe. Dies beinhaltet auch die Befähigung zum Erkennen des eigenen Unterstützungsbedarfs. Somit besteht ein Scheitern für die Fachkräfte auch darin, wenn Lernende ein Unterstützungsangebot nicht annehmen, obwohl ihnen dieses weiterhelfen könnte. Als Erfolg wird es jedoch angesehen, wenn dieselbe Person, die zuvor ein Angebot abgelehnt hat, dieses später doch annimmt. Als Zielvorstellung wird ebenfalls das Schaffen von Orientierung genannt, mit welcher die Lernenden zu ersten selbstständigeren Schritten gelangen können. Diese Orientierung bzw. Perspektive soll gerade auch Lernenden am Ende ihrer Schulzeit in Form von Kontaktmöglichkeiten für zukünftige außerschulische Unterstützungsstellen mitgegeben werden. Als persönliches Ziel wird der Anspruch an sich selbst genannt, alles in der eigenen Macht Stehende getan zu haben, um einem Lernenden zu helfen. Dieses Ziel sei einerseits eine gute Arbeitsgrundlage und andererseits schütze es vor einer Überlastung durch extrinsische Zielsetzungen. Ein weiteres konkretes Ziel im Kontext der Schulgemeinschaft besteht in der Entlastung von Lehrkräften, damit diese „ihren Job machen können" (FK-06, Pos. 24). Die Zielvorstellungen der Lehrkräfte greifen diesen arbeitsteiligen Charakter auf. Das Ziel individueller Förderung bestehe darin, Lernende an die passenden Stellen im schulischen Netzwerk zu vermitteln, sodass den Lehrkräften mehr Zeit für die Entwicklung von individuellen Lernzugängen bleibt. Erfolg stellt sich dementsprechend ein, wenn formale Bildungsziele erreicht werden. Besonders in den Schulformen in Vollzeit, die keine Ausbildungsabschlüsse vermitteln, sondern eher berufsvorbereitenden Charakter haben, bestehe das Ziel individueller Förderung darin, Lernende in Ausbildung zu vermitteln. Dort angelangt, müsse dann aber auch die Motivation der Lernenden für die eigene Ausbildungs- bzw. Bildungsgangentscheidung kritisch geprüft werden. Als Zielstellung wird die Sicherung einer für den zukünftigen Beruf notwendigen Haltung beschrieben. Diese Qualitätssicherung ist vor allem im sozialpädagogischen Bereich geboten, da die Lernenden im späteren Beruf als Erzieherinnen und Erzieher mit schutzbedürftigen (Klein-)Kindern umgehen. Somit wird die Entwicklung einer angemessenen pädagogischen Haltung zum Ziel der schulischen Ausbildung. In den Schulformen der Ausbildungsvorbereitung werden die Zielvorstellungen etwas tiefer angesetzt. Ziel individueller Förderung ist dort die Aneignung von sozialen Kompetenzen, die ein gewaltfreies bzw. störungsfreies Lernen im Unterricht ermöglichen. Das Ziel individueller Förderung sei es darüber hinaus, den Lernenden die Sinnhaftigkeit ihres Schulbesuchs und der Ausbildung zu vermitteln. Lernende sollten das Gefühl

entwickeln, dass sie im Unterricht richtig sind. Ziel individueller Förderung ist das möglichst vollständige Erreichen der individuell gesetzten Ziele. Für die Leitung besteht das Ziel individueller Förderung einerseits in der Erreichung formaler Bildungsziele. Um dies zu erreichen, müssen durch individuelle Förderung diejenigen Lernenden aufgefangen werden, die durch geringe schulische Leistungen Gefahr laufen, das Ziel nicht zu erfüllen.

Zusammenfassung: Bedingungsfeld – Abhängigkeit

Aus Sicht der Fachkräfte können drei zentrale Abhängigkeitsfelder beschrieben werden, von denen die Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung abhängig ist und die nicht im Einflussbereich der Fachkräfte selbst liegen. An erster Stelle kann hier der institutionelle Kontext genannt werden, in dem die Fachkräfte arbeiten. Einerseits hat die Art der Anstellung Einfluss auf Umfang, Intensität und mitunter Qualität der individuellen Förderung. Unbesetzte Stellen und die Befristung von Stellen reduzieren die individuelle berufliche und private Planungssicherheit. Andererseits sind vertraute Kommunikationspartner für die Koordination von Maßnahmen individueller Förderung notwendig. Dieses Vertrauensverhältnis muss jedoch erst über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden, sodass häufige Wechsel in der Besetzung der Stellen die individuelle Förderung beeinflussen. Als zweites Abhängigkeitsfeld kann die Bereitschaft von anderen Fachkräften und Lehrkräften, aber auch von externen Akteuren, zu kooperieren und durch die individuelle Förderung eine Mehrbelastung mitzutragen, benannt werden. Als drittes Abhängigkeitsfeld kann das berufsbiografisch bedingte Kompetenzprofil benannt werden, das die Fachkräfte in die Arbeit an der berufsbildenden Schule mitbringen. Neben diesen Abhängigkeitsfeldern erwähnen die Fachkräfte auch die Verweisstruktur, auf die sie keinen Einfluss haben: Lehrkräfte entscheiden als Erstkontakt, ob und an welche Fachkraft sie einen Lernenden verweisen. Diese Verweisstruktur wirkt entsprechend wie ein Filter, sodass die individuelle Förderung von der Einschätzung der Fachkräfte und damit von deren diagnostischem Kompetenzprofil abhängig ist. Aus der Sicht der Lehrkräfte ist individuelle Förderung in erster Linie abhängig von der Dringlichkeit des Unterstützungsbedarfs. Erst wenn es „mit der Schule gar nicht läuft“ (LK-03), ist eine Kontaktaufnahme zu weiteren Akteuren vorgesehen. Diese Sichtweise bestätigt und erweitert die Filterfunktion durch die identifizierte Verweisstruktur. Die Verweisstruktur ist aber auch notwendig, da durch sie die Belastung der Lehrkräfte reguliert werden kann. Ist eine Lehrkraft mit der individuellen Förderung eines Lernenden überfordert, wird dieser aus dem eigenen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich an die Fachkräfte übergeben. Eine Abhängigkeit von äußeren Vorgaben in Form von prüfungsrechtlichen Vorgaben, juristischen Zwängen des Leistungsbezugs wird ebenso genannt wie der Einfluss von organisatorischen Faktoren wie z. B. die Stundenplanung. Werden Lehrkräfte nur partiell bzw. stundenweise in einem Klassen-Team eingesetzt, bestehen weniger Absprachemöglichkeiten. Auch der Blockunterricht in der Berufsschule erschwert eine individuelle Förderung der Lernenden, da diese nicht über einen zusammenhängenden Zeitraum in der Schule

präsent sind. Die Lernenden wenden sich in dieser Zeit nicht an die Lehrkräfte bzw. können die Lehrkräfte diese nicht begleiten, sondern nur präventiv auf Stellen verweisen, an denen sich die Lernenden Hilfe holen können.

Zusammenfassung: Chance – Schulkultur

Aus Perspektive der Fachkräfte ist an den Schulen eine von Offenheit geprägte Atmosphäre wiederzufinden, die ein förderliches Klima für die Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation erzeugt. Im Kollegium wird das Angebot zur individuellen Förderung positiv wahrgenommen und genutzt. Die Lehrkräfte seien sehr offen für die Unterstützung durch Fachkräfte. Seitens der Lernenden wird das Angebot nicht zweckentfremdet, sondern als Anlaufstelle bei tatsächlichen Problemlagen genutzt. Die Lehrkräfte beschreiben das Schulklima als nur bedingt beeinflussbar und auf der Ebene der Klassen-Teams als eher zufällig. Andererseits wird die Entwicklung eines potenzialorientierten Schulklimas als Aufgabe der Schul- und Abteilungsleitungen wahrgenommen.

Zusammenfassung: Chance – Handlungsspielräume

Die Handlungsspielräume zur Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung sind aus Sicht der Fachkräfte durch die unterschiedlichen Anforderungen in den verschiedenen Schulformen geprägt. So können die Präsenztage in den vollzeitschulischen Schulformen im Rahmen einer individuellen Wiedereingliederungsvereinbarung an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Schulverweise werden dagegen als disziplinierende Maßnahme nur für die Dauer bis zum Ende des laufenden Schuljahres ausgesprochen, sodass die Betroffenen im folgenden Schuljahr eine zweite Chance für das Fortführen ihrer Ausbildung erhalten. Hinsichtlich der unterschiedlichen Stellenprofile der Fachkräfte können Unterstützungsmaßnahmen insgesamt in einem breiten Umfang angeboten werden. Aus Sicht der Lehrkräfte werden vor allem unterrichtliche und pädagogische Handlungsspielräume genutzt, um einerseits durch stark individualisierbare Leistungsbewertungen die Motivation von Lernenden zu steuern. Andererseits nutzen Lehrkräfte die Freiheit in der Gestaltung ihres Unterrichts zur Schaffung von binnendifferenzierten und an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichteten Lernsituationen. Anstatt Lernende im Fall von Absentismus automatisch auszuschulen, nutzen Lehrkräfte diese Situation, um Lernende zu einem Beratungsgespräch zu verpflichten, sofern sie den Schulausschluss abwenden möchten.

Zusammenfassung: Chance – Schülerorientiertes Arbeiten

Aus Sicht der Fachkräfte spiegelt sich die Orientierung der individuellen Förderung an den Lernenden sowohl in der intensiven Arbeit mit den Lernenden selbst, aber auch in der Außendarstellung bzw. -wahrnehmung der Fachkräfte wider. Jede Fachkraft nutzt ihre eigenen Kontakte und Systeme, um den Lernenden die optimale Unterstützung zu vermitteln. Die Aufteilung von Lernenden an bestimmte Fachkräfte wird dabei abgelehnt, da die Lernenden unmittelbar bei der ersten Kontaktaufnahme Hilfe erhalten sollen. Erst wenn die Person des Erstkontakts weitere Unterstützung braucht, werden

weitere Lehr- oder Fachkräfte hinzugezogen. Die individuelle Förderung durch die Fachkräfte soll die Lernenden gleichzeitig in ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit stärken. Aus der Sicht der Lehrkräfte treten diese als Dienstleister auf, um sich um die Lernenden zu kümmern und deren Bedarfe abzufragen. Dies beinhaltet auch, Lernende nicht aufzugeben. Im Team sind die Lehrkräfte darauf fokussiert, das Beste für die einzelne Person zu erreichen. Für manche Lehrkräfte ist dies vor allem durch den Aufbau einer ausgeprägten Beziehungsebene zu erreichen. Eine eher auf unterrichtliches Handeln ausgerichtete Perspektive der Lehrkräfte spiegelt sich vornehmlich in der Struktur des Unterrichts wider. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht dementsprechend darin, Lernprozesse differenziert zu strukturieren, damit die Lernenden ihren Fähigkeiten gemäß folgen können. Diese eher konstruktivistisch geprägte Perspektive wird durch das eigene Aufgabenverständnis ergänzt, Lernsituationen zu schaffen, welche die individuellen Lernprozesse der Lernenden unterstützen. Aus Perspektive der Leitungskräfte darf individuelle Förderung nicht nur als Einzelgespräch verstanden werden. Sie spiegelt sich auch in der allgemeinen Gestaltung von Prüfungsangelegenheiten, der Prozesstransparenz sowie einer allgemeinen Ansprechbarkeit wider.

Zusammenfassung: Chance – Erweiterte Fördermöglichkeiten

Aus der Perspektive der Fachkräfte ergeben sich vor allem den Lehrkräften durch die zentrale Koordination von Maßnahmen individueller Förderung erweiterte Handlungsoptionen. So können Lernende auch außerhalb der berufsbildenden Schule in verschiedenen kommunalen Maßnahmen gefördert werden. Damit Lernende die erweiterten Fördermaßnahmen wahrnehmen können, müssen diese ihnen auch bekannt sein. Da Fachkräfte in den Beratungsgesprächen häufig auch an den Punkt kommen, dass die individuelle Förderung eine therapeutische Form anzunehmen droht, muss die Förderung um therapeutische Hilfe durch externe Akteure erweitert werden. Die Lehrkräfte sehen die erweiterten Fördermöglichkeiten vor allem auf der schulischen bzw. unterrichtlichen Ebene. So kann ein einjähriger Besuch einer ausbildungsvorbereitenden Maßnahme (z. B. AV-SH) dazu genutzt werden, um die Schulpflicht zu erfüllen, wenn dies als Hilfe für den Lernenden erachtet wird. Durch die Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte werden die Zugänge zu einzelnen Lernenden erweitert. Voraussetzung hierfür ist, dass die Lehrkräfte sich bezüglich ihrer Zielstellungen absprechen. Da aber die Fähigkeiten der Lehrkräfte professionsbedingt rasch ausgeschöpft sind, muss dann eine Fachkraft hinzugezogen werden.

Zusammenfassung: Risiko – Inhaltsorientiertes Aufgabenverständnis

Als Risiko für die Umsetzung von individueller Förderung wird aus der Sicht der Fachkräfte eine einseitige Betonung der Fachlichkeit durch die Lehrkräfte benannt. Die Fachkräfte befürchten, dass Lehrkräfte dann einen blinden Fleck entwickeln, der einen ganzheitlichen Blick auf die Lernenden verhindert. Andererseits weisen die Fachkräfte auch darauf hin, dass die Lehrkräfte sich nicht zu sehr auf die Beziehungsarbeit stützen sollten, da dies Aufgabe der Fachkräfte sei. Ein unklares Aufgabenverständnis führt zu hinderlichen Überschneidungen bei der individuellen Förderung oder sorgt im schlimms-

ten Fall für eine Förderlücke. Diese Hinweise werden teilweise durch die Perspektive der Lehrkräfte bestätigt. Wenn es keine Absprachen oder Abstimmungen zum Unterricht im Klassen-Team gibt, fallen Lehrkräfte auf ihre Hauptaufgabe, das „Abliefern von Unterricht" (LK-06, Pos. 38) zurück – auch wenn sie dies in anderen Klassen-Teams anders erleben. Ein ähnlicher Rückgriff auf eine reine Inhaltsorientierung ist wiederzuerkennen, wenn organisatorische Aspekte, wie z. B. die Gestaltung des Stundenplans, inhaltlich in weiten Teilen an den Bedürfnissen der Lehrkräfte ausgerichtet werden. Dann geht viel pädagogisches Gestaltungspotenzial verloren. Die Schilderung mehrerer Lehrkräfte zur Umsetzung individueller Förderung in ihrem Unterricht bestätigen diese Befürchtungen. Dabei richten sie ihre unterrichtlichen Maßnahmen implizit an Indikatoren der Leistungsmessung (z. B. Reproduktion von fachsystematischen Inhalten) aus und verweisen dabei gleichzeitig auf ihre Aufgabe, die Lernenden auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten.

Zusammenfassung: Risiko – Resignation/Überforderung

Ein weiterer Risikofaktor für die individuelle Förderung im Kontext einer Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften besteht in der Resignation bzw. in der Überforderung von Einzelpersonen. Aus Sicht der Fachkräfte kann diese Resignation ob einer ablehnenden Haltung seitens der Lehrkräfte eintreten. Auch eine ausbleibende Nachfrage des eigenen Unterstützungsangebots durch die Lernenden stellt die Sinnhaftigkeit des Angebotes in Frage. Die Fachkräfte schildern ebenfalls die Wahrnehmung, dass manche Lehrkräfte mitunter von den psychosozialen Problemlagen der Lernenden im berufsbildenden Gymnasium überfordert seien. Aus der Perspektive der Lehrkräfte kann das Scheitern der Förderbemühungen zu einer Resignation führen, insbesondere wenn der betriebene Aufwand besonders groß war. Eine Lehrkraft berichtet davon, dass sie mit der pädagogischen Haltung der anderen Lehrkräfte nicht einverstanden sei, aber den potenziellen Konflikt scheue und sich deshalb auf die Gestaltungsfreiheit im eigenen Unterricht zurückziehe. Eine explizite Form der Resignation wird mit dem Bericht über eine andere Lehrkraft geschildert, die sich aufgrund des hohen Anteils an „außerschulischen Angelegenheiten" (LK-04, Pos. 63) aus dem Einsatz in den vollzeitschulischen Schulformen zurückgezogen hat, um stattdessen im beruflichen Gymnasium zu unterrichten. Eine ähnliche Erfahrung schildern zwei Lehrkräfte aus dem eigenen Unterricht, wenn Lernende Hinweise auf ein förderlicheres Verhalten ignorieren und stattdessen die negativen Konsequenzen ihres Verhaltens in Kauf nehmen.

Zusammenfassung: Risiko – Freiwilligkeit

Aus der Perspektive der Fachkräfte stellt die mit Freiwilligkeit einhergehende Einsichtigkeit eine zentrale Voraussetzung für die individuelle Förderung dar. Angebote individueller Förderung beruhen auf einem Mindestmaß an eigenverantwortlicher Kooperation und Initiative des Lernenden. Insbesondere wenn Jugendliche die Schulpflicht erfüllt haben, besteht keine Möglichkeit mehr, auf der Teilnahme an einer schulischen Maßnahme zu bestehen oder diese gesetzlich einzufordern. Selbst wenn eine Form der schulischen Begleitung angezeigt ist, um diejenigen Defizite zu bearbeiten, die den Ler-

nenden am Zugang zum Arbeitsmarkt hindern, ist die freiwillige Teilnahme – und damit die Einsichtigkeit der Lernenden – die Voraussetzung. Individuelle Förderung ist nicht automatisch auf ein dauerhaftes Beratungsverhältnis zwischen der Fachkraft und dem Lernenden ausgelegt. Durch das Ende der Schulzeit muss die Beratung durch die betreuende Lehr- oder Fachkraft beendet werden, wobei auch der junge Mensch die Beratung jederzeit beenden kann. Die Fachkräfte weisen aber auch darauf hin, dass sie erst umfangreicher tätig werden, wenn die ratsuchende Person auch ein gewisses Maß an Eigeninitiative zeigt. Es wird auch von einer Erwartungshaltung der Lernenden berichtet, dass die Fachkräfte deren Probleme lösen sollen. Nicht zuletzt führt die mit Freiwilligkeit einhergehende ausbleibende Kontrolle darüber, ob und zu welchem Zeitpunkt das Unterstützungsangebot wahrgenommen wird, dazu, dass Lernende mit der Aufforderung, sich an eine Fachkraft zu wenden, überfordert sind. Aufgrund der Verweisstruktur in Verbindung mit der Freiwilligkeit „kommen manche Schüler manchmal nicht an“ (FK-01, Pos. 26). Die Lehrkräfte erkennen das gleiche Problem und versuchen, diese Lücke durch einen besonders nachdrücklich ausgesprochenen Verweis bis hin zur Begleitung zur Tür der Fachkraft hin zu überbrücken. Aus der Sicht der Lehrkräfte wird festgestellt, dass „die Motivation der Lernenden der Flaschenhals“ (LK-02, Pos. 40) für eine individuelle Förderung ist. Deswegen sieht eine Lehrkraft ihre Aufgabe in der Aufrechterhaltung der Motivation, wobei „glücklicherweise die meisten wollen“ (LK-02, Pos. 41). Einer ähnlichen Argumentation folgt eine andere Lehrkraft, die durch einen möglichst ansprechenden Unterricht versucht, Impulse zu geben, aus denen heraus sich die Lernenden selbst motivieren können. Extrinsische Motivation hält die Lehrkraft nicht für zielführend, da so kein selbstgesteuertes Lernen entstehen kann. Nicht zuletzt kann die Freiwilligkeit seitens der Lernenden auch zur Resignation der Lehrkraft führen. So schildert eine Lehrkraft eine Situation in einem Beratungsgespräch, in dem ein Schüler jedes Unterstützungsangebot ablehnt. Die Frage, ob der Schüler mit der letzten Konsequenz – dem Ausschluss aus der Schule bei mehrmaligem Nichtbestehen – einverstanden sei, verneint der Schüler. Ob die Lehrkraft ihm helfen dürfe, verneint er aber ebenfalls. Die Lehrkraft muss diese Entscheidung akzeptieren. Lernende greifen die Verweise an weitere Beratungsmöglichkeiten nicht notwendigerweise auf, sondern holen sich gegebenenfalls bei anderen Personen (Freundeskreis, Familie) Rat. Die Lehrkraft muss dies akzeptieren, auch wenn sie der Meinung ist, dass eine andere Beratung zielführender wäre. Erfolgt eine eigenmächtige Entscheidung eines Schülers oder einer Schülerin entgegen besseren Rates, führt dies bei einer Leitungskraft zur Resignation: „Diesen Lernenden, denen rennen wir nicht hinterher“ (LT-02, Pos. 46).

Zusammenfassung: Risiko – Entgrenzung

Aus der Perspektive der Fachkräfte besteht vor allem in der Entgrenzung der Arbeitsbelastung z. B. durch eine unbeschränkte telefonische Erreichbarkeit ein Risiko für die individuelle Förderung. Diese Entgrenzung wird nicht nur in Bezug auf die eigene Tätigkeit, sondern auch in Bezug auf andere Lehrkräfte als unprofessionell eingeschätzt, da dadurch die Qualität der unterrichtlichen Tätigkeit der Lehrkräfte leide. Zudem

überschätzten Lehrkräfte aus der Sicht einer Fachkraft aus verschiedenen Gründen ihre Fähigkeiten, z. B. wenn sie mit einer zu wenig umfangreichen Zusatzausbildung (z. B. Lerncoaching) auf tiefenpsychologische Probleme eingehen wollen oder wenn sie aufgrund sozialer Erwünschtheit Hilfe anbieten. Diese eher emotional motivierte Haltung führt auch aus Sicht der Lehrkräfte zur Entgrenzung. So berichtet eine Lehrkraft von dem Wunsch, für die Lernenden einen Zukunftsplan zu entwickeln. Bei dem Verweis der Lernenden an weitere Akteure und den wiederholten, auch inhaltlichen Nachfragen zum Verlauf der externen Beratung stellt die Lehrkraft für sich selbst fest: „Da ist man so ein bisschen in dieser Elternrolle" (LK-04, Pos. 49). Die Neigung, andere zu entlasten, beschreibt eine Lehrkraft aber auch mit Blick auf Kolleginnen und Kollegen. So ergibt sich die Schwierigkeit, die eigene Arbeitszeit besonders in Belastungsspitzen z. B. während der Prüfungsphasen zu begrenzen. Die Lehrkraft stellt sich die Frage: „Wie teile ich mir meine Zeit ein?" (LK-05, Pos. 40). Sie muss sich selbst zurückhalten, die Aufgaben von anderen Fachkräften zu übernehmen.

4.2.7 Zusammenfassungen zur Hauptkategorie *Kooperation*

Die Hauptkategorie *Kooperation* wird aufgeteilt in drei Subkategorien, mit deren Hilfe eine umfassende inhaltliche Fassung grundlegender Aspekte möglich ist. Die Subkategorie *Bedingungsfeld* umfasst Aspekte, die als gegebene Rahmenbedingung formal gegeben sind bzw. die als größtenteils unveränderliche Tatsachen angenommen werden müssen. Die Subkategorien *Chance* und *Risiko* dagegen beschreiben Aspekte, die von den Befragten als förderlich oder hinderlich identifiziert werden. Im Folgenden werden die Zusammenfassungen aller Subkategorien vorgestellt.

Zusammenfassung: Bedingungsfeld – Kooperationsformen

Aus der Perspektive der Fachkräfte wird Kooperation als „gebündeltes Wissen" (FK-01, Pos. 26) verstanden, durch das die Lernenden profitieren. Konkret bedeutet Kooperation aber auch die Erweiterung der zumeist eher punktuellen Unterstützung durch Beratungsgespräche um eine längerfristige, auch physische Begleitung z. B. durch außerschulische Maßnahmen. Kooperation findet aber auch auf einer sehr spezifischen Ebene statt, wenn z. B. ein rechtsverbindliches psychologisches oder ärztliches Gutachten erstellt werden muss, damit bestimmte Fördermaßnahmen (z. B. Rehabilitation) beantragt werden können. Hierfür fordern Fachkräfte die Unterstützung von externen Stellen an. Neben der Verschwiegenheitspflicht, von der die Fachkräfte nur durch den Lernenden selbst entbunden werden können, muss auch der Schutz der personenbezogenen Daten gewährleistet werden. Dies ist aber nur der Fall, wenn die Daten an andere Institutionen weitergeleitet werden. Innerhalb derselben Institution (z. B. berufsbildende Schule) dürfen die personenbezogenen Daten weitergegeben werden. Dieser Informationsfluss erleichtert die Kooperation. Welche Auswirkung eine fehlende Kooperation hat, erläutert eine Fachkraft am Beispiel von Absentismus. Bei Absentismus werden die Fachkräfte häufig zu spät zur Beratung hinzugezogen, weshalb die Lehrkräfte in einer Klassenkonferenz bei vorliegendem Absentismus (vor dem drohenden Schulausschluss) eine „verpflichtende Beratung" (FK-03, Pos. 75) für den Schüler oder die Schülerin

beschließen. Diese findet somit unter der Androhung des Schulausschlusses statt (Auflage für weiteren Schulbesuch). Fachkräfte können an regelmäßigen Arbeitstreffen zwischen den Abteilungsleitungen und den Lehrkräften teilnehmen und bieten dort Maßnahmenangebote (z. B. Vorträge von externen Akteuren) an. Eine etwas schwächere Form der Kooperation stellt der Informationsaustausch dar. Neben dem reinen Austausch von personenbezogenen Daten (Name eines Schülers bzw. einer Schülerin) findet ein Austausch zwischen Fach- und Lehrkraft zu den Inhalten eines Beratungsgesprächs nur dann statt, wenn dies der junge Mensch wünscht.

Aus der Perspektive der Lehrkräfte sind ebenfalls verschiedene Formen der Kooperation wiederzuerkennen. So tauschen sich Lehrkräfte in kurzen Pausengesprächen aus, um den Handlungsbedarf zur individuellen Förderung eines Schülers oder einer Schülerin abzustimmen. Bei Übereinstimmung wird die Maßnahme (Gespräch der Klassenleitung mit dem oder der Lernenden) angestoßen. Auch treffen sie sich zu anlass- und bedarfsbezogenen Klassenkonferenzen ohne Leitungsbeteiligung, um einen aktuellen Abstimmungsbedarf zu decken. Leitungsbeteiligung ist nur bei einer Beschlussfassung notwendig. Eine Form der kokonstruktiven Kooperation wird von den Lehrkräften in Bezug auf die Klassenleitungen berichtet. Klassenleitungen werden zumeist mit zwei Lehrkräften besetzt, die kokonstruktiv kooperieren. Durch den Austausch der beiden Perspektiven und die Abstimmung von Vorgehensweisen können den Lernenden individuelle Förderangebote gemacht werden. Lehrkräfte mit Klassenleitungsfunktion haben zudem ein breites Aufgabenspektrum, das sie nur durch eine klare Aufgabenteilung und Zuarbeit durch die anderen Lehrkräfte im Klassenteam bewältigen können. Unter anderem ist die Klassenleitung auf den Austausch von Informationen zu aktuellen Anliegen der Lernenden durch die anderen Lehrkräfte angewiesen. Manche Klassenleitungen laden deshalb in regelmäßigen Abständen zu Gesprächen mit den Lehrkräften zur Abfrage des Leistungsstandes der Lernenden ein. Die Intensität und der Umfang der Kooperation in Klassenteams hängen vom stundenplanerischen Einsatz der Lehrkräfte ab. Sind viele Lehrkräfte aus dem Klassenteam mit möglichst vielen Stunden in derselben Lerngruppe eingesetzt, erhöht dies die Intensität und den Umfang der Kooperation. Gleichzeitig ist die Kooperation aber auch von der personellen Zusammensetzung der Klassenteams abhängig. Eine Lehrkraft beschreibt diese kokonstruktive Form der Kooperation am Beispiel der Digitalisierung von Unterrichtsinhalten aus dem Lernfeldunterricht. Jüngere Lehrkräfte haben angestoßen, die sich wiederholenden Inhalte zu vereinheitlichen, „damit nicht jeder das Rad immer wieder neu erfinden muss“ (LK-05, Pos. 58). Einige wenige ältere Lehrkräfte verweigern sich dieser Kokonstruktion, indem sie sagen: „Wir machen das aber schon 30 Jahre so und dann bleibt es auch so.“ (LK-05, Pos. 59). Durch Kokonstruktion kann somit im pädagogischen Team der fachsystematisch gestaltete Unterricht in einen lernfeldorientierten Unterricht überführt werden. Hierfür finden häufige und sehr enge Absprachen in einem Kernteam innerhalb der Abteilung statt. Aus der Perspektive der Abteilungsleitung wird vor allem der Austausch von Informationen zwischen den Lehrkräften als häufigste Kooperationsform wahrgenommen.

Zusammenfassung: Bedingungsfeld – Zuständigkeiten

Aus der Perspektive der Fachkräfte werden unterschiedlichen Personen verschiedene Zuständigkeiten und Funktionen zugewiesen. Eine Fachkraft sieht in den Abteilungsleitungen ihre zentralen Ansprechpersonen in der Schule, da von den Lehrkräften über die Abteilungsleitungen die Anliegen der Lernenden an sie herangetragen werden. Eine andere Fachkraft berät aufgrund ihrer Doppelrolle als Lehrkraft und Fachkraft die eigenen Lernenden nur in akuten Situationen. Weiterführende Beratungsgespräche gibt sie dann ab an andere Fachkräfte. Sie betont, „dass das nicht funktioniert, wenn ich gleichzeitig die Schüler [und Schülerinnen] bewerten muss" (FK-05, Pos. 12). Die Fachkraft grenzt ihren Zuständigkeitsbereich in der Beratung auch klar ab von den übrigen Fachkräften, zu deren Themen sie sich auch nicht kompetent in der Beratung fühlt. Diese Auffassung vertreten zugleich mehrere Fachkräfte.

Die Perspektive der Lehrkräfte lässt die Wahrnehmung eines ähnlichen Zuständigkeitsprofils erkennen. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie zwar aufgrund eines umfassenden Wissens über das kommunale Unterstützungssystem hilfesuchenden Lernenden zwar an einige Kontakte verweisen kann, zugleich aber auch die eigene Zuständigkeit stark abgrenzen muss. Sobald sie den Fall an eine Fachkraft verwiesen bzw. weitergeleitet hat, will die Lehrkraft nicht mehr in den Fall involviert sein. „Also professionell betrachtet ist man ja dann auch raus" (LK-01, Pos. 83). Eine andere Lehrkraft sieht sich nicht mehr zuständig für Anliegen von Lernenden, deren Bewältigung (z. B. Umgang mit der Folge von Medikamenteneinnahme) sie überfordert. Für derart spezifische Hilfegesuche verweist die Lehrkraft an das schulinterne Beratungsnetzwerk der Fachkräfte. Ähnlich sieht es eine weitere Lehrkraft, die erst auf Anfrage einer Fachkraft erneut aktiv wird. Dann aktualisiert sich die Zuständigkeit. Die Schulleitung ist hierbei für die Gewährleistung entsprechender Schulstrukturen zuständig.

Die Leitungskräfte sehen sich selbst in einer eher passiven bzw. moderierenden Rolle. Eine Leitungskraft vermittelt nur dann zwischen Lehr- oder Fachkräften, wenn sie darum gebeten wird. Eine andere Leitungskraft betont die klar definierten Zuständigkeiten der Fachkräfte, die notwendig sind, um keine Überschneidungen und Konkurrenzsituationen zu provozieren. Eine dritte Abteilungsleitung definiert die Zuständigkeiten für bestimmte Fälle für die jeweilige Fachkraft nach dem thematischen Anliegen. Für Fälle mit Bezug zur sozialen Situation der Lernenden ist eher die Schulsozialarbeit zuständig, für Fälle mit einem Bezug zum Ausbildungsbetrieb ist dagegen die IHK als außerschulischer Akteur zuständig.

Zusammenfassung: Bedingungsfeld – Präsenz

Aus der Sicht der Fachkräfte wird das Bedingungsfeld der physischen, aber auch mentalen Präsenz als sehr bedeutend beschrieben. Eine Fachkraft betont die Präsenz im Schulgebäude als notwendige Bedingung dafür, dass Lehrkräfte Lernende auf diese Stellen der Fachkräfte verweisen. Eine andere Fachkraft greift diese Notwendigkeit auf und beschreibt, dass sie erhöhten Aufwand betreibt, um sich bei den Lehrkräften bekannt zu machen. Eine weitere Fachkraft beschreibt konkret das hierfür genutzte Vorgehen. Nach den Sommerferien und damit zu Beginn eines neuen Schuljahres stellen

sich alle Mitglieder des Beratungsnetzwerks, der Schulsozialarbeit und des schulpsychologischen Dienstes sowie die Lerncoaches und Verbindungslehrkräfte allen neuen Klassen vor. „Dann ist die Hemmschwelle erst mal weg“ (FK-05, Pos. 14) und die Lernenden gehen eher auf die Fachkräfte zu. Ein weiterer Faktor sei die zentrale Lage des Büros der Schulsozialarbeit im Schulgebäude und die Tatsache, dass die Tür zum Büro immer offensteht. Um bei den Lehrkräften bekannter zu werden, verbrachte eine andere Fachkraft vor allem zu Beginn ihrer Tätigkeit viele Unterrichtspausen im Lehrkräftezimmer. Zusätzlich stellte sie sich auf Abteilungs- oder Gesamtschulkonferenzen vor, um alle Lehrkräfte zu erreichen.

Die Perspektiven der Lehrkräfte greifen diejenigen der Fachkräfte teilweise auf. Die Kontaktaufnahme zwischen Lehr- und Fachkräften erfolgt häufig in Pausengesprächen. Diese Form der Kontaktaufnahme wird auch von einigen Lehrkräften gewünscht. Eine andere Lehrkraft hat sich über die überall im Schulgebäude vorhandenen Aushänge über das Beratungsnetzwerk und die möglichen Ansprechpersonen informiert. Eine weitere Lehrkraft sieht es in der Verantwortung der Schulleitung, das Kollegium über die Zuständigkeiten des Beratungsnetzwerks zu informieren. Über Aushänge im Schulgebäude sind diese Informationen leicht zugänglich. Die Zugänglichkeit von Informationen für Lernende wird ebenfalls als sehr gut eingeschätzt, weil die Kontaktdaten zu der entsprechenden Person im Sekretariat erfragt werden können. „Man muss nur [im Sekretariat] nachfragen“ (LK-02, Pos. 38). Diesbezüglich hebt eine andere Lehrkraft die Bedeutung dessen hervor, dass jedem RBZ eine eigene Stelle für die Schulsozialarbeit zur Verfügung steht und dadurch die Möglichkeit besteht, eine Ansprechperson direkt vor Ort zu haben.

Aus Sicht der Leitungskräfte wird auch die Verfügbarkeit digitaler Informationsangebote als wichtiger Faktor bewertet. Eine Leitungskraft schildert, dass sich vor allem Personen, die in einen Bildungsgang an der berufsbildenden Schule einsteigen möchten, direkt an sie wenden. Dies führt die Leitungskraft auf die detaillierten Informationen auf der Schulhomepage zurück. Einer anderen Leitungskraft ist die Erreichbarkeit der Fachkräfte von Bedeutung, damit die Lernenden nicht lange auf Unterstützung warten müssen, wenn die Leitungskraft sie dorthin verwiesen hat. Die räumliche Nähe im Schulgebäude ist dabei ein wichtiger Faktor. „Ich brauche nur an die gegenüberliegende Tür zu gehen, dann funktioniert das“ (LT-03, Pos. 22).

Zusammenfassung: Chance – Handlungsspielräume

Aus Sicht der Fachkräfte werden unterschiedliche Handlungsspielräume als Chance für individuelle Förderung wahrgenommen. So ermöglicht eine Fachkraft einer Schülerin die Anmeldung für einen Ausbildungsgang auch außerhalb der Anmeldefristen unter Auflagen und holt sich dafür das Einverständnis der Schulleitung ein. Eine andere Fachkraft berichtet davon, dass sie mit Genehmigung der Schulleitung eigenständig und ohne Absprache mit den Lehrkräften Lernende in die Klassen der Ausbildungsvorbereitung aufnehmen darf. Auch werden Lernende, die eigentlich einem anderen Landkreis und der dortigen Schule zugeordnet werden müssten, in Flensburg beschult. Eine andere Fachkraft berichtet, dass der Schulabschluss einer Schülerin oder eines Schülers

in Absprache mit allen Betroffenen (Eltern, Schülerin oder Schüler, Schulleitung) um ein Jahr herausgezögert werden kann, wenn dies zum Beispiel aus Gründen der finanziellen Förderung von Vorteil ist. Für eine andere Fachkraft ergeben sich Handlungsmöglichkeiten vor allem dann, wenn sie durch eine erteilte Schweigepflichtentbindung auch für den Lernenden Informationen bei anderen externen Akteuren (z. B. Jobcenter, Agentur für Arbeit) einholen kann.

Aus Sicht der Lehrkräfte werden vor allem Handlungsspielräume auf der unterrichtlichen Ebene als Chance für individuelle Förderung wahrgenommen. So berät eine Lehrkraft mit anderen Kolleginnen und Kollegen über das richtige Vorgehen, um einem Schüler einen Schulabschluss zu ermöglichen. Dabei werden verschiedene Szenarien entwickelt (z. B. Wiederholung des ersten Ausbildungsjahres), die jedoch erst mit der Abteilungsleitung geklärt werden müssen. Eine andere Lehrkraft nutzt ihre Position als Gatekeeper für bestimmte Informationen, um Handlungsspielräume zu eröffnen. So gelten z. B. strenge Anwesenheitsregeln, wenn der Schulbesuch bzw. die Teilnahme an einer Fördermaßnahme im Rahmen einer Maßnahme der Arbeitsagentur erfolgt. Die Lehrkraft meldet jedoch nicht alle Fehltage, da die Lernenden sonst vorzeitig die Maßnahme verlassen müssen. „Also man muss natürlich gucken, dass das erst mal so passt und dass die sich wohlfühlen und dann auch kommen“ (LK-05, Pos. 50). Eine andere Lehrkraft beschreibt einen Handlungsraum hinsichtlich der Leistungsbewertung. Die Lehrkraft hebt die Herausforderung hervor, Leistung in Relation zu den individuellen Hintergründen (z. B. Deutsch nicht als Muttersprache) angemessen zu bewerten. Die Freiräume, die an der Schule gewährt werden, sind hierbei sehr hilfreich. Die individuellen Konsequenzen für den Lernenden werden dabei von der Lehrkraft besonders berücksichtigt. Eine Leitungskraft bestätigt diese Perspektive, indem sie den Unterricht in Klassen aus dem sozialpädagogischen Bereich als sehr flexibel beschreibt. Zwei Lehrkräfte teilen sich den Unterricht und können durch eine freie Methodenwahl (z. B. Stuhlkreis, Gesprächsrunden) auf die individuelle Situation der Lernenden eingehen.

Zusammenfassung: Chance – Leitung

Die Leitung der untersuchten berufsbildenden Schulen umfasst die Mitglieder der Schulleitung sowie der Abteilungsleitungen. Die organisationale Leitungsstruktur wird von den Fachkräften als Chance aufgefasst. Eine Fachkraft begrüßt die flachen Hierarchien an der Schule, da sie so direkte Anfragen an die Schulleitung stellen kann. In anderen Institutionen wie z. B. der Agentur für Arbeit müssen dagegen zwingend der Dienstweg mit allen hierarchischen Strukturen eingehalten werden. Zusätzlich können aufgrund der flachen Hierarchien die Fachkräfte sehr eigenverantwortlich handeln. „Das heißt, dass die Verantwortung auf ganz viele Schultern verteilt wird“ (FK-02, Pos. 44). Gepaart mit einem hohen Vertrauen der Schulleitung in die Eigenverantwortlichkeit der Fachkraft kann diese nahezu autark entscheiden. Zugleich ist einer anderen Fachkraft wichtig, dass durch Vorgaben der Schulleitung ein Rahmen geschaffen wird, an dem sie sich orientieren kann. Ähnlich sieht es eine weitere Fachkraft, deren Ansicht nach die Schulleitung „von oben herab eine gute Struktur“ (FK-05, Pos. 81) schaffen muss, um Regeln und Werte festzulegen. Das Fehlen dieser Struktur sowie wiederkeh-

render Absprachen führen zur Häufung von Regelverstößen (z. B. Unpünktlichkeit von Lehrkräften). Insbesondere deshalb muss die Schulleitung die Werte auch sichtbar vorleben.

Die Lehrkräfte weisen der Leitung eher steuernde Funktionen zu, die ihr Kooperationshandeln unterstützen. So rückversichert sich eine Lehrkraft bei bestimmten Maßnahmen über deren Richtigkeit bei der Abteilungsleitung. Dies ist insbesondere der Fall bei schulweit einheitlich geregelten Anliegen, insbesondere jedoch bei der Anordnung disziplinarischer Maßnahmen (z. B. ärztliche Attestpflicht bei Absentismus). In diesem Fall muss das Klassenteam in Abstimmung mit der Abteilungsleitung gehen. Ähnlich wird dies von einer zweiten Lehrkraft geschildert. Ihrer Ansicht nach übernimmt die Abteilungsleitung für die Lehrkräfte die Kommunikation mit externen Akteuren (z. B. BAföG-Amt) und „hält [ihnen] den Rücken frei" (LK-06, Pos. 12). Gleichzeitig bemängelt die Lehrkraft, dass die Leitung zu wenige pädagogische und strukturelle Vorgaben in der Schulorganisation macht. „Es herrscht hier zu wenig Struktur" (LK-06, Pos. 32). Eine andere Lehrkraft wünscht sich von der Schulleitung die Verpflichtung zu regelmäßigen Konferenzen, in denen aktuelle Anliegen zur individuellen Förderung besprochen werden. Diese sollten dann als Arbeitszeit gelten, um alle Lehrkräfte dazu verpflichten zu können. Eine weitere Funktion übernimmt die Leitung durch die Zuteilung von finanziellen Ressourcen. So sieht sich eine andere Lehrkraft durch persönliche Gespräche mit der Schulleitung und durch die finanzielle Förderung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte darin bestätigt, dass die individuelle Förderung von der Schulleitung als wichtiges Anliegen identifiziert wird. Aus Sicht einer weiteren Lehrkraft wird das Verhältnis zwischen der Abteilungsleitung und den Lehrkräften als sehr eng beschrieben, sodass eine Informiertheit über die jeweiligen Tätigkeiten besteht. Aus Sicht der Leitung selbst wird berichtet, dass eine eindeutige Rollenklarheit zwischen den Lehrkräften und der Abteilungsleitung besteht. Die Lehrkräfte fordern die Unterstützung durch die Abteilungsleitung in bestimmten Situationen (z. B. Stundenplanung) regelrecht ein. Besonders wenn die Institution Schule nach außen hin vertreten werden muss, fordern die Lehrkräfte die Unterstützung an. Die Leitungskraft schildert auch, dass Lehrkräfte sie nicht nur als vorgesetzte Position, sondern auch als kollegiale Lehrkraft wahrnehmen können. Letzteres wird von einer zweiten Leitungskraft bestätigt, da sich keine Lehrkraft sorgen müsste, wenn sie das Gespräch mit der Abteilungsleitung sucht.

Zusammenfassung: Chance – Verweisstruktur

Die Möglichkeit für alle Schulmitglieder, Hilfesuchende an andere Akteure zu verweisen, wird von den Fachkräften als Chance identifiziert, die jedoch zugleich einige Bedingungen mit sich bringt. Eine Fachkraft schildert, dass sie durch die Filterfunktion der Verweisstruktur vor einer Überlastung durch zu viele Anfragen geschützt wird. Bei Schulentlassungen funktioniert die Verweisstruktur in umgekehrter Weise. Die Fachkraft erhält Listen der abgehenden Schülerinnen und Schüler und kann diesen aktiv ein Unterstützungsangebot machen. Die Verweisstruktur setzt aus Sicht der Fachkraft ein umfassendes Wissen bei den Lehrkräften darüber voraus, welche Fachkraft für

welche Anliegen zuständig ist. Dieses Wissen sei noch nicht in ausreichendem Umfang verbreitet. Für eine andere Fachkraft ist die Verweisstruktur hilfreich, wenn das Anliegen eines Lernenden außerhalb des eigenen Kompetenzbereiches liegt. Dies bestätigt eine zweite Fachkraft, die Lernende an diejenigen Fachkräfte verweist, die für das jeweilige Anliegen eine entsprechende thematische Expertise besitzen. Die Stelle der Schulsozialarbeit wird dabei häufig als zentrale schulinterne Anlaufstelle genannt, die dann eine Weitervermittlung vornehmen kann, wenn die dortige Fachkraft selbst nicht weiterhelfen kann. Die Jugendberufsagentur wird als zentrale außerschulische Anlaufstelle wahrgenommen. Eine andere Fachkraft sieht es als sinnvoll an, dass Lehrkräfte Lernende an sie verweisen, wenn ihre eigenen Kompetenzgrenzen erreicht sind.

Die Möglichkeit, beim Erreichen der eigenen Kompetenzen an weitere Akteure verweisen zu können, wird auch von den Lehrkräften als positiv hinsichtlich der Verweisstruktur bewertet. Eine Lehrkraft beschreibt das ausführliche Zuhören und eine anerkennende Wertschätzung als wichtige diagnostische Methode, aus der sich rasch die eigenen Kompetenzgrenzen der Lehrkraft ergeben. Daraus folgt dann der Verweis an das schulische Unterstützungsnetzwerk. Eine andere Lehrkraft sieht in den Fachkräften auch einen Ideenpool für mögliche Vorträge von externen Akteuren für den Umgang mit spezifischen Beratungsbedarfen in einer bestimmten Klasse. Eine weitere Lehrkraft betont auch den Vorteil von Verweisstrukturen innerhalb der Lehrkräfte. Besonders im sozialpädagogischen Bereich mit dem hohen Anteil an Quereinstiegen greift die Lehrkraft auf das Systemwissen der anderen Lehrkräfte zurück. Es wird ebenfalls deutlich, dass die Verweisstruktur eng mit dem Bedingungsfeld der Präsenz zusammenhängt. So schildert eine Lehrkraft, dass als zentrale Ansprechperson, an welche die Lehrkraft ratsuchende Lernende verweist, eine Fachkraft identifiziert wird, die täglich am Schulstandort präsent ist. An andere Fachkräfte, die nicht immer präsent sind, wird deshalb nicht so häufig verwiesen. Aus der Sicht der Leitungskräfte wird die Verweisstruktur als hoch funktional beschrieben, da die Fachkräfte dann diejenigen Fälle übernehmen, für die die Lehrkräfte keine Verantwortung mehr übernehmen können.

Zusammenfassung: Chance – Kommunikationsstruktur

Aus Sicht der Fachkräfte wird die Kommunikationsstruktur innerhalb der berufsbildenden Schule als Chance bewertet. So berichtet eine Fachkraft, dass die Bereitschaft zu Kooperation erhöht wird, wenn Maßnahmen der individuellen Förderung zuvor durch die Fachkraft angekündigt werden. Eine andere Fachkraft beschreibt, dass besonders im gewerblich-technischen Bereich unter Fach- und Lehrkräften eine bewertungsfreie und anerkennende Atmosphäre herrsche, die auf gegenseitige Unterstützung ausgelegt ist. Auch wenn es Klassenleitungen als zentrale Koordinationsstellen für die einzelnen Lerngruppen gibt, werden Entscheidungen stets im Team abgesprochen. Eine dritte Fachkraft leitet ab, dass der gegenseitige Respekt und wertschätzende Umgang miteinander auch bedeutet, dass man nicht über vereinbarte Grenzen hinweggeht.

Aus Sicht der Lehrkräfte ist eine gut ausgestaltete Kommunikationsstruktur die Voraussetzung für die gemeinsame Erarbeitung von Maßnahmen individueller Förderung. Eine Lehrkraft weist darauf hin, dass Kommunikation insbesondere deswegen notwendig ist, um potenzielle Konflikte zu erkennen. Die Basis für eine vernünftige Arbeitsebene im Kollegium sieht auch einen sozialen und kollegialen Austausch vor, der durch Schulfeste oder Ausflüge ermöglicht werden sollte. Auch Pausengespräche fördern diesen Umgang, der eine sachliche Problemlösung bei Konflikten ermöglicht. Ein Beispiel für diesen Austausch stellen für eine Lehrkraft die Prüfungsausschüsse dar, an denen sie teilnimmt. Im Rahmen des Ausschusses tauscht sich die Lehrkraft mit den Betrieben über die aktuellen Bedarfe der Lernenden aus. Eine funktionierende Kommunikationsstruktur setzt aber auch voraus, dass eine Absprache über den Umgang mit relevanten und unidirektional verteilten Informationen (z. B. Mailings) vorab für die kooperierenden Lehrkräfte geklärt sein muss. Aus der Sicht der Leitungskräfte wird von den Lehrkräften erwartet, dass die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden zwar wertschätzend, entgegenkommend und freundlich sein sollte, aber zugleich auch von einer eindeutigen Rollenklarheit geprägt wird. Dies begründet die Leitungskraft mit der Vermutung, dass dies auch von den Lernenden erwartet wird. Die Lernenden „wollen einen nicht auf der gleichen Ebene haben“ (LT-02, Pos. 75). Um die Kommunikation zwischen den Lehrkräften einer Abteilung regelgeleitet aufrechtzuerhalten und um sich über aktuelle Förderbedarfe und angestoßene Maßnahmen auszutauschen, treffen sich die Lehrkräfte eines Bildungsgangs wöchentlich für eine Informationsrunde.

Zusammenfassung: Chance – Ressourcenverteilung

Für die Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung sind verschiedene Ressourcen notwendig. Die Zu- und Aufteilung dieser Ressourcen ist entscheidend für das Wirksamwerden individueller Förderung. Als Ressourcen werden unter anderem die Bereitstellung von Räumlichkeiten, Organisationsstrukturen und Kommunikationswege genannt. Aber auch die Verwendung finanzieller Mittel (z. B. für Fortbildungsmaßnahmen) wird als bedeutende Ressource genannt. Die Aufteilung von Personal (z. B. Stundenplanung) überschneidet sich in Teilen mit der Aufteilung von verpflichtenden Anwesenheiten im Schulgebäude (z. B. für gemeinsame Absprachen verfügbare Zeit). Für die Fachkräfte ist die Bündelung von Ressourcen in Form von Kontakten zu weiteren außerschulischen Akteuren eine Hilfe. Zusätzlich wird denjenigen Lehrkräften, die eine zusätzliche Funktion als Beratungslehrkraft oder im Lerncoaching innehaben, eine oder mehrere Entlastungsstunden gewährt, damit sie ihre Aufgaben in der individuellen Förderung wahrnehmen können. Diese Entlastung kann je nach Bedarf ausgeweitet werden, was unkompliziert bei der Schulleitung beantragt und von dort genehmigt wird. Für den Bereich der Schulsozialarbeit besteht eine Besonderheit, da die dortigen Stelleninhaberinnen und -inhaber über einen kleinen Etat verfügen, der von der Stadt jeder Schule zur Verfügung gestellt wird. Die Aufteilung erfolgt jedoch nicht nach Anzahl der zu betreuenden Lernenden, sondern nach Anzahl der angestellten Personen. Durch diese Berechnung werden große Berufsbil-

dungszentren finanziell benachteiligt, sodass die Schulsozialarbeit um eine angemessene Zuteilung der Ressourcen werben muss.

Aus der Sicht der Lehrkräfte wird die Aufteilung von Ressourcen auch als eine Wettbewerbssituation unter den Lehrkräften oder zwischen einzelnen Abteilungen wahrgenommen. Die Verteilung von Ressourcen (z. B. in Form von Stundenentlastungen, Unterrichtsplanung, Doppelbesetzungen) muss über die Abteilungsleitungen bzw. die Schulleitung erfolgen, da dies ein Moment ist, in dem die Lehrkräfte in Konkurrenz zueinander treten. Gleichzeitig betont die Lehrkraft das harmonische Miteinander und den konstruktiven Austausch im Kollegium. Eine andere Lehrkraft betont, dass durch die Einführung einer Klassenleitungsstunde Ressourcen freigesetzt werden könnten, um organisatorische Aufgaben zu bearbeiten, die andernfalls im Unterricht erledigt werden müssen und dadurch Unterrichtszeit verloren geht. Ähnlich sieht es eine andere Lehrkraft. Sie beschreibt, dass die Arbeit in Klassen-Teams neue Ressourcen für verbindliche Absprachen schaffen kann und deshalb forciert oder sogar verpflichtend werden sollte. Eine Leitungskraft berichtet davon, dass durch ein schulinternes Konzept pro Halbjahr zwei Gruppen von je fünf Lehrkräften ein selbstgewähltes Thema, mit dem sie sich zuvor bei der Schulleitung beworben haben, erarbeiten können. Teilweise gibt die Schulleitung auch Themen vor, auf deren Umsetzung bzw. Bearbeitung sich dann Lehrkräfte bewerben können. Als Beispiel nennt die Leitungskraft die Ausbildung von Lern-Coaches, die als Bedarf an der Schule identifiziert wurde. Die Schule übernimmt in diesem Fall die Ausbildungskosten für die Lehrkräfte.

Zusammenfassung: Chance – Entlastung

Durch Kooperation werden nicht nur Handlungsräume eröffnet, sondern auch Synergien für die kooperierenden Personen geschaffen. Dieses Zusammenwirken von unterschiedlichen Kompetenzen kann dazu führen, dass die kooperierenden Personen entlastet werden. Aus Sicht der Fachkräfte beruht die Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften auf Gegenseitigkeit und findet auf einer vertrauensvollen Ebene statt. „Das ist dann ein Geben und Nehmen, bei dem sowohl die Lehrkräfte anerkennen, dass ich Ihnen geholfen habe und sie mir deswegen auch einmal helfen können“ (FK-01, Pos. 44). Die Fachkräfte gehen davon aus, dass sie von den Lehrkräften und der Schulleitung als Unterstützung wahrgenommen werden. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Fachkräfte den Lehrkräften viele Aufgaben und zusätzliche Arbeit abnehmen. So reduziert sich die Arbeits- und die psychische Belastung der Lehrkräfte. Gleichzeitig beruht diese Entlastung aber gewissermaßen auf einem Tauschgeschäft: „Denn dadurch, dass ich etwas abnehme, schiebe ich ja gleichzeitig auch den Lehrkräften neue Schüler [und Schülerinnen] zu. Jeden neuen Schüler [und jede neue Schülerin] in die Gruppe zu integrieren, ist Arbeit, die ich nicht leiste[n muss]“ (FK-02, Pos. 52). Auch Fachkräfte entlasten sich in bestimmten Situationen von einer zu großen Verantwortung. Eine Fachkraft schildert dies in Bezug auf akute Gefahrensituationen, wenn unmittelbar ärztlicher Rat oder der direkte Verweis an eine therapeutische Einrichtung erfolgt. Gegenüber den Lehrkräften sieht sich die Fachkraft in der Pflicht, für eine ähnliche Entlastung zu sorgen. Die Fachkraft wünscht sich, dass insbesondere Klassenleitungen diesen

Schritt früher gehen und sich Unterstützung bei Fachkräften holen. Durch die Herstellung hilfreicher Kontakte zu schulexternen Akteuren will die Fachkraft insbesondere außerhalb der Schule nach möglichen Hilfestellungen suchen, durch die Lehrkräfte entlastet werden können. Die Fachkräfte können ihrerseits teilweise Supervision in Anspruch nehmen, um mit einer neutralen Person über schwierige, herausfordernde oder emotional belastende Beratungsfälle zu sprechen. Die Supervision ist jedoch nicht an allen Schulen für alle Fachkräfte vorgesehen. Durch die Vergrößerung der Anzahl von Fachkräften werden Lehrkräfte entlastet, die eine Doppelfunktion z. B. als Beratungslehrkraft haben. Die personelle Vielfalt der Fachkräfte ermöglicht es den Lernenden, eine für sie auch auf der Beziehungsebene geeignete Fachkraft für ein Beratungsgespräch auszuwählen.

Aus der Sicht der Lehrkräfte wird Entlastung ebenfalls auf verschiedenen Wegen hergestellt. Durch die aktuelle Arbeitsbelastung kann eine Lehrkraft nicht so sensibel wie nötig auf die persönlichen Belange der Lernenden reagieren. Eine andere Lehrkraft berichtet, dass die persönliche Berufserfahrung von älteren Lehrkräften oder Vorgesetzten als hilfreiche Entlastung angesehen wird, um bei schwierigen Entscheidungen Rat oder eine Rückversicherung einzuholen. Andererseits wird bereits das Wissen um Entlastungsmöglichkeiten als hilfreich angesehen. Die Möglichkeit, jederzeit bei Bedarf eine Klassen-Teambesprechung einzufordern, wird als wichtige Entlastung wahrgenommen. Insbesondere, wenn sich in Einzelgesprächen die Hinweise auf einen Handlungsbedarf häufen. Als ebenso entlastend wird die Abgabe der Verantwortlichkeit empfunden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler an eine Fachkraft verwiesen wird. Auch die Bestätigung durch eine Fachkraft, dass man als Lehrkraft alles Notwendige getan hat, wird als Entlastung empfunden. Eine weitere Lehrkraft sieht es innerhalb der Schule als ihre Aufgabe an, sich durch den Verweis der ratsuchenden Person an eine Fachkraft zu entlasten. Falls notwendig, soll dann die Fachkraft den Kontakt zu außerschulischen Institutionen aufnehmen. Dies unterstreicht eine Lehrkraft, die „sehr zufrieden [ist], dass es so ist bei uns an der Schule und dass ich hier so gut arbeiten kann und jederzeit weiß, wenn ich an meine Grenzen komme, dann ist da irgendwas, wo ich weiter hinkann." (LK-09, Pos. 91). Sehr pragmatisch beschreibt es eine weitere Lehrkraft, die sich und andere Lehrkräfte durch Angebote von außerschulischen Akteuren mitunter für einen oder zwei ganze Tage entlastet sieht, da in dieser Zeit kein von ihr organisierter Unterricht stattfinden muss. Die Leitungskräfte schildern, dass sie den Lehrkräften beratend zur Seite steht, wenn diese sich bei Entscheidungen rückversichern wollen. Kann die Leitungskraft das Anliegen nicht selbst betreuen, verweist auch sie an eine hausinterne Fachkraft. Hierbei wird die Unmittelbarkeit der Entlastung als besonders hilfreich empfunden, da ein Fall sofort abgegeben werden kann.

Zusammenfassung: Risiko – Status

Im Kontext multiprofessioneller Kooperation treffen verschiedene Professionen und Statusgruppen aufeinander, die sich hinsichtlich ihrer Aufgabenbereiche, aber auch hinsichtlich des eigenen Professionsverständnisses unterscheiden. Hieraus kann ein

Statusdenken entstehen, durch das die eigene Position anderen über- oder untergeordnet wird. Mit dieser hierarchischen Einordnung werden zugleich verschiedene Entscheidungskompetenzen beschrieben. Dieses Statusdenken wird auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Eine der Fachkräfte führt das Vertrauen, das die Lehrkräfte zu ihr haben, auf ihre Seniorität im Sinne einer langen Zugehörigkeit zur Schule zurück. Eine andere Fachkraft weist auf eine negative Auswirkung hin und beschreibt, dass die Arbeit in den berufsvorbereitenden Klassen von manchen Lehr- und Fachkräften als „niedere Arbeit" (FK-03, Pos. 39) angesehen wird. Eine statushöhere Arbeit werde mit dem beruflichen Gymnasium verbunden. Eine ähnliche Erfahrung schildert eine weitere Fachkraft. Sie habe die Wahrnehmung, dass dienstältere Lehrkräfte die Arbeit der Fachkraft als überflüssig ansehen. Als Begründung vermutet sie die Vermeidung und Tabuisierung von vorhandenen Konflikten, die durch die vorherrschende Haltung „Wir haben keine Konflikte, wir kommen gut miteinander zurecht!" (FK-04, Pos. 52) überdeckt werden. Auch wenn die Fachkräfte sich selbst nicht einem bestimmten Status zuordnen, antizipieren sie eine mögliche Verletzung des von den Lehrkräften bemühten Statusdenkens. So schildert eine Fachkraft, dass es ihr schwerfällt, Lehrkräfte auf ein unangemessenes Verhalten hinzuweisen (z. B. Notenbekanntgabe bzw. -besprechung auf dem frequentierten Flur in einer Halböffentlichkeit). Die Lehrkraft würde sich dadurch infrage gestellt fühlen. Eine weitere Fachkraft ist sich zugleich ihres eigenen Status bewusst, den sie gezielt in ihrer Arbeit einsetzt. Die Fachkraft schildert, dass die Schulleitung und die Lehrkräfte mit ihr aufgrund ihrer Berufserfahrung und ihres Status als „erwachsene, gestandene [Person]" (FK-06, Pos. 24) anders umgehen würden als mit einer Person im Berufseinstieg, „mit der man manches vielleicht auch noch machen kann." (FK-06, Pos. 25). Die Fachkraft grenzt sich auch deutlich durch ihre Stellenbeschreibung von den anderen Fachkräften ab und hält es für „völligen Blödsinn" (FK-06, Pos. 63), dass ihre Aufgaben von anderen Fachkräften übernommen werden, da diese Aufgaben eindeutig ihrer eigenen Zuständigkeit zugeordnet seien. Auch grenzt sie sich über ihren eigenen Professionalisierungsweg („Also [ich] habe das grundständig studiert." (FK-06, Pos. 99)) von anderen Fachkräften ab, die sich über Fortbildungsmaßnahmen für die Tätigkeit als Fachkraft qualifiziert haben. Gleichzeitig beschreibt die Fachkraft, dass ihre Arbeit von manchen Lehrkräften aus dem beruflichen Gymnasium sehr abschätzig bewertet werde. Auf der anderen Seite sieht es die Fachkraft auch als problematisch an, wenn Fachkräfte den Lehrkräften die Schuld am Scheitern von Maßnahmen individueller Förderung geben. Dies würde die ablehnende Haltung der Lehrkräfte den Fachkräften gegenüber verstärken. Zuletzt bemängelt die Fachkraft, dass es „an der Schule nicht die Politik der offenen Klassentüren [gibt]" (FK-06, Pos. 127) und dass Lehrkräfte sich scheuen, eigene Überforderung im Kollegium mitzuteilen. Dies befördere ein Statusdenken, in welchem die Lehrkraft als unfehlbar stilisiert werde.

Den Lehrkräften konnte keine Aussage zugeordnet werden. Aus der Sicht der Leitungskräfte wird eine fehlende Veränderungs- oder Anpassungsbereitschaft der Lehrkräfte als problematische Haltung beschrieben, da diese auch die Ablehnung einer offenen Fehlerkultur fördert. Wenn das „Outen" (LT-01, Pos. 36) der eigenen Überforderung folgerichtig zu einer Veränderung führen sollte, dann äußern veränderungsscheue

Lehrkräfte ihre Überforderung nicht. Auch wenn die Leitungskraft im Kollegium diesen Austausch über eigene Überforderung moderieren will, stößt sie auch auf Lehrkräfte, die diese Veränderung verweigern. Eine andere Leitungskraft beschreibt, dass die mangelnde Fehlerkultur in der Schule dazu führt, dass Lehrkräfte den Unterricht als Raum verstehen, in dem sie vor der Bewertung durch andere Lehr- oder Leitungskräfte geschützt sein wollen. Diese Angst vor Überprüfung führe im Umkehrschluss zu den beiden Extremen, dass Lehrkräfte entweder fast alle unterrichtlichen Entscheidungen durch die Leitung genehmigen lassen wollen oder die Kontaktaufnahme zur Leitung fast vollständig zum Erliegen kommt. Letzteres Vorgehen führe jedoch dazu, dass entstandene und verschwiegene Probleme dann im Nachhinein sehr aufwändig gelöst werden müssten.

Zusammenfassung: Risiko – Abgrenzung

Die Abgrenzung kann dann zu einem Risiko werden, wenn sie durch eine zu geringe Ausprägung zu einem Missverhältnis von Nähe und Distanz zu den Lernenden führt. In einer übermäßigen Ausprägung führt Abgrenzung zur Verweigerung und dem Ignorieren von tatsächlichen Förderbedarfen. Die Fachkräfte beschreiben die Herausforderung, sich zwischen diesen Polen zu bewegen. Eine Fachkraft schildert, dass insbesondere beim Scheitern der individuellen Förderung (z. B. bei Suizidalität eines Lernenden) die Abgrenzung notwendig ist, um sich nicht für das Scheitern selbst verantwortlich zu machen. Eine andere Fachkraft berichtet, dass sie sich von Äußerungen mancher Lehrkräfte in der Kooperation distanzieren muss, um diese nicht persönlich auf sich zu beziehen. Die Fachkraft beschreibt, dass manche Lehrkräfte sich selbst nicht genau genug reflektieren oder auch bestimmte Seiten an sich verdrängen. Eine weitere Fachkraft schildert die Problematik, dass Lehrkräfte auch an ihre Grenzen kommen, wenn sie selbst Lernende unterstützen und aufgrund einer fehlenden Abgrenzung eher resignieren und die Lernenden nicht weitervermitteln. Die Schwierigkeit, sich professionell von einem Anliegen abzugrenzen, schildert eine Fachkraft im Kontext, dass sie einen Schüler, den sie aufgrund suizidaler Gedanken an eine therapeutische Stelle weitervermittelt hat, dennoch weiter beraten hat. Sie schildert als Begründung für ihre Entscheidung die eigene Wahrnehmung, „irgendwas mache ich dann richtig, auch wenn ich ihm vielleicht nicht so viel weiterhelfen kann, außer […] ihm zuzuhören“ (FK-07, Pos. 73).

Aus Sicht der Lehrkräfte wird ein ähnlich individueller und subjektiver Umgang mit Abgrenzung beschrieben. Eine Lehrkraft schildert, dass sie ganz individuell „aus dem Bauch heraus“ (LK-01, Pos. 7) entscheidet, ob sie einen Lernenden mit ihren eigenen Fähigkeiten unterstützen kann. Ein Beispiel für eine möglicherweise geringe Abgrenzung schildert eine andere Lehrkraft. Die Lehrkraft wünscht sich, dass Lehrkräfte im Klassen-Team ein freundschaftliches Verhältnis zueinander entwickeln, das über die rein „technische Absprache“ (LK-03, Pos. 57) von Unterricht hinausgeht. Das ist für die Lehrkraft die Voraussetzung, damit ein für die Lernenden relevanter Unterricht hergestellt werden kann. Ob dieser Unterricht tatsächlich relevant war, erkennt die Lehrkraft „mit einem Blick“ (LK-03, Pos. 58). Dass die Abgrenzung herausfordernd ist, benennt eine andere Lehrkraft ganz konkret. Sie beschreibt es als Herausforderung,

das eigene Unterstützungshandeln zu begrenzen. Die Entscheidung, ob eine Unterstützung noch zum eigenen Aufgabenbereich gehört oder nicht, beschreibt sie als sehr schwierig. Eine andere Lehrkraft sieht die Abgrenzung durch das Wissen um die Begrenztheit der eigenen Empathie angezeigt. Sie beschreibt es als herausfordernd, sich dem Anlass angemessen in die Situation der ratsuchenden Schülerin oder des ratsuchenden Schülers hineinzuversetzen, um nachvollziehen zu können, wie das Erleben der anderen Person ist. Die Lehrkraft gerät an die Grenzen der eigenen Empathie. Nicht zuletzt geht mit den Freiheiten des Lehrberufs die Herausforderung einher, die eigene Arbeit zu begrenzen. Durch die emotionale Involviertheit wird eine weitere Lehrkraft dazu gebracht, z. B. abends noch einmal das Mailpostfach zu überprüfen. „Und dann mache ich doch kein Feierabend" (LK-10, Pos. 23).

Zusammenfassung: Risiko – Weigerung/Unwissenheit

Eng mit dem Risikofaktor Abgrenzung verbunden ist die Verweigerung von Kooperation, die sich ebenfalls auf verschiedene Ursachen zurückführen lässt. Das Fehlen von Absprachen zählt ebenso dazu wie die generelle Unwissenheit über Kooperationsmöglichkeiten. Aus der Sicht der Fachkräfte ist dies zum Beispiel eine Ursache für das Ausbleiben von Kooperation. So schildert eine Fachkraft, dass manche Lehrkräfte irritiert reagieren, wenn sie durch die Fachkraft angesprochen werden, weil sie ihnen völlig unbekannt ist. Darauf reagiert sie mit Informationskampagnen (z. B. Aushang in der Schule). Eine andere Fachkraft berichtet davon, dass sich ausbleibende Kooperationsbereitschaft erst spät erkennen lässt. Die Fachkraft schildert den Umstand, akzeptieren zu müssen, wenn Lehrkräfte nicht kooperieren wollen. Dies zeige sich aber erst im Laufe der Zeit, wenn angestoßene Veränderungen nicht umgesetzt würden. Eine andere Fachkraft leitet daraus auch ab, dass die Schulleitung eine klare und verlässliche Vorgabe zur Kooperation und individuellen Förderung geben muss, da sonst Orientierungslosigkeit herrsche. Eine andauernde Weigerung oder fehlende Kooperationsbereitschaft führen bei den Fachkräften aber auch zu Resignation. Eine Fachkraft schildert, dass die Weigerung mancher Lehrkräfte, sich über die Möglichkeiten individueller Förderung an der Schule zu informieren und diese auch wahrzunehmen, hingenommen werden muss. Das Ziel, alle Lehrkräfte zu erreichen, „kann [man sich] stecken und kann daran zerbrechen" (FK-06, Pos. 85). Illustriert wird dies durch die Schilderung einer anderen Fachkraft, dass einige Lehrkräfte jegliche Anfrage individueller Förderung durch einen Lernenden direkt von sich und an die Fachkräfte verweisen.

Aus der Perspektive der Lehrkräfte wird das Risiko durch eine Verweigerung der Kooperation nicht auf die Fachkräfte, sondern ausschließlich auf das Kollegium der Lehrkräfte bezogen. Eine Lehrkraft schildert die intensive Kooperation mit einer anderen Lehrkraft im Klassenteam als sehr produktiv, weil im Rahmen von festgelegten und zusätzlich initiierten Treffen auf einer partnerschaftlichen Ebene Unterricht geplant wurde. Da diese partnerschaftliche Ebene aber mit anderen Lehrkräften fehlt, bleibt eine ähnlich intensive Planung inzwischen aus. Eine andere Lehrkraft schildert es als Aufgabe der Fachkräfte, den Lehrkräften im Rahmen einer Schulkonferenz und

durch die hierarchische Vorgabe der Schulleitung die Handlungsmöglichkeiten für individuelle Förderung vorzustellen. Denn die Lehrkraft befürchtet, dass vielen anderen Lehrkräften gar nicht klar sei, welche Akteure und Fachkräfte es an der Schule gibt. Dies führt sie darauf zurück, dass viele Lehrkräfte mit den Fachkräften nicht in Kontakt kommen.

Zusammenfassung: Risiko – Ressourcenmangel

Der Mangel an verschiedenen Ressourcen kann dazu führen, dass keine Kooperation zur Umsetzung individueller Förderung stattfindet. Wie sich ein Ressourcenmangel auf die eigene Arbeit auswirkt, beschreiben die Fachkräfte wie folgt. Die Fachkräfte, die für die Koordination zwischen schulexternen Akteuren und den Lernenden verantwortlich sind, schildern, dass sie aus Kapazitätsgründen keine wöchentliche Beratung für einen einzelnen Klienten leisten können. Wenn die schulexternen Akteure Schwierigkeiten mit einem Klienten oder einer Klientin haben, ist die Fachkraft auf eine proaktive Rückmeldung seitens der schulexternen Akteure angewiesen. Eine andere Fachkraft bezieht sich auf den Mangel an Zeit, den sie bei den Lehrkräften identifiziert, und schildert die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte durch eine Lehrverpflichtung von 25 Unterrichtsstunden als Hindernis. Die Komplexität individueller Förderung sei zu hoch, als dass sie mit dieser Arbeitsbelastung zu schaffen sei. Eine weitere Fachkraft greift die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte auf und schildert als Folge der hohen Arbeitsbelastung eine abwehrende Haltung gegenüber der Forderung nach einer individuellen Förderung. Diese würde als etwas „Zusätzliches on top“ (FK-04, Pos. 28) wahrgenommen und daher abgelehnt. Die Fachkraft wünscht sich daher eine ganz konkrete Rahmung und Anleitung der Schulleitung zum Umgang und zur Umsetzung individueller Förderung. Diese Position greift eine Beratungslehrkraft, die eine Doppelrolle als Lehr- und Fachkraft innehat, auf und schildert die Herausforderung, die Beratungstätigkeit mit der übrigen Arbeit als Lehrkraft in Einklang zu bringen, insbesondere wenn der Stellenanteil von einer Teil- auf eine Vollzeitstelle erhöht wird. Die zeitliche Belastung durch eine Beratungstätigkeit bleibe gleich hoch.

Auf Seiten der Lehrkräfte wird ebenfalls das Fehlen zeitlicher, aber auch struktureller Ressourcen als Risikofaktor benannt. Eine Lehrkraft schildert das Fehlen an zeitlichen und strukturellen Ressourcen als Hindernis für die Kooperation. Als Beispiel nennt die Lehrkraft Konferenzen, in denen der Austausch über jedes einzelne Mitglied einer Klasse den zeitlichen Rahmen sprengen würde. Konferenzen, die nicht von der Schulleitung als Arbeitszeit deklariert werden, „machen keinen Spaß, wenn du weißt, eigentlich will ich nach Hause“ (FK-03, Pos. 73). Auch auf unterrichtlicher Ebene wird der Mangel an zeitlichen und damit auch an personellen Ressourcen genannt. Eine Lehrkraft schildert die Herausforderung, in einer Klasse zu unterrichten, in der gleichzeitig mehrere Lernende sind, die aufgrund psychischer Problemlagen einen hohen Bedarf an individueller Förderung haben. Die Betreuung einer einzelnen Person in der Unterrichtszeit benachteiligt die anderen Lernenden. Auch für zusätzliche Aufgaben, die nicht unmittelbar die Arbeit mit Lernenden beeinflussen, fehlen zeitliche Ressourcen. So beschreibt eine Lehrkraft die Arbeitsbelastung durch die Absicht im

Bildungsgang, alle Lerninhalte digital zu sammeln und zu sortieren. Diese Mehrbelastung sei nicht zu bewältigen. Ähnlich verortet wird die Organisation von bestehendem Wissen, für die keine strukturellen Ressourcen verfügbar sind. Eine Lehrkraft beschreibt ein nicht vorhandenes Wissensmanagement innerhalb des Kollegiums als Ursache für eine enorme Mehrbelastung und zugleich den Verlust an Wissen. In der Schule bestehe kein einheitliches Vorgehen zur Weitergabe von Wissen über die Aufgaben von Klassenleitungen. Punktuelle Unterstützung oder ein punktuelles Engagement einer Lehrkraft stellten hierbei kein nachhaltiges Vorgehen dar. Mit der Forderung nach verbindlichen Konferenzzeiten für die Klassenteams konnte die Lehrkraft noch nicht bis zur Schulleitung durchdringen. Als wichtige Ressource wird auch der geteilte und somit allen verfügbare Schulraum angesehen. Ist dieser durch eine Aufteilung der Schule auf mehrere Standorte nur bedingt verfügbar, erschwert dies die Kooperation. So reduziert die Verteilung der Schule auf verschiedene Standorte auch die zeitlichen Ressourcen, die für gemeinsame Absprachen mit anderen Lehrkräften zur Verfügung stehen. Gleichzeitig wird die mit der hohen Arbeitsbelastung einhergehende Zeitknappheit auch als Begründung dafür genutzt, Lernende pauschal bei Hilfegesuchen an eine Fachkraft zu verweisen. Das sich aus dem Mangel an Ressourcen für jede Lehrkraft ergebende Dilemma gibt eine Lehrkraft so wieder, dass sie und andere Lehrkräfte sehr viel Zeit und Mühe in die Umsetzung der individuellen Förderung investiert, dieses Engagement aber nicht in Form einer Verringerung der Lehrverpflichtung anerkannt wird. Individuelle Förderung tritt in dieser Auffassung in direkte Konkurrenz zum unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte. Aus der Sicht der Leitungskräfte wird dieses Dilemma ebenfalls wahrgenommen. Eine Leitungskraft anerkennt das Dilemma zwischen der „Dienstverpflichtung, einen gewissen Unterrichtsstoff zu vermitteln“ (LT-02, Pos. 77) und der Wahrnehmung der Aufgaben einer Klassenleitung, die aus ihrer Sicht insbesondere die individuelle Förderung beinhaltet. Die Klassenleitung wird von Lehrkräften „on top“ (LT-02, Pos. 77) übernommen. Den Mangel der beiden Ressourcen Zeit und räumlicher Nähe sieht eine andere Leitungskraft insbesondere bei der Betreuung von Klassen im Blockunterricht. Mit jedem dreiwöchigen Unterrichtsblock kämen „30 neue Problematiken auf [die Lehrkräfte] zu“ (LT-03, Pos. 28), sodass keine Möglichkeit besteht, sich fortlaufend um alle Lernenden der anderen Unterrichtsblöcke kümmern zu können.

Zusammenfassung: Risiko – Überlastung

Der Mangel an Ressourcen kann zu einseitigen Belastungen und damit zu Überlastung führen. Für eine Fachkraft bedeutet dies, dass sie ihr Leistungslimit erreicht habe und keine zusätzlichen Kapazitäten für Beratung anbieten kann. Sie wisse aber auch nicht, wie der Stand bei anderen Fachkräften sei, da hierzu kein Austausch stattfinde. Die Lehrkräfte reagieren auf Überlastung unterschiedlich. Durch die aktuelle Arbeitsbelastung reagiert eine Lehrkraft nicht so sensibel auf die persönlichen Belange der Lernenden. Die Lehrkraft nimmt es in der aktuellen Situation eher hin, eine Einzelperson weniger zu beachten, um den Bedarfen der anderen Lernenden gerecht werden zu können. Eine andere Lehrkraft beschreibt, dass sie für sich im Falle einer Überlastung

durch zu viele beratungsintensive Lernende eine „Notbremse“ (LK-05, Pos. 40) zieht. Diese kann entweder darin bestehen, sich Hilfe von anderen Lehrkräften zu holen, oder aber auch in einer längeren Krankenphase. Für eine weitere Lehrkraft wirkt sich die Überlastung auf den eigenen Unterricht aus. Die Lehrkraft berichtet von dem Aufwand, der durch die notwendigen Absprachen zur Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung entsteht. Einen differenzierten Unterricht bietet die Lehrkraft deswegen nur noch selten. „Hochdifferenzierte Unterricht mache ich selten, weil ich das gar nicht schaffe, das zu organisieren.“ (FK-06, Pos. 8).

Zusammenfassung: Risiko – Kompetenzüberschreitung

Gelangen Lehr- und Fachkräfte an die Grenzen ihrer Kompetenzen, ist es von zentraler Bedeutung, wie sie damit umgehen. Erkennen sie die Kompetenzgrenze, bedeutet dies jedoch noch nicht notwendigerweise, dass Lehr- und Fachkräfte Unterstützung hinzuziehen. Die Fachkräfte schildern einen reflektierten Umgang mit ähnlichen Situationen. So weist eine Fachkraft darauf hin, dass sie fast alle Lernenden, die bei ihr Unterstützung suchen, zu einer hausärztlichen Praxis schickt, um das Anliegen schulmedizinisch abklären zu lassen. In Bezug auf die Überschreitung abgesprochener Kompetenzgrenzen berichtet sie von einem Konflikt mit einer Lehrkraft, die sich über das im Klassenteam abgesprochene Vorgehen zur Förderung eines Schülers hinweggesetzt hat und eigene Absprachen mit dem Schüler getroffen hat. In diesem Fall fordert sie die Unterstützung der Schulleitung an. Etwas allgemeiner formuliert dies eine andere Fachkraft. Sie schildert das Dilemma, wenn eine Lehrkraft eine andere Vorstellung von den eigenen Kompetenzen und Zuständigkeiten hat als aus Sicht der Fachkraft. Aus Sicht der Fachkraft überschreitet die Lehrkraft permanent ihre Kompetenzen, in der Selbstwahrnehmung jedoch handelt die Lehrkraft professionell. Die fehlende Abstimmung führt somit zur Kompetenzüberschreitung. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine Lehrkraft ganz bewusst testen will, wie weit sie in einer Beratungssituation kommt. Ein ähnlich gelagerter Fall der Kompetenzüberschreitung liegt vor, wenn Lehrkräfte von einer Fachkraft Informationen über den Beratungsprozess erhalten wollen, die Schülerin oder der Schüler die Fachkraft jedoch nicht von der Schweigepflicht entbunden hat. Das Insistieren auf die Weitergabe von Informationen durch die Lehrkräfte stellt für die Fachkraft eine Kompetenzüberschreitung dar.

Die Lehrkräfte bestätigen durch ihre Sicht die Befürchtungen der Fachkräfte. Eine Lehrkraft beschreibt, dass sie individuell entscheidet, welche Beratung sie einer Schülerin oder einem Schüler geben kann. „Dann gucke ich halt eben, was kann ich leisten, wo kann ich einfach ein bisschen beraten“ (LK-01, Pos. 63). Wenn ihr das Anliegen zu komplex erscheint, traut sie sich das jedoch nicht zu. Eine andere Lehrkraft erkennt an, dass ihre Kompetenzen häufig überschritten werden und sie deswegen an andere Stellen verweisen muss.

4.2.8 Zusammenfassung zur Kategorie *Anlässe individueller Förderung*

Die mit einer eigenen Hauptkategorie identifizierten Anlässe individueller Förderung werden im Folgenden nicht ausführlich beschrieben, sondern lediglich überblicksartig

zusammengefasst. Der in Tabelle 16 dargestellte Überblick verdeutlicht, welches Spektrum die unterschiedlichen Anlässe abdecken. Zu diesem Zweck werden die Anlässe in die Bereiche unterrichtliche und außerunterrichtliche Förderanlässe aufgeteilt. Durch diese Zuteilung wird gekennzeichnet, zu wessen Zuständigkeitsbereich der jeweilige Förderanlass zugeordnet werden kann.

Tabelle 16: Anlässe individueller Förderung (eigene Darstellung)

Unterrichtlich	Außerunterrichtlich	Außerschulisch
• Verweigerung • Legasthenie • Berufsvorbereitung • Nachteilsausgleich • Hochbegabung • Überforderung • Absentismus • Sprachförderung	• Anerkennungsverfahren im Ausland erworbener Qualifikationen • Bewertungsfreie Aussprache • Häusliche Gewalt • Behördenkoordination • Stressbewältigung • Depressionen • Trauerbegleitung • Sexualisierte Gewalt • Selbstwert-Coaching • Vermittlung von Therapieplätzen • Prüfungsangst • Zielfindung • Allgemeine Verunsicherung • Supervision im Kollegium (kollegiale Fallberatung) • Finanzielle Unterstützung • Drogenabusus • Überschuldung	• Wohnungslosigkeit • langfristige Begleitung • Essstörungen • Mediensucht • Suizidgefährdung • Soziale Ängste

4.3 Interpretation der Teilergebnisse

Die Ergebnisse der Experteninterviews führen im Sinne des hermeneutischen Zirkels und unter Berücksichtigung des deduktiv-induktiven Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse zu der Erkenntnis, dass eine systematische und konzeptionell gesteuerte Erfassung und quantitative Messung zur Beantwortung der Forschungsfragen notwendig sind. Ein spezifisches Modell soll hierbei die messtechnische und inhaltliche Erfassung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation unterstützen. Um die theoriegeleitete Genese des zu entwickelnden Modells unter Bezugnahme auf die induktiv erfassten Inhalte nachvollziehen zu können, werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Modellbildung vorgestellt. Anschließend werden die empirischen Befunde auf diese Grundlagen übertragen.

4.3.1 Theoretische Grundlagen für die Modellbildung

Modelle werden sowohl zur Beschreibung als auch zur Erklärung von Zusammenhängen latenter Phänomene eingesetzt. Hierbei greift die allgemeine Modelltheorie nach Stachowiak (1973) auf drei zentrale Merkmale des allgemeinen Modellbegriffs zurück

und definiert ein Modell als die Replikation eines Realitätsausschnitts (Urbilds) – sein Abbild. Die drei Hauptmerkmale eines Modells sind nach Stachowiak (1973) das Abbildungsmerkmal, Verkürzungsmerkmal und das pragmatische Merkmal. Sie kennzeichnen das Verhältnis von Urbild und Modell. Das *Abbildungsmerkmal* stellt fest, dass Modelle stets *nur Modelle* von etwas und *nicht identisch* mit dem Urbild sind. Dieses Merkmal ruft zur Zurückhaltung auf, wenn vom Modell auf den tatsächlichen Zustand des beschriebenen Phänomens geschlossen werden soll. Das *Verkürzungsmerkmal* greift diesen Aspekt auf und betont, dass Modelle niemals alle, sondern nur die als relevant festgelegten Merkmale des Urbilds enthalten können. In der vorliegenden Arbeit werden einige wenige Dimensionen für ein Modell ausgewählt, um ein latentes Phänomen zu beschreiben. Diese Auswahl spiegelt die Verkürzung der Realität wider und ist somit ein Beispiel für das Verkürzungsmerkmal. Das *pragmatische Merkmal* beschreibt die Einbettung eines Modells in einen bestimmten Kontext, weshalb sie ihren Originalen (bzw. Urbildern) nicht eindeutig zugeordnet werden können. Der pragmatische Kontext eines Modells ergibt sich einerseits daraus, dass sie stets für jemanden oder – abstrakter formuliert – für eine das Modell anwendende Person erstellt werden. Modelle können sich somit schon alleine darin unterscheiden, für wen sie gemacht werden. Andererseits sind Modelle abhängig von der Zeit bzw. dem Zeitintervall, in dem sie verwendet werden. Hieraus ergibt sich eine Halbwertszeit von Modellen, die nicht per se unbegrenzt gültig sind. Zuletzt sind Modelle abhängig vom Zweck, für den sie erstellt werden (vgl. ebd., S. 131 ff.). Insbesondere dieser letzte Aspekt des pragmatischen Merkmals ist relevant für das Ziel der vorliegenden Arbeit.

Im Folgenden werden die drei Hauptmerkmale der allgemeinen Modelltheorie bezugnehmend auf den Gegenstand der Forschungsfrage erläutert. Es werden grundlegende Annahmen vorgestellt, vor deren Hintergrund später ein Modell entwickelt wird, dem Forschungsziel näher zu kommen.

Saam (2009) beschreibt überblicksartig drei verschiedene Symbolsysteme, mit denen Modelle beschrieben werden können. Die Symbolsysteme unterscheiden sich dabei hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Komplexität bewältigen zu können und Lösungen für das im Modell beschriebene Phänomen abzuleiten. Während mathematisch-analytische Modelle nur relativ einfache Situationen mit einem geringen Komplexitätsgrad bewältigen können, sind verbale Modelle dagegen in der Lage, durchaus komplexe Situationen zu beschreiben. Die beiden Symbolsysteme unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Lösungen für die erfasste Situation zu liefern. Während das mathematisch-analytische Modell generelle, abstrakte Lösungen liefert, kann das verbale Modell fast keine Lösung liefern. Mit dem Computersimulationsmodell schließlich können komplexe Situationen abgebildet und numerische Lösungen für bestimmte Kombinationen von Parameter- und Variablenwerten geliefert werden (vgl. Saam 2009, S. 518). Um individuelle Förderung abbilden und generelle abstrakte Lösungen liefern zu können, wird deshalb ein mathematisch-analytisches Modell gewählt. Der Begriff „mathematisch-analytisch" bezieht sich bei der Modellbildung im Kontext dieser Arbeit auf das Aufstellen der Annahmen und Axiome, die das latente Konstrukt *Individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation* abbilden sollen. In der vorliegen-

den Forschungsarbeit wird auf die mathematisch-stochastische Analyse verzichtet, da das zu entwickelnde Modell keine Lösung im Sinn einer Verbesserung einer gegebenen Situation herbeiführen soll, sondern vielmehr die Realität zweckmäßig abbilden soll. Folgende Axiome und Annahmen können deduktiv auf Basis der zuvor beschriebenen Theorien zur Abbildung des theoretischen Konstrukts formuliert werden.

Um ein unter den Vorgaben des qualitativen Forschungsparadigmas reliables Instrument für die qualitative Datenerhebung zu erstellen, können aus der zuvor dargestellten Theoriebasis **Dimensionen** (Axiome bzw. Annahmen) spezifiziert werden, durch die die als relevant identifizierten Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage möglichst valide erfasst werden. Dies ist sowohl bei dem Phänomen der individuellen Förderung als auch bei multiprofessioneller Kooperation der Fall. Ausgehend von der Definition der KMK (2020) werden verschiedene Dimensionen des Konzepts multiprofessioneller Kooperation im Kontext individueller Förderung benannt, aus denen sich das Konzept zusammensetzt. Aufgrund der Komplexität des Konzepts sind mehrere Ebenen der Spezifikation notwendig. Die Dimension *Personalentwicklung* wird auf der Ebene der *Kooperation in multiprofessionellen Teams* sowie auf den Ebenen *Kommunikation, Ressourcen* und *Fort- und Weiterbildung* weiter untergliedert und in konkrete Indikatoren überführt. Diese Indikatoren ermöglichen es, die abstrakten Konstrukte empirisch überprüfbaren Sachverhalten zuzuordnen (vgl. Hofäcker/Stegl 2021, S. 99) und werden zu „sichtbare[n] Anzeichen eigentlich unbeobachtbarer Merkmale“ (Schaffer/Schaffer 2020, S. 115). Multiprofessionelle Kooperation wird auf den beiden Ebenen *Netzwerke* und *Kooperationsformen* erfasst. Als Indikatoren für das Wissen und Können auf der Netzwerkebene werden das *Wissen* über unterschiedliche Fachkulturen und -strukturen sowie mögliche *Ansprechpersonen* herangezogen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Indikatoren als unabhängige Variablen das Kooperationsverhalten der Lehrkräfte beeinflussen, sodass die Ebene der *Kooperationsformen* mit den Indikatoren *Vertrauen*, *Autonomie* und *Ziele* als abhängige Variablen festgelegt wird. Individuelle Förderung wird auf der Dimension *Organisationsentwicklung* auf der Unterebene *wertschätzende Kommunikation* anhand der Indikatoren *Wertschätzung für kooperatives Verhalten, Ermutigung zur Kooperation* sowie durch *transparente Regeln* als Rahmung für kooperatives Verhalten erfasst. Auf der Unterebene *Ressourcen* werden die Indikatoren *Verfügbarkeit, Verteilungsmechanismen* (Macht und Hierarchie) sowie *rechtliche Spielräume* zur Nutzung von Ressourcen herangezogen. Die letzte Unterebene *Fort- und Weiterbildung* fokussiert bestehende Entwicklungspotenziale und wird anhand des Indikators der *Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext individueller Förderung erfasst.

Da ein zu entwickelndes Modell stets nur eine Annäherung an die Realität bleibt und per definitionem nur Teile der Realität widerspiegelt, ist es von umso größerer Bedeutung zu klären, welche Teile der Realität ausgespart werden. Hierbei muss der pragmatische Zweck berücksichtigt werden, vor dessen Hintergrund ein Modell entwickelt wird. Rohwer (2015) unterscheidet bei der Entwicklung von Modellen zwischen deskriptiven und funktionalen Modellen. Deskriptive Modelle können vor allem als Hilfsmittel zur Beschreibung von Häufigkeitsverteilungen statistischer Variablen betrachtet wer-

den. Die interessierende statistische Variable kann dabei aus mehreren Komponenten bzw. Aspekten bestehen, deren Zusammenwirken sich auf die Ausprägung der interessierenden Variablen auswirkt. Durch die Auswahl einzelner Komponenten zur Erfassung einer Variablen bzw. eines latenten (nicht unmittelbar messbaren) Phänomens findet eine Verkürzung statt. Bestimmte Komponenten werden ausgeschlossen, andere dagegen werden für die Messung der Variablen herangezogen. Begründet wird dieses Vorgehen durch die Notwendigkeit, Datenmengen zu reduzieren, um zu deskriptiven Generalisierungen über eine Grundgesamtheit zu gelangen (vgl. Rohwer 2015, S. 316). Die bei der Modellierung des im Kontext dieser Forschungsarbeit interessierenden Phänomens individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation vorgenommene Verkürzung muss somit bei der Datenauswertung und Interpretation vor dem Hintergrund einer Generalisierung kritisch reflektiert werden.

4.3.2 Modellierung individueller Förderung in einem Typenmodell

Der erste empirische Forschungsteil liefert durch die Experteninterviews die Grundlage für ein Teilergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit. Mithilfe der qualitativen Perspektive auf die berufliche Praxis der Lehr- und Fachkräfte können Idealtypen individueller Förderung identifiziert werden, die über ein spezifisch hierfür entwickeltes Modell abgebildet werden. Ausgehend von den durch die qualitative Inhaltsanalyse identifizierten Aspekten individueller Förderung wird ein Modell entwickelt, das die erfassten Aussagen abdecken und in einen Erklärungszusammenhang zueinander bringen kann. Hierfür werden in mehreren Schritten die Aussagen der interviewten Personen durch die induktiv entwickelten Subkategorien zusammengefasst und bezüglich ihrer inhaltlichen Positionierung einem bestimmten Bereich im Modell (induktiv entwickelte Hauptkategorien) zugeordnet. Tabelle 17 zeigt dies anhand vier exemplarischer Interviewpassagen.

Tabelle 17: Zuteilung der Textdaten zur Dimensionsausprägung (eigene Darstellung)

Hauptkategorie Verständnis individueller Förderung – Subkategorie: Zielvorstellung	
Ausprägung: partiell	Ausprägung: ganzheitlich
LT-03, Pos. 20: „Das Ziel individueller Förderung ist es, die Lernenden zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen. Der Erfolg lässt sich somit an der Quote der bestandenen Abschlussprüfungen bemessen.“	LK-07, Pos. 75: „Ziel der individuellen Förderung ist es, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, auch wenn es eine Umstellung bzw. Mehrbelastung für die Lehrkraft bedeutet.“
Hauptkategorie Art der Umsetzung individueller Förderung – Subkategorie: Status	
Ausprägung: autonom	Ausprägung: kollektiv
FK-04, Pos. 52: „Die Fachkraft schildert die Wahrnehmung, dass dienstältere Lehrkräfte die Arbeit der Fachkraft als überflüssig ansehen. Als Begründung vermutet sie die Vermeidung und Tabuisierung von vorhandenen Konflikten, die durch die vorherrschende Haltung ‚Wir haben keine Konflikte, wir kommen gut miteinander zurecht!‘ überdeckt werden.“	FK-02, Pos. 10: „Die Fachkraft führt das Vertrauen, das die Lehrkräfte zu ihr haben, auf ihre Seniorität (ihre lange Zugehörigkeit zur Schule) zurück.“

Als Grundlage für die Modellentwicklung dient die aus den Interviews abgeleitete Einsicht, dass sich die thematisch gruppierten Aussagen der Interviewten hinsichtlich zweier Dimensionen (Achsen) und innerhalb dieser Dimensionen in jeweils zwei gegensätzliche Ausprägungen unterscheiden lassen. Einerseits weisen die Aussagen ein unterschiedliches *Verständnis individueller Förderung* auf und andererseits unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der *Art und Weise, wie die individuelle Förderung umgesetzt wird*. Es wird deutlich, dass sich bestimmte Kombinationen hinsichtlich der Umsetzung und des Verständnisses von individueller Förderung häufen, weshalb folgendes Modell zur systematischen Zuordnung der Interviewaussagen vorgeschlagen wird (vgl. Abb. 7).

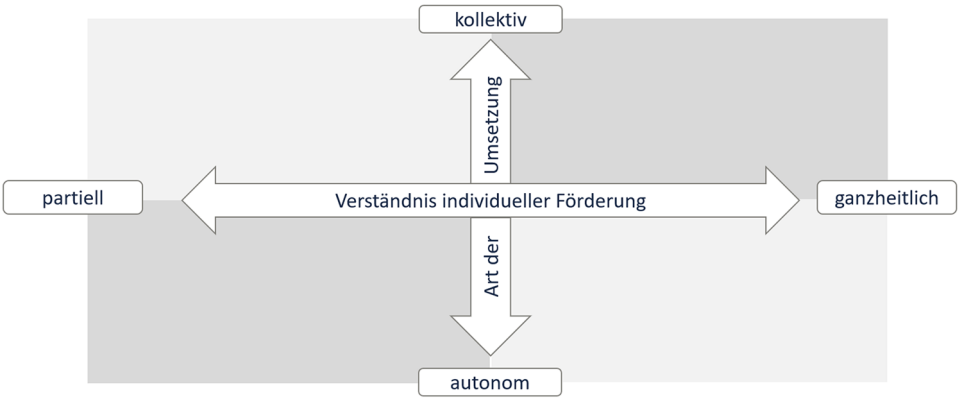


Abbildung 7: Achsen und Pole der Matrix (eigene Darstellung)

Die Achse *Verständnis individueller Förderung* ergibt sich aus der Diskussion um die Professionalisierung des Berufs der Lehrkräfte (vgl. Oevermann 2002; Helsper 2004; Baumert/Kunter 2006) und den Implikationen des Aufgabenverständnisses der Fachkräfte (vgl. Markowetz 2012; Zipperle/Maier 2019). Die Achse ist gekennzeichnet vom Selbst- und Aufgabenverständnis der Lehr- und Fachkräfte, das mit den Gegensätzlichkeiten des beruflichen Handelns von Lehrkräften aufgespannt wird. Die in der strukturtheoretischen Perspektive innerhalb der Professionsdebatte aufgezeigten „Antinomien der Moderne" (vgl. Helsper 2010, S. 15) spiegeln sich im Typenmodell in der Frage wider, inwieweit Lehrkräfte neben der reinen Wissensvermittlung weitere, die Lernenden unterstützende, Funktionen übernehmen. Das Spektrum unterschiedlicher Verständnisse davon, was die eigene Rolle bei der Umsetzung individueller Förderung ist, zeigen die beiden Pole der Achse auf. Einerseits kann das Aufgabenverständnis der Lehrkräfte sehr partiell und spezifisch auf nur eine Funktion begrenzt sein. Als „Kerngeschäft" (Zorn 2021, o. S.) verstehen Lehrkräfte dann zumeist die Vermittlung berufsbezogener Inhalte sowie die Unterstützung der Aneignung berufsbezogener Kompetenzen. Diese Funktion wird mit einer starken Überbetonung der Selektion geeigneter Berufsanfängerinnen und -anfänger begründet, welche von der beruflichen Bildung für den ersten Arbeitsmarkt ausgebildet werden sollen. Es ist davon auszugehen, dass dies insbeson-

dere in den Schulformen der dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung der Fall ist. Je stärker auch andere Inhalte oder Bedarfe der Lernenden in den Vordergrund rücken, kann dieses „Kerngeschäft" (s. o.) nicht ohne Weiteres aufrechterhalten werden. Die Lehrkräfte müssen im Sinne der individuellen Förderung von einem partiellen Verständnis abrücken und dieses durch ein ganzheitliches Verständnis ersetzen, um den Bedarfen der Lernenden gerecht werden zu können. Die Vielfalt der berichteten Anlässe individueller Förderung (vgl. Kap. 4.5) zeigt auf, dass ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung angezeigt ist. Dieses ganzheitliche Verständnis stützt sich auf ein potenzialorientiertes und subjektbezogenes Menschenbild, in welchem Lernende als Personen mit unterschiedlichsten Stärken und Voraussetzungen unterschiedliche Unterstützungsbedarfe haben. Eine Reduktion der Personen auf einzelne Aspekte gibt viele Anknüpfungsmöglichkeiten der individuellen Förderung verloren. Die Achse *Verständnis individueller Förderung* zeigt deshalb eine mehrdimensionale Betrachtung an. Neben der Dimension des Professionsverständnisses – also den Aufgaben und Zuständigkeiten von Lehrkräften – sollte auch die Dimension der konkreten Anforderungs- bzw. Kompetenzprofile berücksichtigt werden. Die Ausprägung dieser zweiten Dimension gibt Aufschluss darüber, welche Kompetenzen Lehrkräfte als notwendig erachten, um dem von ihnen wahrgenommenen Aufgabenverständnis zu entsprechen.

Die Achse *Art der Umsetzung* ergibt sich aus der Debatte um das Kooperationsverhalten und die -bereitschaft von Lehrkräften (vgl. Hartmann et al. 2021; CoMMIT-Projekt 2018–2020 – „Kooperation an Schulen – Innovation im Team"), die zwar seit mehreren Jahrzehnten Gegenstand der Schulentwicklung oder der Unterrichtsentwicklung ist, bislang aber nicht die Kooperation in multiprofessionellen Teams im berufsschulischen Kontext berücksichtigt hat. Es bietet sich daher an, einerseits die verschiedenen Arten der Kooperation nach Steiner et al. (2006) – Austausch, Synchronisation, Ko-Konstruktion – als eine relevante Dimension zu erheben. Gleichzeitig sollten aber auch die für den Kontext berufsbildender Schulen spezifischen Dimensionen in diesen Kooperationsformen abgebildet werden. Kooperation sollte somit auch unter dem Aspekt der Arbeitserleichterung bzw. dem Umgang mit Überforderung betrachtet werden. Hierbei sollten sowohl Chancen als auch Risiken der jeweiligen Umsetzungsart von Kooperation in die multidimensionale Betrachtung einbezogen werden.

4.3.3 Typisierung individueller Förderung

Aus der Aufteilung in zwei Achsen und vier Pole ergeben sich vier Typen individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation, die anhand verschiedener für sie spezifischer Dimensionen charakterisiert werden können. In Abbildung 8 werden den verschiedenen Bereichen im Modell vier Typen zugewiesen. Die Benennung erfolgt hierbei nicht wertend, stattdessen werden die Dimensionen und ihre Ausprägung aufgegriffen.

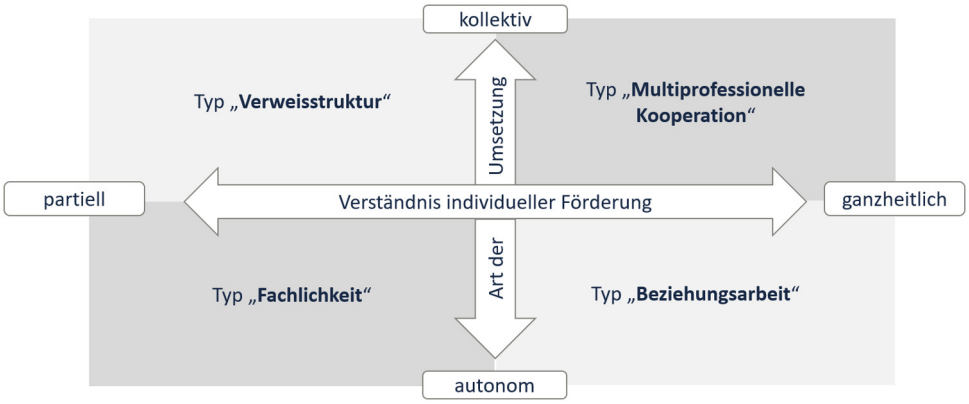


Abbildung 8: Zuteilung von Typen im Modell (eigene Darstellung)

Der durch die beiden Pole einer weitestgehend autonomen Umsetzung individueller Förderung sowie einem einseitigen und damit partiellen Verständnis individueller Förderung als „Fachlichkeit“ beschriebene Typ steht für die geringste Ausprägung einer an den Bedürfnissen des Individuums ausgerichteten Form individueller Förderung. Die Praxis individueller Förderung wird bei diesem Typ eher an den externen Anforderungen ausgerichtet, die insbesondere durch die fachlichen Leistungsvorgaben von Dritten (z. B. bundeseinheitliche Prüfungsinhalte in der dualen Ausbildung) an die Lernenden herangetragen werden. Dieser Typ ist geprägt durch ein hohes Maß an Autonomie im beruflichen Handeln, sodass eher der Austausch oder auch nur das Einholen von Informationen als Kooperationsform genutzt wird. Entsprechend dem Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) ist dieser Typ eher durch ein Statusdenken geprägt, das von einer hohen eigenen Professionalität ausgeht, die sich vor allem auf eine fachliche Expertise bezieht und nicht durch andere Lehrkräfte oder insbesondere auch nicht durch Fachkräfte infrage gestellt werden soll. Absprachen über gemeinsame Ziele von Maßnahmen individueller Förderung sind aufgrund des nicht vorhandenen Austauschs mit anderen nicht bzw. nur bedingt möglich. Durch die einseitige Wahrnehmung der Förderbedarfe vor allem im fachlichen und auf den eigenen Unterricht bezogenen Bereich kann sich dieser Typ stark von anderen Aufgaben abgrenzen. Er konzentriert sich stark auf die Gestaltung von Unterrichtsinhalten, um diese den Lernenden zugänglich zu machen. Einer Überlastung durch Kompetenzüberschreitungen wirkt er durch die klare Abgrenzung seines Aufgabenverständnisses entgegen. Je nach Ausprägung kann sich dieser Typ entweder durch ein erweitertes Verständnis individueller Förderung in Richtung des Typs „Beziehungsarbeit“ entwickeln. Dies wäre insofern von Vorteil für die Lernenden, da damit auch ein Bewusstsein für die Vielfalt der Förderbedarfe einhergehen würde. Gleichzeitig bleiben diesem Typ viele Handlungsmöglichkeiten verwehrt, um diesen Bedarfen begegnen zu können. Begründet werden kann dies mit einem Festhalten am Autonomie-Paritäts-Muster.

Der Typ „Beziehungsarbeit“ ist durch ein potenzialorientiertes Menschenbild gekennzeichnet, in dem die Lernenden ganzheitlich wahrgenommen werden. Damit ver-

knüpft ist ein Kompetenzprofil, das sowohl diagnostische Fähigkeiten als auch eine entsprechende wertschätzende Haltung den Lernenden gegenüber beinhaltet. Da jedoch die Autonomie im beruflichen Handeln weiterhin eine wichtige Rolle spielt und damit einhergehend die eigene Verantwortung im und Zuständigkeit für den Umgang mit den erkannten Förderbedarfen betont wird, gerät dieser Typ leichter an die Grenzen der eigenen Fähigkeiten. Darauf reagiert er entweder mit Abgrenzung oder mit einer mehr oder weniger bewussten Förderung, die dann aber weder durch Zielabsprachen mit anderen Akteuren koordiniert, noch zielführend für die Lernenden erfolgt. Der Anspruch, die individuelle Förderung ausschließlich alleine durchführen zu wollen, führt auch zu intrapersonellen Rollenkonflikten, da die Lehrkraft dann sowohl eine beratende als auch bewertende Funktion ihren Lernenden gegenüber einnimmt. Eine andere Reaktion auf Überforderung kann auch der Rückzug auf die Position des Typs „Fachlichkeit" darstellen. Eine derartige rückwärtsgewandte Entwicklung wird unter anderem mit einem Verweis auf fehlende schulische Strukturen zum Umgang mit herausfordernden Förderbedarfen gerechtfertigt.

Der Typ „Verweisstruktur" dagegen kennt die schulischen Strukturen und nutzt diese, um die Bedarfe der Lernenden bedienen zu können. Die Lehrkraft selbst verbleibt bei diesem Typ in ihrem Selbstverständnis, dass die Umsetzung individueller Förderung außerhalb eines spezifischen – meist fachlichen oder fachbezogenen Bereichs – nicht zu ihren eigenen Aufgaben gehört. Das Professionsverständnis gleicht demjenigen des Typs „Fachlichkeit", sodass sich die Lehrkraft ihre Aufgaben klar von denjenigen der Fachkräfte abgrenzt. Zugleich anerkennt sie die Notwendigkeit und die Legitimation der anderen Professionen im Kontext der individuellen Förderung und kooperiert im Rahmen der Verweisstruktur mit ihnen. Die Kooperation besteht darin, dass die Lehrkraft hilfesuchende Menschen in erster Linie weitervermittelt. Sie sucht nach Informationen bzw. aktualisiert diese, um die Kooperation so passgenau wie möglich zu gestalten. Auf der Ebene der kollegialen Beratung werden Entscheidungen, welche Fördermaßnahmen geeignet erscheinen, zuvor im Kollegium beraten, dann aber erfolgt der Verweis der ratsuchenden Person an die entsprechende Stelle. Nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Fachkräfte nutzen diesen Typ, wenn sie im Rahmen einer Beratung an ihre Kompetenzgrenzen stoßen. Dahinter verbirgt sich eine zentrale Dimension dieses Förder-Typs. Die Kooperation ermöglicht es, über eine geeignete Fördermaßnahme zu beraten, durchgeführt wird die Maßnahme dann aber durch eine Fachkraft. Die individuelle Förderung zu Bereichen, die außerhalb des Selbstverständnisses der Lehrkräfte liegen, wird an andere Fachkräfte abgegeben. Dieses Vorgehen entlastet einerseits Lehrkräfte, andererseits sind sie auf eine offene und empathische Haltung den Lernenden gegenüber angewiesen. Eine Entwicklung hin zum Typ „Multiprofessionelle Kooperation" erfordert in der Folge ein erweitertes Professionsverständnis. Neben die Vermittlung von Fachwissen und der Erstdiagnose von Förderbedarfen würde dann noch die aktive Beteiligung an der Umsetzung von Maßnahmen der individuellen Förderung hinzukommen. Damit einhergehend würden engere Absprachen mit den Fachkräften sowie die Ausbildung entsprechender Kompetenzen notwendig werden.

Der Typ „Multiprofessionelle Kooperation“ stellt die aus der Literatur abgeleitete Idealform zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen dar. Dieser Typ ist geprägt von einem ganzheitlichen Verständnis individueller Förderung und wird gekennzeichnet durch die gemeinschaftliche Umsetzung der Maßnahmen durch Lehr- und Fachkräfte. Beide Personengruppen sind somit auf gemeinsame Absprachen und den Austausch von Informationen angewiesen, wie dies zum Beispiel in Fallkonferenzen umgesetzt wird. Im Professionsverständnis von Lehrkräften werden Fachkräfte und andere Lehrkräfte als gleichberechtigte Kooperationspartner angesehen. Professionalität wird durch ein systemtheoretisches Verständnis und die gemeinsame Festlegung von Zielen, Grenzen und der jeweiligen Aufgabe eines jeden Akteurs hergestellt. Dies bedeutet, dass auch die Fähigkeiten sowie deren Grenzen offengelegt werden und dies als Grundlage für die Entwicklung von auf den Lernenden ausgerichteten Maßnahmen herangezogen wird. Dieser Typ verlangt von Lehr- und Fachkräften eine „interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (Brödel 2005, S. 3). Die gleichberechtigte Kooperation setzt eine konstruktive Fehlerkultur voraus, die mit dem sowohl bei Lehr- als auch bei Fachkräften vorhandenen Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) nicht vereinbar ist.

4.3.4 Ableitung von Entwicklungspotenzialen aus dem Typenmodell

In Abgrenzung zu bisherigen Modellen (vgl. Gräsel et al. 2006; Hartmann et al. 2021) sieht das Typenmodell die Möglichkeit zur intrapersonalen und raumzeitlichen Veränderung von Typenzuordnungen vor (schraffierte Doppelpfeile in Abbildung 9). Aufgrund von Verhaltens-, Verhältnis- oder Einstellungsänderungen kann nicht von einer zeitlich andauernden Zuteilung zu einem Typ ausgegangen werden. Stattdessen ist davon auszugehen, dass sich Personen im Zeitverlauf oder auch in Bezug auf unterschiedliche Kontexte verschiedenen Typen zuordnen.

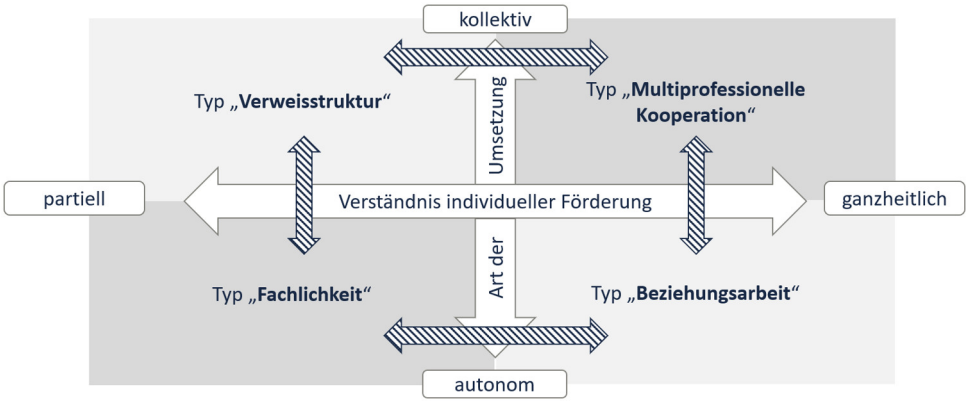


Abbildung 9: Ableitung von vier Typen der individuellen Förderung (eigene Darstellung)

Die Entwicklungspotenziale lassen sich aus dem entwickelten Modell individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation ableiten. Sie beschreiben vier

unterschiedliche Bewegungsrichtungen auf den beiden Achsen *Verständnis individueller Förderung* und *Art der Umsetzung*. Hierbei ist nicht festgelegt, von welchem der Quadranten (Typen) das Entwicklungspotenzial ausgeht und auf welchen Quadranten hin es ausgerichtet ist. Grundsätzlich sind für jedes Entwicklungspotenzial stets zwei Start- und Zielquadranten möglich, da das Entwicklungspotenzial nur eine Entwicklungsrichtung, nicht aber eine Hierarchisierung von Ausgangs- und Zielpunkten darstellen soll. Dieses Detail der Entwicklungspotenziale ist von zentraler Bedeutung, da somit ein Austausch darüber möglich wird und die Diskussion über das Modell nicht behindert wird. Im Folgenden werden die Entwicklungspotenziale beschrieben, die aus dem Modell abgeleitet werden und für den dritten empirischen Zugang (vgl. Kap. 6 zum Delphi-Verfahren) genutzt werden.

(1) Von der autonomen Umsetzung hin zur kollektiven Umsetzung.
Das Entwicklungspotenzial beschreibt formal eine Tendenz der Entwicklung auf der Achse *Art der Umsetzung individueller Förderung* vom Pol *autonom* hin zum Pol *kollektiv*. Im Kontext des Modells kann damit eine Entwicklung von den beiden Typen „Fachlichkeit" und „Beziehungsarbeit" hin zu den Typen „Verweisstruktur" und „Multiprofessionelle Kooperation" gefasst werden. Diese Entwicklung ist mit Blick auf die Zielstellung, individuelle Förderung durch die Kooperation mit anderen umzusetzen, zu begrüßen. Aber auch das entgegengesetzte Entwicklungspotenzial kann begründet nachvollzogen werden.

(2) Von der kollektiven Umsetzung hin zur individuellen Umsetzung.
Das Entwicklungspotenzial beschreibt formal eine Tendenz der Entwicklung auf der Achse *Art der Umsetzung individueller Förderung* vom Pol *kollektiv* hin zum Pol *autonom*. Im Kontext des Modells kann damit eine Entwicklung von den beiden Typen „Multiprofessionelle Kooperation" und „Verweisstruktur" hin zu den Typen „Beziehungsarbeit" und „Fachlichkeit" gefasst werden. Dieses Entwicklungspotenzial spiegelt das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) wider, dementsprechend Lehrkräfte ein selbstbestimmtes schulisches Handeln bevorzugen.

(3) Von einem partiellen Verständnis hin zu einem ganzheitlichen Verständnis.
Das Entwicklungspotenzial beschreibt formal eine Tendenz der Entwicklung auf der Achse *Verständnis individueller Förderung* vom Pol *partiell* hin zum Pol *ganzheitlich*. Im Kontext des Modells kann damit eine Entwicklung von den beiden Typen „Fachlichkeit" und „Verweisstruktur" hin zu den Typen „Beziehungsarbeit" und „Multiprofessionelle Kooperation" gefasst werden. Dieses Entwicklungspotenzial spiegelt das Verständnis der Lehr- und Fachkräfte für die doppelte Kontingenz und die systemische Bedingtheit individueller Förderung wider (vgl. Willke 2006).

(4) Von einem ganzheitlichen Verständnis hin zu einem partiellen Verständnis.
Das Entwicklungspotenzial beschreibt formal eine Tendenz der Entwicklung auf der Achse *Verständnis individueller Förderung* vom Pol *ganzheitlich* hin zum Pol *partiell*. Im

Kontext des Modells kann damit eine Entwicklung von den beiden Typen „Multiprofessionelle Kooperation“ und „Beziehungsarbeit“ hin zu den Typen „Verweisstruktur“ und „Fachlichkeit“ gefasst werden. Dieses Entwicklungspotenzial kann insbesondere in Überforderungssituationen auftreten und wird dann explizit oder implizit als Schutzmechanismus gerechtfertigt.

(5) Keine Entwicklung

Die Annahme, dass keine Entwicklung eintritt, muss formal ebenfalls in die Reihe der Entwicklungspotenziale aufgenommen werden, da das Modell keinen präskriptiven Charakter hat. Die Möglichkeit, dass keine Entwicklung stattfindet, muss deshalb ebenfalls bei der qualitativen Erprobung zur Diskussion gestellt werden.

Werden die sozialen, wirtschaftlichen und subjektbezogenen Motive zur Umsetzung individueller Förderung ernst genommen und festgestellt, dass individuelle Förderung von Lernenden nicht nur ein hinreichendes, sondern auch notwendiges Ziel schulischen Handelns ist, kann der Idealtyp „Multiprofessionelle Kooperation“ als bestmögliche Umsetzung individueller Förderung angenommen werden. Vor diesem Hintergrund können zwei zentrale Entwicklungstendenzen identifiziert werden, die das Ziel von Maßnahmen der Schulentwicklung sein sollten (schraffierte Pfeile in Abbildung 10). Einerseits sollte darauf hingewirkt werden, dass Lehrkräfte ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung entwickeln. Andererseits sollten Maßnahmen individueller Förderung eher auf Basis kollektiver Absprachen als auf Basis autonom getroffener Entscheidungen einzelner Personen entwickelt und umgesetzt werden.

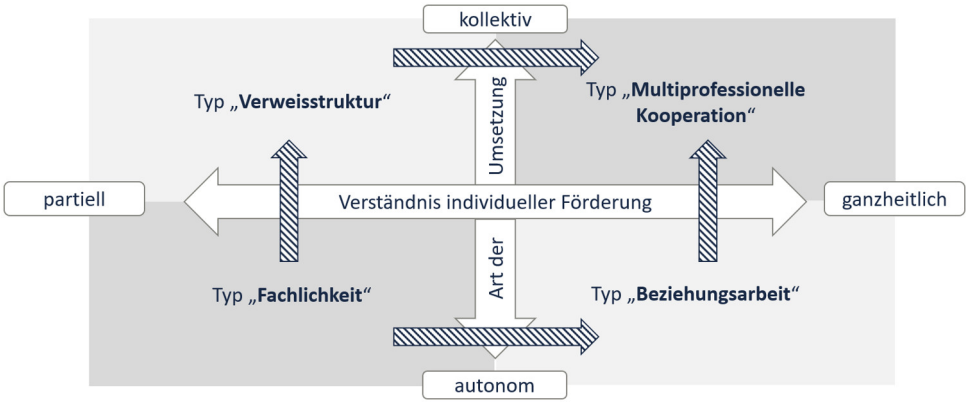


Abbildung 10: Entwicklungstendenzen zum Idealtyp (eigene Darstellung)

Es ist davon auszugehen, dass die beiden Entwicklungstendenzen nicht isoliert ablaufen, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Überträgt man diese Annahme auf eine Einzelperson, wird diese gegenseitige Beeinflussung deutlich. Die Bereitschaft einer Lehrkraft, die eigene Autonomie zumindest teilweise aufzugeben, um individuelle Förderung kollektiv mit anderen Lehr- und Fachkräften umzusetzen, setzt die Einsicht oder Erkenntnis voraus, dass durch die Kooperation die Lernenden in Bereichen geför-

dert werden können, welche die einzelne Lehrkraft nicht bedienen kann bzw. bedienen darf oder bedienen will. Die Lehrkraft bestätigt mit einer kollektiven Umsetzung individueller Förderung gewissermaßen den ganzheitlichen Anspruch individueller Förderung.

Dieses Beispiel illustriert, dass die kollektive Umsetzung individueller Förderung zugleich Ganzheitlichkeit garantieren kann, auch wenn die Einzelperson selbst kein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung hat. Die Ganzheitlichkeit individueller Förderung kommt durch die Beteiligung weiterer Akteure im Kollektiv unter der Voraussetzung zustande, dass die anderen beteiligten Akteure ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung haben. Somit können die beiden im Folgenden näher beschriebenen und aus der Matrix abgeleiteten Entwicklungstendenzen auch hierarchisiert werden. Die Entwicklungstendenz hin zur kollektiven Umsetzung individueller Förderung kann als primäres Ziel identifiziert werden, solange die Mehrheit der einzelnen Akteure ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung aufweist. Die Entwicklungstendenz weg von einem partiellen und hin zu einem ganzheitlichen Verständnis individueller Förderung dagegen kann als sekundäres Ziel identifiziert werden. Dies ist insbesondere auch damit zu begründen, dass sowohl ein partielles als auch ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung solange die Gefahr von „blinden Flecken" birgt, wie diese nicht durch den Blick von außen – durch den korrigierenden bzw. unterstützenden Blick des Kollektivs – aufgedeckt werden.

Vom partiellen zum ganzheitlichen Verständnis

Das Verständnis individueller Förderung wird stark durch das eigene Rollenverständnis der Lehrkräfte beeinflusst. Das Rollenverständnis von Lehrkräften ergibt sich jedoch vor allem aus den Erwartungshaltungen, die an Lehrkräfte von Lernenden, anderen Lehrkräften und der Schulleitung gestellt werden (vgl. Zopff 2015, S. 286). Insbesondere in der Berufseinstiegsphase wird durch diesen Mechanismus das subjektive Rollenverständnis geprägt, aus dem sich dann auch das subjektive Verständnis individueller Förderung entwickelt. Somit muss davon ausgegangen werden, dass die Ausbildung eines ganzheitlichen Verständnisses individueller Förderung als vor allem innerpersönlicher Prozess abläuft, der bereits in der Ausbildung von Lehrkräften angelegt werden muss. Inwieweit dieser Prozess durch extrinsische Reize, z. B. durch verpflichtende Fortbildungsmaßnahmen, gesteuert oder beschleunigt werden kann, ist von den Gegebenheiten der Schule und den dort vorhandenen individuellen und kollektiven Ressourcen abhängig (vgl. Keller-Schneider/Albisser 2013).

Von der autonomen zur kollektiven Umsetzung

Kooperation gilt als Qualitätsmerkmal guter Schulen (vgl. Fussangel/Gräsel 2012). Kooperation findet nachweislich dann häufiger an Schulen statt, wenn dort notwendige kollektive Ressourcen, wie z. B. gemeinsame Ziele, reflexiver Dialog oder die „Deprivatisierung von Unterricht" (Keller-Schneider/Albisser 2013, S. 42) zur Verfügung stehen.

Damit eine Schule als Organisationseinheit bezüglich individueller Förderung zum Idealtyp „Multiprofessionelle Kooperation“ gelangen kann, sollten beide Entwicklungstendenzen ermöglicht und gefördert werden. Für jeden der Idealtypen impliziert die Entwicklung unterschiedliche Maßnahmen in der Schulentwicklung. Während die beiden Typen „Beziehungsarbeit“ und „Verweisstruktur“ nur je einer Entwicklungstendenz folgen müssen, um zu Idealtyp „Multiprofessionelle Kooperation“ zu gelangen, muss der Typ „Fachlichkeit“ beiden Entwicklungstendenzen folgen. Um die zuvor beschriebenen blinden Flecken zu verhindern, ist die Entwicklungstendenz hin zur kollektiven Umsetzung notwendig, die zum ganzheitlichen Verständnis dagegen nicht zwingend erforderlich. Da aber nicht davon auszugehen ist, dass eine Schule als Organisationseinheit lediglich einen Typ individueller Förderung vertritt, sondern sich die Typen innerhalb der Schulgemeinde verteilen sowie auch unterschiedliche Anteile innerhalb einer Person identifiziert werden können, kann keine einheitliche Strategie formuliert werden, die auf alle Schulen angewendet werden kann. Vielmehr bedarf es der Aushandlung von individuellen Maßnahmen, um die Entwicklung hin zum Idealtyp „Multiprofessionelle Kooperation“ zu unterstützen.

Der Übertrag der vorgestellten methodologischen Überlegungen zum entwicklungsoffenen Typenmodell auf die forschungspraktische Anwendung in Form einer Operationalisierung der vorgestellten Typen erfolgt in Kapitel 5.

5 Empirie II: Standardisierte Befragung

5.1 Datenerhebung

Für die Datenerhebung im Rahmen der standardisierten Befragung wird ein Fragebogen mit psychometrischen Skalen entwickelt, der über Selbstauskünfte die Einstellungen und Dispositionen der befragten Personen erfasst und so eine Zuordnung der Person zu einem zuvor festgelegten Typ individueller Förderung ermöglicht (vgl. Kap. 3).

Tabelle 18: Herleitung der Item-Skalen aus den Interviews (eigene Darstellung)

<table>
<tr><th colspan="5">Empirie I: Experteninterviews</th><th colspan="2">Empirie II: Standardisierte Befragung</th></tr>
<tr><th colspan="3">Induktive Subkategorien</th><th colspan="2">Induktive Hauptkategorien</th><th>Aspekte der Dimensionen</th><th>Item-Skalen</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Professionsverständnis
Kompetenzprofil
Menschenbild
Zielvorstellungen
Abhängigkeit
Schulkultur
Handlungsspielräume
Schülerorientiertes Aufgabenverständnis
Erweiterte Fördermöglichkeiten
Inhaltsorientiertes Aufgabenverständnis
Resignation
Überforderung
Freiwilligkeit
Entgrenzung

Kooperationsformen
Zuständigkeiten
Präsenz
Handlungsspielräume
Leitung
Verweisstruktur
Kommunikationsstruktur
Ressourcenverteilung
Entlastung
Status
Abgrenzung
Weigerung Unwissenheit
Ressourcenmangel
Überlastung
Kompetenzüberschreitung</td><td rowspan="2">Bedingungsfelder individueller Förderung als ...</td><td>...Herausforderung</td><td rowspan="2">Verständnis individueller Förderung</td><td>ganzheitlich</td><td>Menschenbild

Zielvorstellung & Erfolg

Abhängigkeit

Handlungsspielräume

Vermeidung</td><td>Item-Nr.: 1.1, 1.2

Item-Nr.: 1.3, 1.4

Item-Nr.: 1.5, 1.6

Item-Nr.: 1.7, 1.8

Item-Nr.: 1.9, 1.10, 1.11</td></tr>
<tr><td>partiell</td></tr>
<tr><td></td><td>...Chance</td><td rowspan="2">Art der Umsetzung individueller Förderung</td><td>kollektiv</td><td>Kooperationsformen

Aufgabenteilung

Ermöglichung

Status</td><td>Item-Nr.: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4

Item-Nr.: 2.5, 2.6, 2.7

Item-Nr.: 2.8, 2.9, 2.10

Item-Nr.: 2.11, 2.12, 2.13</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>autonom</td></tr>
</table>

Die Herleitung der Item-Skalen bzw. der durchnummerierten Items im Selbstaussageformat erfolgt unter Rückgriff auf die zuvor kategorisierten Aussagen aus den Exper-

teninterviews. Für die Erstellung geeigneter Items werden zunächst relevante Aspekte für die Erfassung der Dimension identifiziert und diese Aspekte in geeignete Formulierungen übertragen, die inhaltlich validiert werden (vgl. Tab. 18).

5.1.1 Operationalisierung der Dimensionen durch Aspekte

Dimension Verständnis individueller Förderung

Die Dimension *Verständnis individueller Förderung* wird durch die beiden Pole aufgespannt, die einerseits ein ganzheitliches – also alle Bereiche der Persönlichkeit eines Individuums umfassendes – und andererseits ein partielles – also nur einen ausgewählten Bereich der Persönlichkeit eines Individuums umfassendes – Verständnis postulieren. Um Aspekte für die Erfassung der Dimension *Verständnis individueller Förderung* auszuwählen, bietet sich der Rückgriff auf das Code-System an, das für die qualitative Inhaltsanalyse genutzt wurde. Im Rahmen der Hauptkategorie „Individuelle Förderung" werden elf weitere Subkategorien zur Analyse herangezogen. Diese drei Subkategorien lassen sich in die drei Bereiche *Bedingungsfelder*, *Chancen* und *Risiken* aufteilen. Während die Subkategorien aus dem Bereich *Bedingungsfelder* eher eine neutrale Beschreibung dessen anzeigen, wie von den Befragten bzw. was unter individueller Förderung verstanden wird, markieren die Bereiche Risiken und Chancen diejenigen Textstellen in den Interviews, in denen ein bestimmtes Verständnis individueller Förderung als problematisch oder hilfreich für die Umsetzung der individuellen Förderung geschildert wird. Aus diesen Schilderungen lassen sich Aussagen zu den beiden Polen der Dimension *Verständnis individueller Förderung* ableiten. Jede Äußerung wird dabei einem Aspekt zugeordnet, wobei die Aspekte sich in einem ersten Schritt an den Subkategorien der drei Bereiche orientieren. Die Subkategorien des Bereichs *Bedingungsfeld* werden dabei nicht pauschal einem der beiden Pole zugeordnet, sondern dienen als Sammlung potentiell bipolarer Aussagen. Manche Äußerungen müssen dabei umgepolt werden, wenn zum Beispiel eine interviewte Person als *Risiko* äußert, *kein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung* zu haben. Diese Aussage muss umgepolt werden zu der Aussage, dass ein *partielles Verständnis als Risiko* aufgefasst werden muss. Zusätzlich zu den Subkategorien werden auch ergänzend die beiden Hauptkategorien *Professionsverständnis* und *Kompetenzprofil* für die Item-Entwicklung genutzt. Die Hauptkategorie *Professionsverständnis* markiert Aussagen, aus denen das berufliche Selbstverständnis und die eigene Funktion im Kontext individueller Förderung abgeleitet werden kann. Hierbei sind insbesondere Hinweise auf das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) zu berücksichtigen, die auch Aufschluss auf eine Zuordnung zu einem der Pole geben können. Die Hauptkategorie *Kompetenzprofil* fasst in ähnlicher Weise konkrete Hinweise darauf zusammen, welche Fähigkeiten und Eigenschaften für die Umsetzung individueller Förderung erforderlich bzw. wünschenswert sind. Im Folgenden werden die aus den Subkategorien der Hauptkategorie Individuelle Förderung sowie aus den beiden Hauptkategorien *Professionsverständnis* und *Kompetenzprofil* abgeleiteten Dimensionen kurz erläutert. Die Operationalisierung anhand von validierten Item-Skalen wird im nachfolgenden Unterkapitel vorgestellt.

Der Aspekt **Menschenbild** wird als relevant für die Messung der Dimension *Verständnis individueller Förderung* verstanden, da sich im Menschenbild der Lehrkräfte die Haltung der Lehrkräfte den Lernenden gegenüber widerspiegelt. Es ist davon auszugehen, dass die im Antwortverhalten wiedergegebenen Verhaltensdispositionen von den Lehrkräften insbesondere im Verhalten den Lernenden gegenüber wirksam werden. Da sich die Identität der Lernenden aus deren „selbstbestimmten Einzigartigkeit" (Schimank 2000, S. 107) entwickelt und somit alle Bereiche des Lebens umfasst, ist eine ganzheitliche individuelle Förderung von einer entsprechenden Wahrnehmung der Lernenden durch die Lehrkräfte gekennzeichnet. Diese Wahrnehmung der ganzen Person wird auch als potenzialorientiertes Menschenbild aufgefasst, da die Einzigartigkeit der Lernenden als Ausgangspunkt aufgefasst wird, um Maßnahmen individueller Förderung anzusetzen. Das Bewusstsein dafür, dass ein ganzheitliches Verständnis auch mit einem höheren Ressourcenbedarf verbunden ist, wird ebenfalls als eine Ausprägung des Aspektes aufgefasst. Eine weitere Ausprägung erfährt der Aspekt in der Reflexion, dass die eigenen Erwartungen der Lehrkräfte bewusst zurückgestellt werden müssen und von den Gegebenheiten der einzelnen Lernenden ausgegangen werden muss. Eine zusätzliche Ausprägung erfährt der Aspekt durch eine Perspektive aus den Hauptkategorien *Professionsverständnis* und *Kompetenzprofil*. Die Einsicht, dass eine Lehrkraft mit einem spezifischen Kompetenzprofil nur bedingt alle Fähigkeiten und Kompetenzen besitzt, um Lernende ganzheitlich fördern zu können, weist darauf hin, dass ein potenzialorientiertes Menschenbild vorliegt. Nicht zuletzt spiegelt sich in der Trennung von für Lehr- und Fachkräfte spezifischen Funktionen ebenfalls ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung wider. Gleiches gilt, wenn entsprechende Einstellungen wie z. B. ein vorurteilsfreies und wertschätzendes Interesse an der ganzen Person der Lernenden ausgemacht werden kann.

Der Aspekt **Zielvorstellungen und Erfolg** wird als relevant für die Messung der Dimension *Verständnis individueller Förderung* verstanden, da sich in den Zielvorstellungen der Lehrkräfte auch ein spezifisches Professionsverständnis widerspiegelt. Die Item-Skala wird um Aussagen dazu ergänzt, wann individuelle Förderung erfolgreich ist. Da individuelle Förderung durch viele Faktoren beeinflusst wird, die außerhalb des Einflussbereiches von Lehrkräften liegen, lassen Aussagen zur Messbarkeit des Erreichens von Zielvorstellungen im Sinne von Erfolg ebenfalls Rückschlüsse auf die Dimension *Verständnis individueller Förderung* zu. Aussagen, individuelle Förderung anhand von formalen Leistungsindikatoren messen zu können, stehen dabei für ein partielles Verständnis. Aussagen, dass der Erfolg eher im persönlichen Wachstum der Lernenden liegt und dies nur bedingt gemessen werden kann, stehen für ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung.

Der Aspekt **Abhängigkeit** wird als relevant für die Messung der Dimension *Verständnis individueller Förderung* verstanden, weil über entsprechende Aussage-Items die Voraussetzungen dafür ermittelt werden können, die erfüllt sein müssen, damit eine Maßnahme individueller Förderung angestoßen wird. Insbesondere die Perspektive der Fachkräfte, die im Rahmen der qualitativen Interviewbefragung ermittelt wurde, legt es nahe, dass dieser Aspekt zur Erfassung der Dimension *Verständnis individueller*

Förderung berücksichtigt wird. Die Fachkräfte beschreiben als Voraussetzung von individueller Förderung, dass Lehrkräfte den Förderbedarf erkennen und die betroffenen Lernenden an die Fachkräfte weitervermitteln. Zugleich stellen die Fachkräfte aber auch fest, dass sie aus Kapazitätsgründen ohnehin nicht allen Lernenden pauschal eine Beratung im Rahmen individueller Förderung anbieten können. Sie beschreiben somit die Notwendigkeit einer Vorauswahl derjenigen Lernenden, die tatsächlichen Bedarf an individueller Förderung haben. Diese Vorauswahl müssen die Lehrkräfte treffen, wobei auch das eigene Professionsverständnis eine Rolle spielt. Haben Lehrkräfte ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung, rückversichern sie sich eher bei anderen Lehrkräften.

Der Aspekt **Handlungsspielräume** wird als relevant für die Messung der Dimension *Verständnis individueller Förderung* verstanden und speist sich aus mehreren Aussagen der Subkategorien Handlungsspielräume, schülerorientiertes sowie inhaltsorientiertes Arbeiten, Schulkultur und erweiterte Fördermöglichkeiten. Die Benennung der Dimension mit dem Titel einer Subkategorie stellt diese nicht in ein hierarchisches Verhältnis zu den anderen Subkategorien. Vielmehr markieren die gesammelten Aussagen, inwiefern durch die entsprechenden Aspekte Handlungsspielräume geschaffen werden, die eine ganzheitliche Förderung oder eben eine partielle Förderung ermöglichen. Die Schulkultur wird weniger von den Lehr- und vielmehr von den Fachkräften beschrieben, sodass dies nur als indirekter Indikator für das Verständnis individueller Förderung genutzt und ggf. nach dem Pretest verworfen werden muss. Die Lehrkräfte nutzen im Unterricht vor allem unterrichtliche und pädagogische Handlungsspielräume und versuchen durch individualisierte Leistungsbewertungen die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Dies wird als Indikator für ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung angesehen. Das schülerorientierte Arbeiten wird ebenfalls als solch ein Indikator verstanden. Einerseits verstehen sich Lehrkräfte als Dienstleister für individuelle Förderung, was ein konkretes Abfragen von Förderbedarfen beinhaltet. Eine besonders starke Ausprägung erfährt dieser Aspekt darin, dass Lehrkräfte die Förderung der Lernenden nicht aufgeben, sondern ggf. im Team nach anderen Zugängen oder Fördermöglichkeiten suchen. Die Fördermöglichkeiten werden im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses erweitert, wenn individuelle Förderung als Gemeinschaftsprojekt aller beteiligten Lehr- und Fachkräfte verstanden wird. Ein eher an der reinen Vermittlung von fachsystematischen Inhalten orientiertes Aufgabenverständnis kann als Indikator für ein partielles Verständnis individueller Förderung verstanden werden. Dieses wird durch fehlende Absprachen und das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) befördert. Als inhaltsorientiertes Arbeiten gilt auch, wenn Organisationsstrukturen an den Bedürfnissen der Lehrkräfte ausgerichtet werden.

Der Aspekt **Fokus** wird als relevanter Aspekt für die Messung der Dimension *Verständnis individueller Förderung* verstanden, die sich aus den Subkategorien des Bereichs *Risiko* speist. Mit der bewertungsfreien Benennung des Aspekts werden die Aussagen markiert, die ein eher partielles Verständnis individueller Förderung anzeigen. So wird aus der Subkategorie *Überforderung/Resignation* die Aussage in die Item-Skala aufgenommen, dass Lehrkräfte den Einsatz in Schulformen ablehnen, wenn dort von

ihnen eine ganzheitliche individuelle Förderung verlangt wird. Die Subkategorie Freiwilligkeit liefert einige Aussagen zur Motivation der Lernenden, Angebote individueller Förderung wahrzunehmen. Eine extrinsisch, z. B. durch Zwang, hergestellte Motivation spiegelt dabei ein eher partielles Verständnis individueller Förderung wider, während intrinsische Motivation die Perspektive der Freiwilligkeit berücksichtigt und somit die Lernenden ganzheitlich wahrgenommen werden. Der Umgang mit der durch die Freiwilligkeit möglichen Enttäuschung stellt eine weitere Perspektive dar.

Dimension Art der Umsetzung

Die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* wird durch die beiden Pole aufgespannt, die einerseits die Autonomie bei der Umsetzung (Pol *individuell*) und andererseits den kooperativen Charakter (Pol *gemeinsam*) betonen. Um Aspekte für die Erfassung der Dimension *Art der Umsetzung* auszuwählen, bietet sich der Rückgriff auf das Code-System an, das für die qualitative Inhaltsanalyse genutzt wurde. Im Rahmen der Hauptkategorie „Kooperation" werden 15 weitere Subkategorien zur Analyse herangezogen. Diese Kategorien lassen sich – ebenso wie bei der Operationalisierung des zuvor berichteten Konstrukts – in die drei Bereiche *Bedingungsfelder*, *Chancen* und *Risiken* aufteilen (s. Code-Handbuch im Anhang). Während die Kategorien aus dem Bereich *Bedingungsfelder* eher eine neutrale Beschreibung dessen anzeigen, unter welchen Bedingungen Kooperation im Kontext individueller Förderung stattfindet, markieren die Bereiche Risiken und Chancen diejenigen Textstellen in den Interviews, in denen ein bestimmter Aspekt als problematisch oder hilfreich für die Umsetzung der individuellen Förderung geschildert wird. Aus diesen Schilderungen lassen sich Aussagen zu den beiden Polen der Dimension *Art der Umsetzung* ableiten. Die Hauptkategorie *Kompetenzprofil* umfasst in ähnlicher Weise wie bei der Dimension *Verständnis individueller Förderung* auch hinsichtlich der Dimension *Art der Umsetzung* konkrete Hinweise darauf zusammen, welche Fähigkeiten und Eigenschaften für die Umsetzung individueller Förderung erforderlich bzw. wünschenswert sind. Im Folgenden werden die aus den Subkategorien der Hauptkategorie *Individuelle Förderung* sowie aus den beiden Hauptkategorien *Professionsverständnis* und *Kompetenzprofil* abgeleiteten Aspekte kurz erläutert.

Der Aspekt **Kooperationsformen** erfasst die in den Interviews berichteten und in der Forschung bereits etablierten Kooperationsformen Austausch, Synchronisation und Kokonstruktion (vgl. Steinert et al. 2006). Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte aufgrund der ihnen gewährten beruflichen Freiheiten über ein bestimmtes Maß an Entscheidungsautonomie verfügen, ob und auf welche Art und Weise sie mit anderen Lehr- und Fachkräften kooperieren wollen. Da die etablierten Instrumente vor allem die unterrichtliche und schulische Kooperation von Lehrkräften untereinander berücksichtigen, jedoch die Kooperation mit Fachkräften anderer Professionen nicht in den Item-Skalen widerspiegeln, werden die Items um die Aussagen der Lehrkräfte aus den Interviews ergänzt.

Der Aspekt **Aufgabenteilung** fasst die Aussagen der Subkategorien *Zuständigkeiten*, *Leitung* und *Verweisstruktur* zusammen. Darin wird insbesondere der enge Zusammen-

hang zwischen der Verweisstruktur und einer klar definierten Zuständigkeit bzw. einer deutlichen Aufgabenbegrenzung deutlich. Die Lehrkräfte haben ein ähnliches Verständnis von ihrem Aufgabenprofil, wie ihnen dies von den Fachkräften zugeschrieben wird. Sie übernehmen eine Gatekeeper-Funktion, um nur diejenigen Lernenden an die Fachkräfte weiterzuleiten, die einen Bedarf an individueller Förderung haben. Diese Funktion geht mit einer gemeinschaftlichen Art der Umsetzung individueller Förderung einher, wird jedoch mit unterschiedlichen Argumenten begründet. Als Aufgabe der Leitung wird die Zuteilung von Ressourcen und die Vertretung der Schule nach außen zugeschrieben. Andererseits wird geäußert, dass die Abteilungsleitungen einerseits stark steuernd in die Umsetzung der individuellen Förderung eingreifen, diese aber auf der anderen Seite auch den Lehrkräften überlassen sollen. Diese Ambivalenz wird von der Aussage einer Leitungskraft gestützt, die sich eher in einer passiven Rolle sieht und nur bei Konflikten und auf Anfrage hin als Mediator tätig wird. Zugleich soll die Schulleitung aus Sicht der Lehrkräfte das Unterstützungsnetzwerk und die Strukturen bekannt machen. Die Lehrkräfte beschreiben es als sehr hilfreich, dass sie eine Schülerin oder einen Schüler stets an eine Fachkraft verweisen können, wenn sie sich mit dem individuellen Förderbedarf überfordert fühlen. Zugleich wird die Gatekeeper-Funktion der Lehrkräfte betont, die sich an den personellen Gegebenheiten ausrichtet. Der Pol *gemeinsam* wird hierbei durch das Wahrnehmen dieser Funktion markiert. Der Pol *alleine* wird durch deren Ablehnung markiert.

Der Aspekt **Kommunikation** fasst die Subkategorien *Kommunikationsstruktur* und *Präsenz* zusammen. Durch verlässliche und belastbare Kommunikationsstrukturen in Form von festgelegten Kanälen und Regeln für die Kommunikation sind die Voraussetzung für sozialen und kollegialen Austausch. Neben dem generellen Austausch wird dadurch die Basis dafür geschaffen, Konflikte frühzeitig zu erkennen und diese angemessen zu diskutieren. Der Wunsch nach einer geregelten Kommunikationsstruktur spiegelt auch das Professionsverständnis der Lehrkräfte wider. Der Pol gemeinsam wird durch ein kommunikatives Verhalten markiert, der Pol alleine dagegen durch die Betonung der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Die Kommunikationsstrukturen werden stark durch die Erreichbarkeit und Präsenz der Lehr- und Fachkräfte beeinflusst, sodass entsprechende Strukturen als hilfreich beschrieben oder auch eingefordert werden.

Der Aspekt **Ermöglichung** greift auf die Aussagen der Subkategorien *Entlastung* und *Ressourcenverteilung* zurück, um den Pol *gemeinsam* der Dimension *Art der Umsetzung* zu markieren. Beide Subkategorien werden dem Bereich *Chance* zugeordnet und als Möglichkeiten gewertet, individuelle Förderung gemeinschaftlich umzusetzen. Damit die Verteilung von Ressourcen in Form von Entlastungsstunden oder Doppelbesetzungen nicht als Belastung empfunden wird und nicht zu Konkurrenzsituationen unter den Lehrkräften führt, wird von der Schul- bzw. den Abteilungsleitungen eine faire Verteilung gefordert. Bereits das Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten wird von den Lehrkräften als Entlastung empfunden.

Der Aspekt **Status** greift Aussagen der Subkategorien *Status, Kompetenzüberschreitung* und *Abgrenzung* auf, die alle dem Bereich Risiko zugeordnet werden und somit den

Pol *alleine* der Dimension *Art der Umsetzung* markieren. Interessanterweise konnte in den Interviews keine Aussage der Lehrkräfte der Subkategorie *Status* zugeordnet werden. Jedoch berichten die Fachkräfte über einige Situationen, in denen Lehrkräfte einen vermeintlichen Statusunterschied als Grundlage für eine autonome Umsetzung individueller Förderung geltend gemacht haben. Darin liegt die Gefahr verborgen, dass Lernenden nicht die notwendige individuelle Förderung zuteil wird, die notwendig oder in einem kooperativen Rahmen möglich wäre. Hinsichtlich der Subkategorie *Abgrenzung* berichten die Lehrkräfte davon, dass es ihnen mitunter schwerfällt, sich von dem identifizierten Förderbedarf abzugrenzen, auch wenn sie sich nur bedingt kompetent für dessen Befriedigung sehen. Somit markiert eine mangelnde Fähigkeit zur Abgrenzung den Pol einer autonomen *Art der Umsetzung*. Ebenso spiegelt sich eine mangelhafte Abgrenzung in einem entgrenzten Arbeitspensum wider, wenn sich dahinter ein dysfunktionales Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Lernenden verbirgt. Die autonome Umsetzung individueller Förderung (Pol *autonom*) wird somit auch durch eine allgemeine Entgrenzung der Arbeit markiert. Aber auch Selbstüberschätzung kann zu einer autonomen und nicht abgesprochenen Umsetzung individueller Förderung führen. Das ist besonders dann nachteilig, wenn die Lehrkraft in der Überzeugung handelt, sich innerhalb der eigenen Kompetenzgrenzen zu befinden.

Der Aspekt **Vermeidung** spiegelt die Aussagen der Subkategorien *Überlastung* und *Ressourcenmangel* wider, die als Risikofaktoren für die Umsetzung von individueller Förderung wahrgenommen werden. Mit der Beschreibung *Vermeidung* wird das Ausbleiben individueller Förderung aufgrund autonomer und mitunter persönlicher Beweggründe betont. In den Interviews wird von den Lehrkräften, wenn sie mit den Anforderungen individueller Förderung überlastet sind, die Verweigerung jeglicher Diagnostik oder einfacher Gespräche als Ausweg genannt. Ein Mangel an Ressourcen kann (neben anderen Faktoren wie z. B. einer ungeeigneten professionellen Haltung) zu einer Überlastung führen. Die Lehrkräfte berichten von einem zu umfassenden Bedarf an individueller Förderung, den sie nicht stemmen können. Die Überlastung führt aber auch im Gegenteil dazu, dass Lehrkräfte die individuelle Förderung zu Lasten des Unterrichts umsetzen und sich zum Beispiel auf die Förderung einer einzelnen Person konzentrieren, während die anderen Lernenden der Klasse nur in reduziertem Maß berücksichtigt werden.

5.1.2 Validierung und Operationalisierung von Item-Skalen

Die aus den Ergebnissen der qualitativen Teilstudie abgeleiteten Items und die darin enthaltenen Formulierungen der Items wurden in mehreren Schritten auf ihre wissenschaftliche Güte hin überprüft (vgl. Steiner/Benesch 2021; Weichbold 2019). Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der Güteprüfung erläutert sowie die Ergebnisse der Prüfung vorgestellt.

Die qualitativ-inhaltliche Validierung (vgl. Hartig et al. 2021) sieht vor, dass die einzelnen Items der Item-Skalen auf inhaltliche Dopplungen und geringe Trennschärfe hin überprüft werden. Diese Prüfung wurde in einem diskursiven Verfahren unter Beteiligung mehrerer Personen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Forschungsprojekts durchgeführt. Das Ziel der inhaltlichen Validierung besteht ebenfalls

darin, die an der Befragung teilnehmenden Personen mit der Befragung zeitlich so wenig wie möglich zu belasten. Die Items müssen deshalb trennscharf und realitätsnah formuliert werden. Im Folgenden wird die Anpassung der Item-Skalen aller Aspekte für die beiden Dimensionen begründet. Zur Übersichtlichkeit werden die Items nummeriert.

Dimension Verständnis individueller Förderung

Die Items des Aspekts **Menschbild** werden auf zwei Items gekürzt, da diese Dimension weniger die Kompetenzen der Lehrkräfte und stärker deren subjektive Einstellung den Lernenden gegenüber erfassen soll. Ein ganzheitliches Menschenbild wird durch die Bereitschaft indiziert, auch unter Aufwand auf weitere Persönlichkeitsbereiche der Lernenden zu achten. Ein partielles Menschenbild dagegen wird durch eine situationsgeleitete Wahrnehmung der Lernenden indiziert.

> Item 1.1: „Auch wenn es mehr Aufwand bedeutet, versuche ich die persönliche Situation der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen."

> Item 1.2*: „Je nachdem, in welcher Schulform ich unterrichte, habe ich unterschiedliche Erwartungshaltungen an die schulischen Leistungen und sozialen Kompetenzen der Lernenden."

Die Items des Aspekts **Zielvorstellung und Erfolg** werden auf zwei Items gekürzt, da die Messbarkeit von Erfolg individueller Förderung sprachlich nicht präzise genug erfasst werden kann. Durch die Auswahl und Umformulierung wird als relevanter Aspekt des Aspekts die Entwicklung bzw. Vorgabe von Zielen durch die Lernenden selbst bzw. durch die Lehrkräfte identifiziert.

> Item 1.3: „Das Ziel individueller Förderung besteht primär darin, dass Lernende das formale Bildungsziel des Bildungsgangs erreichen."

> Item 1.4: „Das Ziel individueller Förderung besteht primär darin, dass Lernende für sie persönlich passende Ziele formulieren und erreichen."

Die Items des Aspekts **Abhängigkeit** werden auf zwei Items reduziert, da so eine Redundanz vermieden wird. Die Selbstbeschränkung auf eine fachbezogene Form der individuellen Förderung bzw. die Realisierung, dass andere Formen individueller Förderung notwendig sein könnten, werden als Indikatoren identifiziert. Die Rücksprache mit anderen Lehrkräften wird als nicht relevant betrachtet und deshalb entfernt.

> Item 1.5*: „Ich biete individuelle Förderung primär in Form individualisierter Lernzugänge zum Fachinhalt oder individualisierter Leistungsnachweise an."

* Items, die aufgrund ihrer gegensätzlichen Formulierung bei der Auswertung umgepolt werden müssen, sind mit einem Asterisk markiert.

Item 1.6: „Wenn ich feststelle, dass der Schülerin oder dem Schüler die individualisierten Lernzugänge nicht helfen, biete ich andere Unterstützung an."

Die Items des Aspekts **Handlungsspielräume** werden um den Aspekt der Schulkultur gekürzt, da diese Aussagen auf Basis der Perspektive der Fachkräfte entwickelt wurden. Der Fokus wird hier auf den Aspekt der Eröffnung von Handlungsspielräumen innerhalb des jeweiligen Verständnisses individueller Förderung gelegt. Im partiellen Verständnis werden diese vor allem durch das Angebot zusätzlicher oder binnendifferenzierter Lernzugänge indiziert. Im ganzheitlichen Verständnis werden diese auch außerhalb der eigenen Fähigkeiten der Lehrkraft vermutet und sind durch die Bereitschaft, andere Unterstützungsmöglichkeiten zu nutzen, angezeigt.

Item 1.7*: „Ich nutze primär didaktische und methodische Möglichkeiten, um den Lernenden binnendifferenzierte Zugänge zu den Unterrichtsinhalten zu ermöglichen."

Item 1.8: „Wo ich nicht weiterhelfen kann, schafft dies vielleicht eine andere Lehrkraft und umgekehrt. Ich kann nur einen Teil zur Förderung einer Schülerin oder eines Schülers beitragen."

Die Items des Aspekts **Fokus** werden in die Items des Aspekts **Vermeidung** („Art der Umsetzung") überführt. Zusätzlich werden die Items reduziert, um den Aspekt der Resignation im Kontext individueller Förderung zu erfassen. Dieser Aspekt wird über zwei jeweils auf dem Pol des partiellen Verständnisses hoch ladenden Items indiziert, da Resignation ausschließlich mit dem Vermeiden oder Reduzieren der Bereitschaft zur individuellen Förderung in Verbindung gebracht wird. Der Aspekt von Resignation als Folge von Überlastung mit der Konsequenz, dass sich Lehrkräfte auf ein partielles Verständnis und zugleich auf ihre Autonomie zurückziehen, wird ebenfalls mit einem Item indiziert.

Item 1.9*: „Ich unterrichte lieber in Klassen, in denen die Lernenden nicht so viele Förderbedarfe haben und ich mich auf die Inhalte konzentrieren kann."

Item 1.10*: „Ich biete den Lernenden eher selten individuelle Förderung im Unterricht an, um nicht von ihnen enttäuscht zu werden."

Item 1.11*: „Es kommt auch vor, dass es mir einfach zu viel wird mit der individuellen Förderung. Dann lasse ich es ganz sein."

Dimension Art der Umsetzung

Die Items des Aspekts **Kooperationsformen** werden auf vier Items reduziert, da nicht alle Kooperationsformen einzeln ermittelt werden müssen. Stattdessen wird der Fokus auf den Punkt der Autonomie gelegt, welche die Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße

* Items, die aufgrund ihrer gegensätzlichen Formulierung bei der Auswertung umgepolt werden müssen, sind mit einem Asterisk markiert.

aufgeben. Die Ablehnung von Austausch gewährt die höchste Form von Autonomie, eine (wiederkehrende) Reflexion und die damit einhergehende Verbindlichkeit die geringste Form von Autonomie.

> Item 2.1: „Ich spreche mich mit Kolleginnen und Kollegen über individuelle Leistungsnachweise und Bewertungsmaßstäbe für die individuelle Förderung von Lernenden ab."

> Item 2.2*: „Ich benötige keine Informationen von anderen Kolleginnen und Kollegen, um die Lernenden individuell fördern zu können."

> Item 2.3: „Ich reflektiere in Teamsitzungen oder Konferenzen mit anderen Lehrkräften bzw. Fachkräften den Verlauf und die Angemessenheit der durchgeführten Maßnahmen individueller Förderung."

> Item 2.4: „Ich beteilige mich an Aktivitäten (z. B. in einer Arbeitsgruppe), in denen gemeinsam die Umsetzung individueller Förderung an der Schule vorangetrieben wird."

Die Items des Aspekts **Aufgabenteilung** werden auf drei Items reduziert, da vor allem der Aspekt der Steuerung und Handlungsklarheit bei der Umsetzung individueller Förderung als relevanter Indikator identifiziert wurde. Die umformulierten Items lassen eine trennscharfe Unterscheidung der beiden Pole zu. Es wird auf Negativ-Formulierungen verzichtet.

> Item 2.5: „Wenn ich die individuelle Förderung einer Schülerin oder eines Schülers nicht alleine umsetzen kann, wende ich mich an eine andere Lehr- oder Fachkraft."

> Item 2.6: „Durch die Vorgaben der Abteilungsleitungen und der Schulleitung weiß ich, wie ich die individuelle Förderung umsetzen soll."

> Item 2.7: „Als Lehrkraft übernehme ich nur eine erste Diagnosefunktion und identifiziere individuelle Förderbedarfe. Die Umsetzung erfolgt in Absprache mit anderen."

Die Items des Aspekts **Kommunikation** werden aufgelöst, da sich diese Skala mit Items anderer Skalen überschneidet. Der Aspekt der Ansprechbarkeit als Faktor für die Art der Umsetzung wird dagegen in die Items des Aspekts **Ermöglichung** aufgenommen. Die Ermöglichung von individueller Förderung durch eine kollektive Art der Umsetzung wird in den neuen Items durch die Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der Zusammenarbeit indiziert. Als umgepoltes Test-Item wird hier eine Negativ-Formulierung genutzt, die – bei hoher Zustimmung – eine Tendenz zu einem eher ausgeprägten Autonomiebedürfnis anzeigt.

> Item 2.8: „Es ist besonders wichtig, dass die Fachkräfte auch dann erreichbar sind, wenn ich sie ansprechen will, um Unterstützung einzuholen."

* Items, die aufgrund ihrer gegensätzlichen Formulierung bei der Auswertung umgepolt werden müssen, sind mit einem Asterisk markiert.

Item 2.9: „Durch eine entsprechende Ressourcenverteilung (z. B. Doppelbesetzung oder Entlastungsstunden) kann ich mit anderen Lehrkräften besser zusammenarbeiten."

Item 2.10*: „Den Austausch oder die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften empfinde ich als Belastung, die mich bei der Umsetzung individueller Förderung einschränkt."

Die Items des Aspekts **Status** werden auf drei Items reduziert. Diese Dimension berücksichtigt nun das Statusdenken, das Lehrkräfte entweder von der Kooperation mit anderen Lehr- und Fachkräften abhält (Autonomiebedürfnis) oder das sie im Sinne einer positiven Fehlerkultur überwinden.

Item 2.11: „Ich nehme Hinweise und Ratschläge von anderen Lehr- und Fachkräften gerne auf, um individuelle Förderung in meinem Unterricht umzusetzen."

Item 2.12*: „Als Lehrkraft bin ich so kompetent, dass ich alleine über angemessene Maßnahmen individueller Förderung entscheiden kann."

Item 2.13*: „Ich vermeide es, mit anderen Lehr- und Fachkräften zusammenzuarbeiten."

5.1.3 Stichprobe und Erhebungssituation

Während in der qualitativen Teilstudie die Lehr- und Fachkräfte durch die direkte Ansprache per Mail und teilweise per Telefon für die Teilnahme an den Interviews gewonnen werden, kann dieses Verfahren für die Anwerbung in der quantitativen Teilstudie nicht übernommen werden. Grundsätzlich muss die Kooperations- und damit die Teilnahmebereitschaft bei der Grundgesamtheit erst hergestellt werden, um eine angemessene Rücklaufquote durch möglichst vollständig ausgefüllte Fragebögen zu erreichen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Fragebögen grundsätzlich alle Mitglieder der Grundgesamtheit erreichen, sodass alle Mitglieder die Möglichkeit erhalten, tatsächlich an der Befragung teilzunehmen. Bei der hier dargestellten Befragung wird diese Erreichbarkeit durch eine Mailingliste hergestellt, über die alle Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen erreicht werden. Da die Erreichbarkeit jedoch noch nicht zu einer garantierten Teilnahme führt, müssen den Lehrkräften Teilnahmeanreize angeboten werden, durch die eine intrinsische Motivation hergestellt werden kann (vgl. Hofäcker/Stegl 2021, S. 80 f.). In der vorliegenden Befragung wird versucht, die intrinsische Motivation über verschiedene Wege herzustellen. Einerseits wird eine Erlaubnis der Schulaufsicht für die Durchführung der Studie eingeholt, was aufgrund schulrechtlicher Vorgaben einerseits erforderlich ist. Andererseits erhält die Studie durch die offizielle Erlaubnis eine gewisse Verbindlichkeit sowie gewissermaßen ein äußerliches Gütesiegel, das zusätzliches Vertrauen der Lehrkräfte hervorrufen kann. Zusätzlich werden die Schulleitungen gebeten, den Versand des Zugangslinks zur Befragung durch einen kurzen Aufruf zur Teilnahme sowie einen kurzen Hinweistext zum Ziel und Sinn der Befragung zu unterstützen. Im Vorfeld der Erhebung wird dieses Vor-

* Items, die aufgrund ihrer gegensätzlichen Formulierung bei der Auswertung umgepolt werden müssen, sind mit einem Asterisk markiert.

gehen mit den Schulleitungen abgesprochen, wobei diese bereits auf die geringe Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und eine geringe Teilnahmewahrscheinlichkeit hinweisen.

Um die Rücklaufquote insbesondere bei derjenigen Schule zu erhöhen, an der ebenfalls der dritte Teil der Forschung durchgeführt wird, erfolgt in Absprache mit der Schulleitung die Befragung an einem Schulentwicklungstag. Jeder Schule in Schleswig-Holstein stehen jährlich zwei Schulentwicklungstage zu frei wählbaren Themen zur Verfügung, an denen alle Lehrkräfte vom Unterricht befreit sind, um an den Vorträgen und Workshops der Schulentwicklungstage teilnehmen zu können. Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wird die Befragung im Kontext des Schulentwicklungstages durchgeführt. Durch die inhaltliche Passung zwischen dem Thema des Schulentwicklungstages und dem Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit kann die Befragung in einem Vortrag vorgestellt und beworben werden. In einer anschließenden Pause wird der Fragebogen ausgefüllt. Bei dieser Form der Akquise muss berücksichtigt werden, dass durch die Anwesenheit der Untersuchungsleitung sowie durch die unmittelbare Bearbeitung des Fragebogens keine „soziale Erwünschtheit" (Hofäcker/Stegl 2021, S. 81) eintritt, indem sich Lehrkräfte zu einer Teilnahme gezwungen fühlen. Um auch Personen, die am Datum des Schulentwicklungstages nicht persönlich anwesend sind, zu erreichen, wird ein Link zur Umfrage per Mail an alle Lehr- und Fachkräfte aller drei RBZ mit dem Aufruf zur Teilnahme verschickt. Die asynchrone Teilnahme an der Befragung ist dadurch für zehn Tage lang möglich. Anschließend wird die Umfrage geschlossen, da über den Zeitstempel der nachträglichen Beteiligungen eine deutliche Abnahme der Teilnahmebereitschaft zu erkennen ist.

Insgesamt nahmen 120 Personen an der Online-Befragung teil. Aufgrund fehlender Werte werden die Angaben von acht Personen von der Auswertung ausgeschlossen. In den Bericht fließen somit die Werte von 112 Personen (gültige Fälle) ein. Da die Erhebung an drei unterschiedlichen Schulen durchgeführt wurde, sich aber an derjenigen Schule, an welcher der Schulentwicklungstag als Erhebungsdatum genutzt wurde, deutlich mehr Personen beteiligt haben, werden nur die Daten der beteiligungsstärksten Schule ausgewertet (n = 89). Auf Basis der erhobenen soziodemografischen Daten wird diese Grundgesamtheit im Folgenden deskriptivstatistisch vorgestellt.

Fast alle Personen gaben an, dass sie als Lehrkräfte überwiegend unterrichtend tätig sind (n = 87), während sich nur zwei Personen als Fachkräfte mit einem außerunterrichtlichen Tätigkeitsschwerpunkt beschreiben. Hinsichtlich des Berufsalters zeigt sich eine deutliche Aufteilung der Personen in eine Gruppe von 36 Personen, die weniger als fünf Jahre Berufserfahrung haben. Diesen steht die zweitgrößte Gruppe von 22 Personen gegenüber, die mindestens 20 Jahre Berufserfahrung haben. Die übrigen 31 Personen verteilen sich fast gleichmäßig auf die übrigen Erfahrungsstufen (5–10, 10–15, 15–20 Jahre Berufserfahrung). Die Verteilung der Berufserfahrung weist auf einen Generationenwechsel im Kollegium hin, der bei Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt werden sollte.

Nahezu zwei Drittel der Befragten sind weiblich (n = 55), ein Drittel ist männlich (n = 31). Drei Personen machten keine Angaben oder wollten dies nicht angeben. Es ist somit von einem überwiegend weiblichen Kollegium auszugehen.

5.2 Datenauswertung

Die Auswertung der quantitativen Erhebung erfolgt statistisch mit zwei Zielstellungen. Während über einen deskriptiven statistischen Bericht die Güte des Erhebungsinstruments ermittelt und dargestellt wird, soll die Erhebung auch Auskunft über die Ausprägung der Typen geben. Um das zweite Ziel erreichen zu können, werden folgende Annahmen getroffen und in ein Auswertungsschema überführt.

Die Annahmen, die der Auswertung der quantitativen Befragung zugrunde liegen, lauten:

- Die beiden Dimensionen „Verständnis individueller Förderung“ und „Art der Umsetzung“ werden durch die ermittelten Aspekte abgebildet.
- Die Ausprägungsrichtungen der Aspekte (Pole) schließen sich gegenseitig aus.
- Alle Aspekte einer Dimension tragen intersubjektiv unterschiedlich stark zur Ausprägung der Pole bei.
- Die Item-Skalen können die Unterschiedlichkeit der Testpersonen identifizieren.
- Die Item-Skalen der Aspekte bilden die jeweilige Dimension ab.

Wenn alle Annahmen durch qualitative und statistische Tests nicht falsifiziert werden können, werden sie bis zum Zeitpunkt einer späteren Falsifikation als wahr angenommen. Liegt dies für den Fall der Untersuchung vor, wird die Ausprägung der Pole anhand folgenden Schemas festgestellt.

5.2.1 Beschreibung der Ausprägungsstärke im Typenmodell

Es wird angenommen, dass die Item-Skalen der Aspekte, anhand derer die beiden Dimensionen (*Art der Umsetzung* und *Verständnis individueller Förderung*) des theoretischen Konstrukts (Typenbestimmung) erfasst werden, für jeden Pol ein spezifisches Antwortmuster der Probanden zeigen. Eine Person, die z. B. ein sehr partielles Verständnis individueller Förderung hat, beantwortet die Item-Skalen zum theoretischen Konstrukt „Verständnis individueller Förderung“ in entgegengesetzter Form im Vergleich zu einer Person mit einem ganzheitlichen Verständnis. Ebenso verhält es sich mit der Dimension „Art der Umsetzung“ und den beiden Polen „kollektiv“ und „autonom“. Für die Ermittlung der Ausprägung eines Merkmals (Items) hinsichtlich der beiden zugehörigen Pole wird das Antwortschema von elf Items („Verständnis individueller Förderung“) bzw. 13 Items („Art der Umsetzung“) zugrunde gelegt. Je nachdem, wie ein Item beantwortet wird, trägt dieses Item zur Ausprägung in Richtung eines jeweiligen Pols bei. Für die Auswertung der durch die Item-Skalen gemessenen Zustimmungs- bzw. Ablehnungswerte wird zunächst angenommen, dass die verschie-

denen Typen durch unterschiedliche Ausprägungen der Dimensionen gekennzeichnet sind. In Tabelle 19 sind die vier möglichen Ausprägungsmuster dargestellt. Ob diese Typeneinteilung statistisch signifikant in einer Population wiederzufinden ist, muss inferenzstatistisch geprüft werden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 627). Die Ergebnisdarstellung der gemessenen Werte beschränkt sich in der vorliegenden Arbeit auf die Beschreibung des mithilfe des Modells in der Population vorgefundenen Phänomens der Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation. Deshalb werden lediglich die Ausprägungen verschiedener Teile der Population einander gegenübergestellt, die anhand verschiedener Konstanten (d. h. nicht veränderbarer Merkmale wie z. B. Geschlecht, Berufsalter, Schulform oder Berufsbereich) identifiziert werden können. Hierbei wird auf die Summenwerte der beiden Dimensionen zurückgegriffen (vgl. Tab. 19).

Ein Summenwert von 1 bis 3 wird dabei als niedriger Wert, ein Summenwert von 4 bis 6 als hoher Wert angenommen. Die Bildung von additiven Summenwerten für die beiden Dimensionen setzt die Annahme voraus, dass alle Items einer Skala jeweils unabhängig auf den theoretischen Sachverhalt einwirken und die gleiche Bedeutung sowie einen identischen Wertebereich hinsichtlich der Skalierung (metrisch skaliert durch 6-stufige Likert-Skala) aufweisen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 445). Dieses Vorgehen ist im Kontext der vorliegenden Untersuchung naheliegend, da die einzelnen Items der Skalen zur Messung der beiden Dimensionen aus einer qualitativen Vorstudie abgeleitet werden, die keine geeigneten Hinweise für eine multiplikative oder gewichtete Summenwertbildung liefert. In der Folge wird theoretisch davon ausgegangen, dass jedes konstruierte Item einen gleichwertigen Beitrag zur Messung der jeweiligen Dimension liefert. Dementsprechend werden die additiven Summenwerte der zwei Dimensionen für jede Testperson als trennscharfes Merkmal zur Einteilung der Testperson zu einer der vier Typen genutzt. Der Beitrag der einzelnen Aspekte zum Summenwert (Gewicht der zu einem Aspekt gehörenden Items) bleibt dabei unberücksichtigt. Hiermit folgt die vorliegende Untersuchung den Annahmen der *Klassischen Testtheorie* (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 462). Auskunft über das potenzielle Gewicht der Aspekte können gegebenenfalls die Relevanzzuschreibungen der Entwicklungspotenziale im Rahmen der letzten qualitativen Teilstudie geben.

Tabelle 19: Auswertungsschema für die quantitative Untersuchung (eigene Darstellung)

		Dimension: *Verständnis individueller Förderung* Items: 1.1–1.11	
		Niedrige Werte (1–3) = partielles Verständnis	Hohe Werte (4–6) = ganzheitliches Verständnis
Dimension: *Art der Umsetzung* Items: 2.1–2.13	Hohe Werte (4–6) = kollektive Umsetzung	**Typ „Verweisstruktur“**	**Typ „Multiprofessionelle Kooperation“**
	Niedrige Werte (1–3) = autonome Umsetzung	**Typ „Fachlichkeit“**	**Typ „Beziehungsarbeit“**

5.2.2 Auswertung anhand der Mittelwertspannweiten

Die Mittelwertspannweite ist eine statistische Kennzahl, die die Streuung der Daten um den Mittelwert einer Population beschreibt. Sie wird berechnet, indem der Unterschied zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert der Stichprobe berechnet wird (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 616). Dieser Ansatz bietet mehrere Vorteile, die ihn für die Beschreibung einer Population geeignet machen. Die Mittelwertspannweite ermöglicht eine Quantifizierung der Streuung der Daten um den Mittelwert. Im Gegensatz zu anderen Maßen wie der Standardabweichung berücksichtigt die Mittelwertspannweite alle Werte der Stichprobe und nicht nur die Abweichungen vom Mittelwert.

Des Weiteren eignet sich die Mittelwertspannweite für den Vergleich verschiedener Populationen, da sie eine einfache und intuitive Metrik bietet. Durch den direkten Vergleich der Spannweiten kann festgestellt werden, ob die Streuung in einer Population im Vergleich zu einer anderen größer oder kleiner ist. Dies erleichtert die Interpretation von Unterschieden zwischen Gruppen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Ausschaltung von subjektiven Bewertungen bei der Berechnung der Mittelwertspannweite. Da sie lediglich auf den beobachteten Daten basiert, ist sie frei von jeglicher Interpretation oder Annahme über die Verteilung der Daten. Dies reduziert das Risiko von Verzerrungen oder Fehlinterpretationen, die durch subjektive Einschätzungen entstehen können, und macht die Ergebnisse objektiver und verlässlicher.

5.2.3 Typenverteilung nach Gesamt- und Teilpopulation

Geht man davon aus, dass der Fragebogen als standardisiertes Testinstrument die theoretisch hergeleiteten Dimensionen eines Typenmodells zur Erfassung vier unterschiedlicher Typen individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation valide und reliabel erfasst, können die nachfolgenden Aussagen über die Verteilung der Typen gemacht werden. Diese Aussagen müssen jedoch unter Vorbehalt gestellt werden, da es sich bei der Datenerhebung um einen ersten Pretest handelt. Zunächst werden die Ergebnisse der Erhebung unter der vorbehaltlichen Annahme einer gegebenen Validität und Reliabilität des Messinstruments berichtet (vgl. Moosbrugger/Kelava 2021, S. 17–21). Es wird die Ausprägung der beiden Dimensionen *Verständnis individueller Förderung* sowie *Art der Umsetzung individueller Förderung* berichtet. Die Kombination der Ausprägungen ermöglicht die Zuordnung zu einem der vier Typen im Modell. Die Ausprägungen werden über die aggregierten Summenwerte der Item-Skalen für die beiden Dimensionen ermittelt. Für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* stehen niedrige Summenwerte für ein partielles Verständnis und hohe Summenwerte für ein ganzheitliches Verständnis. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* stehen niedrige Summenwerte für eine autonome Art der Umsetzung und hohe Summenwerte für eine kollektive Art der Umsetzung. Als Grenzwert zur Unterscheidung zwischen niedrigen und hohen Summenwerten wird der Wert 3,5 festgelegt, da dieser die metrische Mitte der 6-stufigen Likert-Skala darstellt. Da die Summenwerte anhand von elf bzw. 13 Items ermittelt werden und somit starke Ausgleichseffekte bei der Summenbildung wirken, wird die Typeneinteilung mit einem Bericht der Quartile und des Medians ergänzt. Die Quartile geben diejenigen Mittelwerte an, welche die Fall-

anzahl viertelt. So gibt das 1. Quartil denjenigen Mittelwert an, unterhalb dessen die Mittelwerte von 25 Prozent der Fälle liegen. Das 2. Quartil bzw. der Median gibt denjenigen Mittelwert an, unterhalb dessen die Mittelwerte von 50 Prozent der Fälle liegen. Das 3. Quartil gibt zuletzt denjenigen Mittelwert an, unterhalb dessen die Mittelwerte von 75 Prozent der Fälle liegen. Dadurch wird nachvollziehbar, ob die Einteilung möglicherweise auf Ausreißer zurückgeführt werden muss oder es sich um eine annähernde Normalverteilung handelt. Die Beschreibung der Ausprägung für Teilpopulationen erfolgt in Bezug auf 87 gültige Fälle, die an einer der Schulen teilgenommen haben. Die der jeweiligen Teilpopulation zugrunde liegende Fallanzahl wird ebenfalls berichtet. Liegen einer Teilpopulation weniger als 15 Fälle zugrunde, wird darauf gesondert hingewiesen.

Typenverteilung der Gesamtpopulation

Die Gesamtpopulation (n = 87) weist für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* einen Mittelwert von 3,92 auf. Sowohl das 1. Quartil (3,64) als auch der Median (3,91) liegen über dem 3,5-Schwellenwert. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei mindestens 75 Prozent der Fälle ein eher ganzheitliches Verständnis individueller Förderung vorliegt. Für die Dimension Art der Umsetzung individueller Förderung weist die Gesamtpopulation (n = 87) einen Mittelwert von 4,29 auf. Alle Quartile liegen über dem 3,5-Schwellenwert. Bereits das 1. Quartil liegt mit einem Wert von 4,00 deutlich über dem 3,5-Schwellenwert. 25 Prozent der Fälle erreichen einen Wert über 4,69 (3. Quartil), sodass die Grundgesamtheit dem Typ „multiprofessionelle Kooperation" zugeteilt werden kann. Durch die Aufteilung der Gesamtpopulation in mehrere Teilpopulationen anhand verschiedener demografischer Merkmale wird die Spannweite der gemessenen Mittelwerte innerhalb der Teilpopulationen nachvollzogen. Als unabhängige Merkmale können sowohl veränderbare Merkmale (Variablen) wie zum Beispiel die hauptsächlich unterrichtete Schulform als auch nicht veränderbare Merkmale (Konstanten) wie zum Beispiel das Berufsalter oder die Geschlechtsidentität für die Analyse genutzt werden.

Typenverteilung nach Schulformen

Der Bericht über die Typenverteilung innerhalb der verschiedenen Schulformen unterscheidet die Schulformen hinsichtlich der Dauer des Schulbesuchs. Die Berufsschule wird hierbei als Schulform in Teilzeit erfasst, während die Schulformen Berufliches Gymnasium sowie die Berufsfachschulen des Typs I bis III als Schulformen in Vollzeit berichtet werden. Zu den übrigen Schulformen (z. B. Fachoberschule) wurden keine Angaben gemacht. Da in den Schulformen des Übergangs unterschiedliche Zeitmodelle des Schulbesuchs möglich sind, wird diese Kategorie ebenfalls separat berichtet. Alle berichteten Daten können der Überblickstabelle entnommen werden.

Die Teilpopulation der hauptsächlich in der Berufsschule unterrichtenden Personen (n = 19) weist für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* einen Mittelwert von 3,58 auf. Erst das 2. Quartil (3,73) liegt knapp über dem 3,5-Schwellenwert. Auch das 3. Quartil (3,82) liegt nur knapp über dem 3,5-Schwellenwert. Der maximale (4,45) und minimale (2,73) gemessene Mittelwert zeigen eine relativ geringe Spannweite (1,73) an.

Es kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Teilpopulation sowohl ein partielles als auch ein ganzheitliches Verständnis vorherrscht bzw. sich die Einstellungen der befragten Personen innerhalb der elf Items zu dieser Dimension ausgleichen. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* weist die Teilpopulation einen Mittelwert von 4,28 auf. Alle Quartile liegen über dem 3,5-Schwellenwert (1. Quartil: 4,08; 2. Quartil: 4,38; 3. Quartil: 4,62). Es ist anzunehmen, dass in der Berufsschule individuelle Förderung vor allem kollektiv umgesetzt wird. Die Teilpopulation der in der Berufsschule tätigen Personen kann somit dem Typ „multiprofessionelle Kooperation" zugeteilt werden.

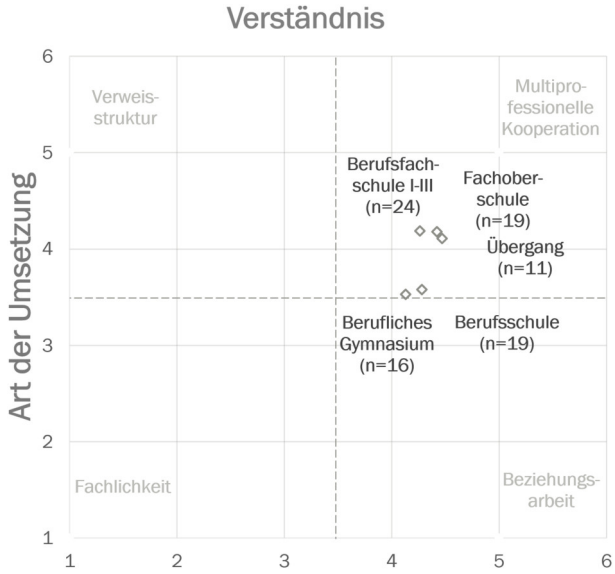


Abbildung 11: Typenverteilung nach Schulform (eigene Darstellung)

Die Teilpopulation der hauptsächlich im Beruflichen Gymnasium unterrichtenden Personen (n = 16) weist für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* einen Mittelwert von 3,53 auf. Erst das 3. Quartil (3,98) liegt über dem 3,5-Schwellenwert. Somit weist mehr als die Hälfte der Teilpopulation ein partielles Verständnis auf. Der Mittelwert der Teilpopulation wird erst durch die hohen Mittelwerte von 25 Prozent der Personen über den 3,5-Schwellenwert gehoben. Somit kann der Teilpopulation der im Beruflichen Gymnasium tätigen Lehrkräfte ein vorwiegend partielles Verständnis attestiert werden. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* weist die Teilpopulation einen Mittelwert von 4,13 auf. Alle Quartile liegen über dem 3,5-Schwellenwert (1. Quartil: 3,54; 2. Quartil: 4,27; 3. Quartil: 4,60), sodass in dieser Teilpopulation individuelle Förderung mehrheitlich kollektiv umgesetzt wird. Die Teilpopulation der im Beruflichen Gymnasium tätigen Personen kann statistisch dem Typ „multiprofessionelle Kooperation" zugeteilt werden. Berücksichtigt man jedoch die Häufigkeiten der Mittelwerte, ist eine Zuteilung zum Typ „Verweisstruktur" sinnvoller.

Die Teilpopulationen für die Fachoberschule sowie die Berufsfachschulen des Typs I bis III werden an dieser Stelle zusammenfassend berichtet, da sich die erfassten Mittelwerte nur geringfügig voneinander unterscheiden. Insgesamt umfasst diese Teilpopulation 43 Personen, wobei die Fachoberschule mit 19 Personen, die einjährige Berufsfachschule (Typ I) mit 10 Personen, die zweijährige Berufsfachschule (Typ II) mit einer Person und die dreijährige Berufsfachschule (Typ III) mit 13 Personen vertreten wird. Die Messwerte für die zweijährige Berufsfachschule (n = 1) unterscheiden sich lediglich um eine Dezimalstelle von denjenigen der dreijährigen Berufsfachschule, weshalb diese Messwerte zusammengefasst werden.

Die Teilpopulation der hauptsächlich in der Fachschule unterrichtenden Personen (n = 19) weist für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* einen Mittelwert von 4,11 auf. Alle Quartile liegen über dem 3,5-Schwellenwert (1. Quartil: 3,73; 2. Quartil: 4,18; 3. Quartil: 4,45), sodass dieser Teilpopulation ein ganzheitliches Verständnis attestiert werden kann. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* weist die Teilpopulation einen Mittelwert von 4,47 auf. Alle Quartile liegen deutlich über dem 3,5-Schwellenwert (1. Quartil: 4,23; 2. Quartil: 4,45; 3. Quartil: 4,85), sodass in dieser Teilpopulation individuelle Förderung sehr deutlich kollektiv umgesetzt wird. Die in der Fachschule tätigen Personen können eindeutig dem Typ „multiprofessionelle Kooperation" zugeteilt werden.

Die Personen, die in der Berufsfachschule (Typ I; Typ II; Typ III) tätig sind, weisen für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* überdurchschnittliche Mittelwerte auf (4,14; 4,27; 4,15). Alle Quartile liegen – teilweise knapp – über dem 3,5-Schwellenwert. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* weisen die Teilpopulationen ebenfalls überdurchschnittliche Mittelwerte auf (3,85; 4,46; 4,48). Nur bei der einjährigen Berufsfachschule liegt das 1. Quartil (3,48) unterhalb des 3,5-Schwellenwerts. Alle anderen Quartile liegen über dem Schwellenwert, sodass in dieser Teilpopulation ein deutlich ausgeprägtes ganzheitliches Verständnis individueller Förderung vorherrscht. Die Umsetzung erfolgt ebenfalls kollektiv, sodass die Personen dieser Teilpopulation dem Typ „multiprofessionelle Kooperation" zugeteilt werden können.

Die Teilpopulation der hauptsächlich in den Schulformen des Übergangs in den Beruf unterrichtenden Personen (n = 11) weist für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* einen Mittelwert von 4,18 auf. Alle Quartile liegen über dem 3,5-Schwellenwert (1. Quartil: 3,91; 2. Quartil: 4,18; 3. Quartil: 4,55). Somit weist die überwiegende Mehrheit der Teilpopulation ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung auf. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* weist die Teilpopulation einen Mittelwert von 4,42 auf. Auch bei dieser Dimension liegen alle Quartile über dem 3,5-Schwellenwert (1. Quartil: 4,23; 2. Quartil: 4,38; 3. Quartil: 4,69), sodass in dieser Teilpopulation individuelle Förderung kollektiv umgesetzt wird. Die in den Schulformen des Übergangs in den Beruf tätigen Personen können somit eindeutig dem Typ „multiprofessionelle Kooperation" zugeordnet werden.

Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Verständnis individueller Förderung*** beträgt **0,65** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 3,53 (Teilpopulation: Berufliches Gymnasium) und dem Maximalwert von 4,18 (Teilpopulation: Schulformen des

Übergangs). Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Art der Umsetzung individueller Förderung*** beträgt **0,63** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 3,85 (Teilpopulation: Berufsfachschule Typ I) und dem Maximalwert von 4,48 (Teilpopulation: Berufsfachschule Typ III).

Typenverteilung nach Berufsalter

Der Bericht über die Typenverteilung in den nach der Dauer der bisherigen Tätigkeit zu unterscheidenden Teilpopulationen (insgesamt fünf erfasste Ausprägungen des Berufsalters) legt eine Zusammenfassung der Ausprägungen zu drei Gruppen nahe. Die erste Gruppe (n = 36) wird als diejenige des *Einstiegs* beschrieben und umfasst die ersten fünf Jahre der Berufstätigkeit. Die zweite Gruppe (n = 31) wird aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung als diejenige der *Routine* beschrieben. Sie setzt sich aus Personen mit fünf bis zehn Jahren Berufserfahrung (n = 10), Personen mit zehn bis 15 Jahren Berufserfahrung (n = 12) und Personen mit 15 bis 20 Jahren Berufserfahrung (n = 9) zusammen. Die Mittelwerte dieser Gruppe unterscheiden sich für die Dimension Verständnis individueller Förderung lediglich um 0,05 Punkte, für die Dimension Art der Umsetzung individueller Förderung um 0,34 Punkte. Die dritte Gruppe (n = 22) wird als diejenige der *Seniorität* beschrieben. Sie umfasst Personen mit mehr als 20 Jahren Berufserfahrung. Die Mittelwerte dieser letzten Gruppe unterscheiden sich für die Dimension Verständnis individueller Förderung um 1,55 Punkte, für die Dimension Art der Umsetzung individueller Förderung um 2,15 Punkte.

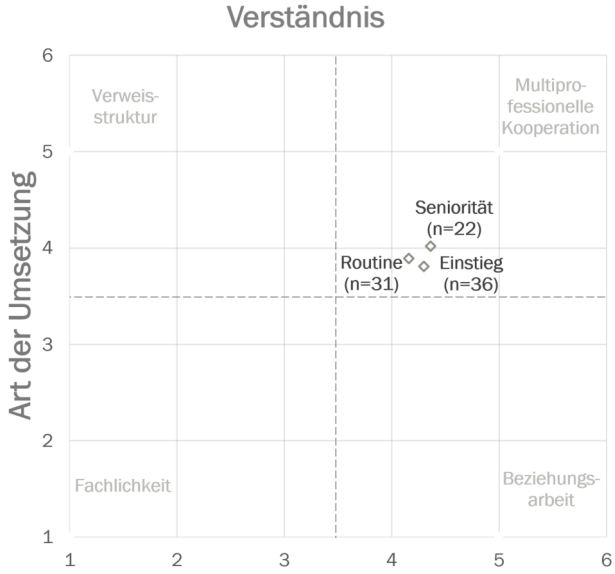


Abbildung 12: Typenverteilung nach Berufsalter (eigene Darstellung)

Die Mittelwerte aller Gruppen – *Einstieg, Routine, Seniorität* – überschreiten den 3,5-Schwellenwert für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* (4,02; [3,79; 3,80;

3,84]; 3,89), sodass allen drei Gruppen ein ganzheitliches Verständnis attestiert werden kann. Um ein differenzierteres Bild darüber zu erhalten, wie sich diese Mittelwerte zusammensetzen, werden im Folgenden für die einzelnen Gruppen die absoluten Häufigkeiten und prozentualen Anteile derjenigen Fälle berichtet, die unterhalb des 3,5-Schwellenwerts liegen. Dadurch wird ein Vergleich der Anteile von Personen mit einem partiellen Verständnis über die Altersgruppen hinweg möglich. Während in der Gruppe *Einstieg* lediglich 6 von 36 Personen (6 %) ein partielles Verständnis aufweisen, steigt dieser Anteil in der Gruppe *Routine* auf 10 von 31 Personen (32 %) an und fällt in der Gruppe *Seniorität* auf einen Anteil von 4 von 22 Personen (18 %) ab.

Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* überschreiten die Mittelwerte aller Gruppen ebenfalls den 3,5-Schwellenwert (4,36; [4,44; 4,27; 4,18]; 4,16), sodass allen eine kollektive Art der Umsetzung attestiert werden kann. Hinsichtlich der absoluten Häufigkeiten und prozentualen Anteile derjenigen Fälle, die unterhalb des 3,5-Schwellenwerts liegen, steigt der Anteil an. In der Gruppe *Einstieg* sind keine, in der Gruppe *Routine* vier von 31 Personen (13 %) und in der Gruppe Seniorität vier von 22 Personen (18 %) mit einem Mittelwert unterhalb des 3,5-Schwellenwerts vorhanden.

Zusammengefasst weisen die berichteten Werte darauf hin, dass es Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit individueller Förderung über die Altersgruppen hinweg gibt. Obwohl alle Altersgruppen dem Typ „Multiprofessionelle Kooperation" zugeordnet werden können, ist dieser insbesondere bei den jüngeren Altersgruppen stärker ausgeprägt.

Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Verständnis individueller Förderung*** beträgt **0,22** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 3,79 (Teilpopulation: Berufsalter 5–10 Jahre) und dem Maximalwert von 4,01 (Teilpopulation: Berufsalter 0–5 Jahre). Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Art der Umsetzung individueller Förderung*** beträgt **0,28** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 4,16 (Teilpopulation: Berufsalter 15–20 Jahre) und dem Maximalwert von 4,44 (Teilpopulation: Berufsalter 5–10 Jahre).

Typenverteilung nach Berufsbereich

Der Bericht über die Typenverteilung nach Berufsbereichen fokussiert auf Unterschiede der Mittelwerte hinsichtlich des Berufsbereichs, in dem die Teilnehmenden hauptsächlich unterrichten. Insgesamt haben sich 74 Personen einem Berufsbereich zugeordnet. Die Auswertung der Freitextangaben am Ende des Fragebogens (s. unten) gibt Aufschluss über die hohe Anzahl an Personen, die sich keinem Berufsbereich zuordnen (n = 15). Dort wird als Grund angeführt, dass der Fragebogen keine Antwortoption zu verschiedenen allgemeinbildenden Fächern enthält, die vor allem in den Vollzeitschulformen (z. B. berufliches Gymnasium, Fachschule) einen Teil des Unterrichts ausmachen. Es ist davon auszugehen, dass diejenigen Lehrkräfte (z. B. Gymnasiallehrkräfte), die lediglich über eine Unterrichtsbefähigung für allgemeinbildende Fächer (z. B. Fremdsprachen, Naturwissenschaften) verfügen und dementsprechend keine beruflichen Fächer unterrichten (dürfen), keine Antwortoption ausgewählt haben.

Der kumulierte Mittelwert der Personen, die sich keinem Berufsbereich zuordnen können, liegt mit einem Wert von 3,85 für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* über dem 3,5-Schwellenwert. Lediglich das 1. Quartil (3,45) liegt unterhalb des Schwellenwertes, sodass der Mehrheit dieser Personen ein ganzheitliches Verständnis attestiert werden kann. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* liegt der Mittelwert mit einem Wert von 4,36 ebenfalls deutlich über dem Schwellenwert. Das 1. Quartil (4,00) deutet darauf hin, dass mindestens zehn Personen (75 %) individuelle Förderung kollektiv umsetzen. Die Gruppe kann dem Typ „Multiprofessionelle Kooperation" zugeteilt werden.

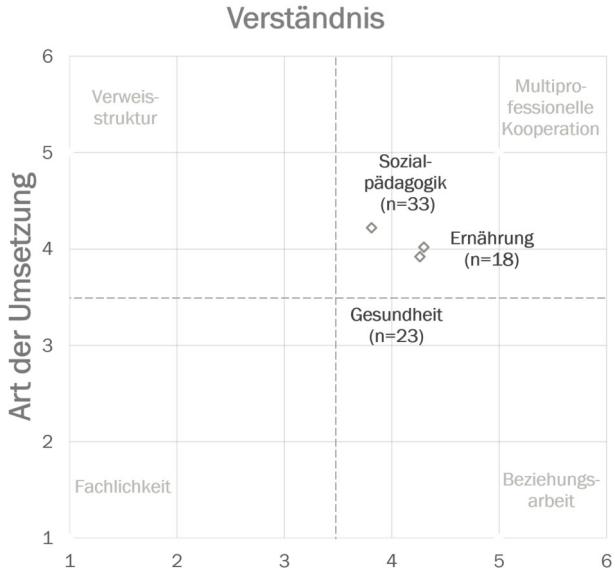


Abbildung 13: Typenverteilung nach Berufsbereich (eigene Darstellung)

Für den Bericht über die Typenverteilung in den Berufsbereichen werden die Berufsbereiche Pflege (n = 10), Körperpflege (n = 2), Gesundheitsberufe (n = 11), Sozialpädagogik (n = 33) sowie Gastronomie (n = 11) und Nahrungsgewerbe (n = 7) genannt. Die übrigen Antwortkategorien im Fragebogen (z. B. Kraftfahrzeug-Technik) sind für Erhebungen an anderen berufsbildenden Schulen vorgesehen. Um eine Vergleichbarkeit herzustellen, werden die Berufsbereiche zusammengefasst berichtet. Die Bereiche Pflege, Körperpflege und Gesundheitsberufe werden zur Gruppe *Gesundheit* (n = 23) zusammengefasst. Die Bereiche Gastronomie und Nahrungsgewerbe werden zur Gruppe *Ernährung* (n = 18) zusammengefasst. Der Berufsbereich *Sozialpädagogik* (n = 33) wird einzeln berichtet. Vor einer genaueren Analyse der einzelnen Gruppen kann festgestellt werden, dass die Mittelwerte aller Gruppen auf beiden Dimensionen – wenn auch mitunter nur knapp – alle über dem 3,5-Schwellenwert liegen, sodass alle den Gruppen zugehörigen Personen dem Typ „Multiprofessionelle Kooperation" zugeordnet werden können. Im Folgenden sollen die Unterschiede der Gruppen herausgearbeitet werden.

Die Gruppe *Ernährung* setzt sich aus Personen zusammen, die im Berufsschulunterricht dualer Ausbildungsberufe (z. B. Koch/Köchin, Fachverkäufer/Fachverkäuferin mit dem Schwerpunkt Bäckerei) tätig sind. Die Mittelwerte dieser Personen liegen auf der Dimension *Verständnis individueller Förderung* nur knapp über dem 3,5-Schwellenwert. Die Quartile und der Mittelwert für die Personen aus dem Berufsbereich Gastronomie (Mittelwert: 3,85; 1. Quartil: 3,64; 2. Quartil: 3,73; 3. Quartil: 4,36) sowie für die Personen aus dem Berufsbereich Nahrungsgewerbe (Mittelwert: 3,78; 1. Quartil: 3,45; 2. Quartil: 3,82; 3. Quartil: 3,91) weisen darauf hin, dass in der Gruppe *Ernährung* ein ambivalentes Verständnis individueller Förderung vorherrscht. Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* liegen fast alle Werte über dem 3,5-Schwellenwert. Die Quartile und der Mittelwert für die Personen aus dem Berufsbereich Gastronomie (Mittelwert: 4,42; 1. Quartil: 4,23; 2. Quartil: 4,46; 3. Quartil: 4,77) sowie für die Personen aus dem Berufsbereich Nahrungsgewerbe (Mittelwert: 4,02; 1. Quartil: 3,38; 2. Quartil: 4,15; 3. Quartil: 4,46) weisen darauf hin, dass individuelle Förderung in der Gruppe *Ernährung* kollektiv umgesetzt wird.

Die Gruppe *Gesundheit* setzt sich sowohl aus Personen zusammen, die im Berufsschulunterricht dualer Ausbildungsberufe (z. B. Medizinische Fachangestellte) unterrichten, als auch aus Personen, die Berufe in den Vollzeitschulformen unterrichten (z. B. Pflegeassistenz). Ergänzt wird die Gruppe um zwei Personen aus dem Bereich Körperpflege (z. B. Friseur/-in), da dieser in Verbindung mit den anderen Gesundheitsberufen ausgebildet wird. Diese Daten werden aufgrund der geringen Fallzahl nicht einzeln berichtet. Für den Berufsbereich der Pflege liegen nicht nur alle Mittelwerte, sondern auch alle Quartile sowohl für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* (Mittelwert: 4,08; 1. Quartil: 3,55; 2. Quartil: 4,18; 3. Quartil: 4,73) als auch für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* (Mittelwert: 4,52; 1. Quartil: 4,29; 2. Quartil: 4,62; 3. Quartil: 4,98) oberhalb des 3,5-Schwellenwerts. Die Personen des Berufsbereichs Pflege weisen somit ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung auf und setzen diese kollektiv um. Die Personen aus dem Berufsbereich der Gesundheitsberufe (z. B. MFA) weisen geringere Mittelwerte und Quartile für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* (Mittelwert: 3,75; 1. Quartil: 3,36; 2. Quartil: 3,73; 3. Quartil: 4,18) und für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* (Mittelwert: 4,00; 1. Quartil: 3,77; 2. Quartil: 4,00; 3. Quartil: 4,23) auf. Im Vergleich zu den Personen aus dem Berufsbereich Pflege weisen die in den Gesundheitsberufen tätigen Personen sowohl ein weniger ganzheitliches bzw. stärker partielles Verständnis individueller Förderung auf und setzen diese weniger stark kollektiv um.

Der Berufsbereich *Sozialpädagogik* (n = 33) wird als eigene Gruppe berichtet. Dieser Berufsbereich hebt sich in den ermittelten Werten von den anderen Gruppen und Berufsbereichen ab. Die im Bereich Sozialpädagogik tätigen Personen weisen höhere Mittelwerte und Quartile für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* (Mittelwert: 4,02; 1. Quartil: 3,68; 2. Quartil: 4,18; 3. Quartil: 4,36) und für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* (Mittelwert: 4,30; 1. Quartil: 4,00; 2. Quartil: 4,31; 3. Quartil: 4,69) als alle anderen Gruppen und Berufsbereiche auf. Im Bereich Sozial-

pädagogik herrscht somit ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung vor, das kollektiv umgesetzt wird.

Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Verständnis individueller Förderung*** beträgt **0,61** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 3,41 (Teilpopulation: *Gesundheit*) und dem Maximalwert von 4,02 (Teilpopulation: *Sozialpädagogik*). Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Art der Umsetzung individueller Förderung*** beträgt **0,52** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 4,00 (Teilpopulation: Gesundheitsberufe) und dem Maximalwert von 4,52 (Teilpopulation: Pflege).

Typenverteilung nach Geschlechtsidentität

Die Typenverteilung nach Geschlechtsidentität umfasst eine Grundgesamtheit von 86 Personen. Drei Personen machen hierzu keine Angabe. Für die Personen, die sich als weiblich identifizieren (n = 55), liegen alle Mittelwerte und Quartile für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* über dem 3,5-Schwellenwert (Mittelwert: 3,96; 1. Quartil: 3,73; 2. Quartil: 4,00; 3. Quartil: 4,36). Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* liegen die Werte ebenfalls sämtlich über dem Schwellenwert (Mittelwert: 4,37; 1. Quartil: 4,00; 2. Quartil: 4,46; 3. Quartil: 4,77).

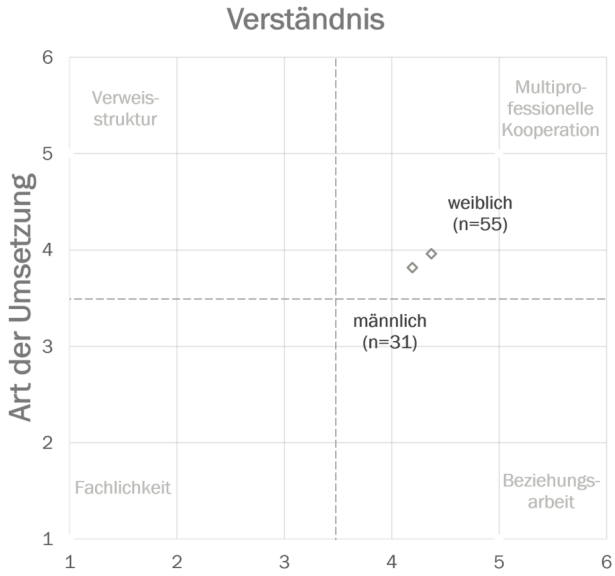


Abbildung 14: Typenverteilung nach Geschlechtsidentität (eigene Darstellung)

Die Werte derjenigen Personen, die sich als männlich identifizieren (n = 31), liegen etwas unterhalb der zuvor berichteten Werte. Für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* liegen bis auf das erste Quartil alle Werte über dem Schwellenwert (Mittelwert: 3,82; 1. Quartil: 3,36; 2. Quartil: 3,82; 3. Quartil: 4,27). Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* liegen alle Werte über dem Schwellenwert (Mittelwert: 4,19; 1. Quartil: 3,85; 2. Quartil: 4,23; 3. Quartil: 4,54). Die Geschlechtsiden-

tität hat somit nur einen geringen Einfluss auf das vorherrschende Verständnis individueller Förderung sowie die Art der Umsetzung.

Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Verständnis individueller Förderung*** beträgt **0,15** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 3,81 (Teilpopulation: männlich) und dem Maximalwert von 3,97 (Teilpopulation: weiblich). Die **Spannweite** der Mittelwerte für die Dimension ***Art der Umsetzung individueller Förderung*** beträgt **0,18** und ergibt sich aus dem Minimalwert von 4,19 (Teilpopulation: männlich) und dem Maximalwert von 4,37 (Teilpopulation: weiblich).

Spannweiten der Mittelwerte im Vergleich

Für jedes Merkmal, anhand dessen die Grundgesamtheit in Teilpopulationen eingeteilt wird, können die Spannweiten der Mittelwerte in Vergleich zueinander gesetzt werden. Beim Vergleich der Spannweiten werden jeweils nur der Maximal- und der Minimalwert der erhobenen Mittelwerte für das diskriminierende Merkmal betrachtet (vgl. Tab. 20).

Tabelle 20: Vergleich der Mittelwertspannweiten (eigene Darstellung)

Merkmal	Dimension	Mittelwert (Min.)	Mittelwert (Max.)	Spannweite
Geschlecht	Verständnis	3,81	3,97	0,15
	Umsetzung	4,19	4,37	0,18
Berufsalter	Verständnis	3,79	4,01	0,22
	Umsetzung	4,16	4,44	0,28
Berufsbereich	Verständnis	3,41	4,02	0,61
	Umsetzung	4,00	4,52	0,52
Schulform	Verständnis	3,53	4,18	**0,65**
	Umsetzung	3,85	4,48	**0,63**

Ziel dieses Vergleichs ist es, dasjenige Merkmal zu identifizieren, das den größten Unterschied zwischen Maximal- und Minimalwert in der Teilpopulation hinsichtlich der Mittelwerte für die beiden Dimensionen verursacht. Der Vergleich der Spannweiten zeigt, dass die Unterscheidung der Grundgesamtheit anhand des Merkmals der Schulform, in der die Befragten hauptsächlich tätig sind, zur stärksten Extremwertausprägung führt. Daraus lässt sich schließen, dass es eine Verknüpfung zwischen der Tätigkeit in einer bestimmten Schulform und dem vorherrschenden Verständnis sowie der Umsetzung individueller Förderung gibt.

Um diese Ergebnisse mit denjenigen der anderen empirischen Zugänge zusammenführen zu können, bietet es sich an, diejenigen Schulformen zu fokussieren, die zu den Extremwerten auf den beiden Dimensionen beigetragen haben. Für die Dimension *Verständnis individueller Förderung* hat die Schulform Berufliches Gymnasium den niedrigsten Mittelwert (3,53) und die Schulformen des Übergangs in den Beruf den

höchsten Mittelwert (4,18). Für die Dimension *Art der Umsetzung individueller Förderung* hat die Schulform Berufsfachschule Typ I den niedrigsten Mittelwert (3,85) und die Schulform Berufsfachschule Typ III den höchsten Mittelwert (4,48).

5.2.4 Ergebnisse der Freitextantworten

Die Befragung wird mit einer Danksagung an die Teilnehmenden beendet. Vor dem Absenden der Daten wird den Teilnehmenden noch die Möglichkeit gegeben, über ein Textfeld anonyme Rückmeldungen an die Forschungsleitung zu geben. Im Rahmen des Schulentwicklungstages wurden die an der Befragung teilnehmenden Lehr- und Fachkräfte darum gebeten, Anregungen und Rückmeldungen zur Verbesserung des Fragebogens zu geben oder auf Verständnisschwierigkeiten hinzuweisen. Im Folgenden werden die erfassten Texteingaben zusammenfassend berichtet.

Methodologische Hinweise

Hinsichtlich der Abfrage von demografischen Merkmalen wird darauf hingewiesen, dass über die Spezifität der abgefragten Daten eine Anonymisierung nicht mehr gewährleistet sei. Dieser Hinweis muss bei einer Weiterentwicklung des Fragebogens berücksichtigt werden, da die wahrgenommene Anonymität zur Verweigerung der Antwortabgabe führen kann. Technisch und inhaltlich ist keinerlei Zuordnung der Antworten zu einer einzelnen Person möglich. Weitere Hinweise beziehen sich auf die Abfrage der Schulformen und Berufsbereiche, in denen hauptsächlich unterrichtet wird. Hierzu wird angemerkt, dass der Bereich Sprachen und allgemeinbildende Fächer nicht als Antwortoption angeboten werde. Die Fragen bezögen sich sehr stark auf das duale System und ließen den Vollzeitschulbereich außen vor. Es wird auch angemerkt, dass der Begriff des Berufsalters nicht eindeutig definiert und unklar sei, ob Vertretungstätigkeiten und das Referendariat ebenfalls gezählt werden sollten.

Hinweise zur Operationalisierung des Modells

Einige Kommentare fokussieren die Umsetzung einzelner inhaltlicher Aspekte der Dimensionen des Typenmodells individueller Förderung. Es wird darauf hingewiesen, dass für die Beantwortung des Fragebogens die im Begriff individueller Förderung enthaltenen Aspekte zuvor noch einmal thematisiert werden sollten. Hinsichtlich der Formulierung einzelner Fragen wird darauf hingewiesen, dass diese im Konjunktiv formuliert sein sollten, da einige der Verhaltensaussagen verzerrend wirken können, sobald die Ressourcen, deren Nutzung abgefragt wird, in der Schule nicht zur Verfügung stünden. Ein weiterer Hinweis, der bei der Überarbeitung des Fragebogens berücksichtigt werden muss, bezieht sich auf die Typenbeschreibungen im fünften Teil des Fragebogens. Hier wird aufgrund der Formulierung und differenzierten Beschreibung des vierten Umsetzungstyps vermutet, dass dieser Typ der im Forschungskontext implizit favorisierte sei. Weiter wird darauf hingewiesen, dass der Eindruck entsteht, dass mit der Befragung vor allem das Verhalten der Lehrkräfte erfasst werden soll und es weniger um die Verhältnisstrukturen – also die Bedingungen an den Schulen – gehe. Ein weiterer Kommentar weist auf die Schwierigkeiten hin, die bei der Be-

antwortung der Fragen bestünden. Die kommentierende Person führt für diese Schwierigkeit an, dass in ihrem Unterricht die individuelle Förderung stets unterschiedlich ablaufe und sie mit vielen Begrifflichkeiten aus der Umfrage an ihrer Schule nichts anfangen könne.

Hinweise zur schulischen Relevanz

Gleich mehrere Kommentare stellen einen Mangel an bzw. eine Reduzierung von Ressourcen (z. B. Differenzierungsstunden, Entlastungsstunden) für die Umsetzung individueller Förderung fest. Dieser Ressourcenmangel wird in einem anderen Kommentar in Zusammenhang mit einem generellen Lehrkräftemangel gebracht. Angemerkt wird ebenfalls die generelle Vereinbarkeit von formalen Bildungszielen, die durch zentrale und von externer Seite vorgegebene Abschlussprüfungen erreicht werden müssen, und weiteren individuellen Bildungszielen. Weitere Kommentare illustrieren das Vorgehen zur Umsetzung individueller Förderung an einzelnen Schulen. Dabei wird betont, dass Lehrkräfte vor allem für die fachliche Unterstützung zuständig seien, bei sozial-psychologischen Anliegen aber weitere Fachkräfte hinzugezogen würden. Ein weiterer Kommentar illustriert das persönliche Dilemma einer Lehrkraft, dass aufgrund der hohen Arbeitsbelastung keine Zeit für individuelle Förderung bleibe.

5.3 Interpretation der Teilergebnisse

Die Interpretation der Teilergebnisse aus dem zweiten empirischen Zugang erfolgt literaturbasiert und greift die Darstellungen aus dem theoretischen Rahmen (Kap. 2) auf. Für die jeweiligen Interpretationen werden die Literaturbezüge und deren Verortung in der Arbeit genannt.

Die Mittelwertspannweite weist darauf hin, dass insbesondere die Schulform und der Berufsbereich als unabhängige und unveränderbare Merkmale zu großen Unterschieden hinsichtlich der Typenverteilung führen. Dieser Befund kann vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Professionsverständnis im Lehrberuf (vgl. Kap. 2.3.2) als Bestätigung des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes (Helsper 2016) interpretiert werden. Professionalität wird in diesem Ansatz anhand typischer Handlungsstrukturen und unter Beschreibung bestimmter Antinomien bzw. widersprüchlicher Anforderungen definiert. Der Hinweis auf eine durch Schulform und Berufsbereich bedingte Typenverteilung lässt den Schluss zu, dass unterschiedliche Handlungsstrukturen und möglicherweise unterschiedlich stark ausgeprägte Antinomien zu einer für jede Schulart und jeden Berufsbereich spezifischen Professionalität pädagogischen Handelns führen. Weiter legt dieser Befund die Interpretation nahe, dass keine einheitliche Definition pädagogischer Professionalität erfasst werden kann, die für die gesamte Schule gültig sein kann.

Diese Interpretation wird gestützt durch die Ausführungen zur Systemtheorie (Luhmann 2017) und zur Beschreibung relevanter Umwelten (vgl. Kap. 2.4.1). Während sich die initial dargelegte Begrenzung des Forschungsfeldes (vgl. Kap. 1.4) vor al-

lem auf Ursachen auf personaler und funktionaler Ebene stützte, muss aufbauend auf den Befunden der Befragung eine präzisere Begründung vorgenommen werden. Als Systemgrenze muss die räumliche Umfassung der Schule ersetzt werden durch geteilte Berufsbezüge und Schulformmerkmale. Die Schule als Institution kann nur auf organisationaler Ebene als ein einzelnes System betrachtet werden (Lindemann 2017a und 2017b), auf der personalen und unterrichtlichen Ebene sowie auf möglichen weiteren Ebenen muss sie jedoch in mehrere Teilsysteme untergliedert werden.

Eine nähere Betrachtung der manifesten Merkmale, die zur stärksten Polarisierung bei der Typenverteilung führt, eröffnet zunächst ein unklares Bild. Die Ergebnisse der Interviewstudie legen nahe, dass die Schulform hinsichtlich der Tatsache, wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler an der Institution Schule verbringen (Vollzeit vs. Teilzeit), Einfluss auf die Haltung der Lehrkräfte hinsichtlich ihres Verständnisses individueller Förderung hat. Diese Vermutung wird durch die Mittelwertverteilung nach Schulform nicht bestätigt. Sowohl diejenigen Personen, die hauptsächlich im Beruflichen Gymnasium (Schulform in Vollzeit), als auch diejenigen, die hauptsächlich in der Berufsschule (Schulform in Teilzeit) unterrichten, tendieren eher zu einem partiellen Verständnis individueller Förderung – beide lassen sich aber deutlich einer kollektiven Art der Umsetzung zuordnen. Beide Schulformen eint jedoch die stark ausgeprägte Steuerung durch externe Prüfungsanforderungen in Form von dezentral gestellten Abitur- und Ausbildungsprüfungen. Eine mögliche Interpretation hieraus ist, dass die externen Anforderungen einen Einfluss auf die Einstellung der Lehrkräfte haben und somit die individuellen Haltungen den Anforderungen untergeordnet werden.

Die bereits ebenfalls in der Interviewstudie als relevanter Aspekt identifizierte Seniorität kann hinsichtlich der Typenverteilung nach Berufsalter ebenfalls für die Interpretation aufgegriffen werden. Betrachtet man die Mittelwertverteilungen nach Berufsalter, ist festzustellen, dass mit zunehmender Berufserfahrung die einzelnen Gruppen individuelle Förderung zunehmend kooperativ umsetzen, während das Verständnis am Berufseinstieg zunächst ganzheitlich ist, dann eher partiell wird und mit einer hohen Berufserfahrung dann noch stärker als zu Beginn wieder ganzheitlich wird. Eine mögliche Interpretation ist hierbei, dass Berufseinsteiger sich zunächst in der Zusammenarbeit mit routinierten Kolleginnen und Kollegen an deren Einstellung bzw. Haltung anpassen (vgl. Zopff 2015) und erst mit zunehmendem Alter Abstand offener für eine ganzheitliche Sicht auf individuelle Förderung werden. Dies lässt den Schluss zu, dass die Erfahrungswerte der Dienstälteren für Veränderungsprozesse aktiv genutzt werden sollten, um die Kolleginnen und Kollegen im Berufseinstieg vor einem allmählichen Rückzug auf das „Kerngeschäft" (Zorn 2021, o. S.) zu schützen.

Die aus der Interpretation der Teilergebnisse gezogenen Schlüsse bieten sich für eine gezielte Überprüfung im Rahmen des Delphi-Verfahrens an. So könnten die identifizierten Teilsysteme in den einzelnen Gruppen des Gruppen-Delphis abgebildet werden und darin geltende Systemregeln erfasst werden. Da jedoch die beiden letzten empirischen Untersuchungen unmittelbar aufeinanderfolgend durchgeführt werden, kann dieses methodologisch vielversprechende Vorgehen nicht umgesetzt werden. Dennoch bietet sich diese Option für eine Fortführung der Studie an.

6 Empirie III: Delphi-Verfahren

6.1 Datenerhebung

Das Delphi-Verfahren wird im Rahmen eines Schulentwicklungstages durchgeführt. Da das Ziel des Verfahrens einerseits in der Entwicklung von Handlungsoptionen für den Umgang mit individueller Förderung besteht, andererseits aber auch Konsens bzw. konsensueller Dissens zu zentralen Aspekten individueller Förderung hergestellt und erfasst und deren Veränderung erfasst werden soll, bietet sich die Verknüpfung des Delphi-Verfahrens mit der Befragungssituation an. Mit dem Begriffspaar *Konsens/konsensueller Dissens* wird die gegenseitige Informiertheit zweier Personen über das Motiv der jeweiligen Haltung beschrieben (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 28). So wird im Rahmen des Schulentwicklungstages den Lehrkräften ein Workshop angeboten, der sich mit einem Großgruppenformat (Delphi-Verfahren) umsetzen lässt. Für die Erfassung von Konsens bzw. konsensuellem Dissens wird die gleiche technische Lösung eingesetzt, sodass diejenigen Lehrkräfte, die zuvor bereits an der standardisierten Befragung teilgenommen haben, durch einen niedrigschwelligen Zugang und die Möglichkeit, sich verstärkt in den Forschungsprozess einzubringen, intrinsisch motiviert werden. Die Datenerhebung wird angestoßen durch eine an die Teilnehmenden gerichtete Aufforderung, die Eintrittswahrscheinlichkeit für verschiedene Entwicklungen zu bewerten. Diese Einschätzung geben die Teilnehmenden über ein digitales Endgerät (Smartphone oder Tablet) auf dem digitalen Umfrage-Tool mentimeter.com (Screenshots der Anwendung in Abb. 15) ab. Eine Abbildung des Typenmodells (in der Mitte von Abb. 15) dient dabei als Orientierung. Die Mittelwerte der abgegebenen Einschätzungen sowie die Verteilung der Bewertungen werden im Umfrage-Tool farblich markiert.

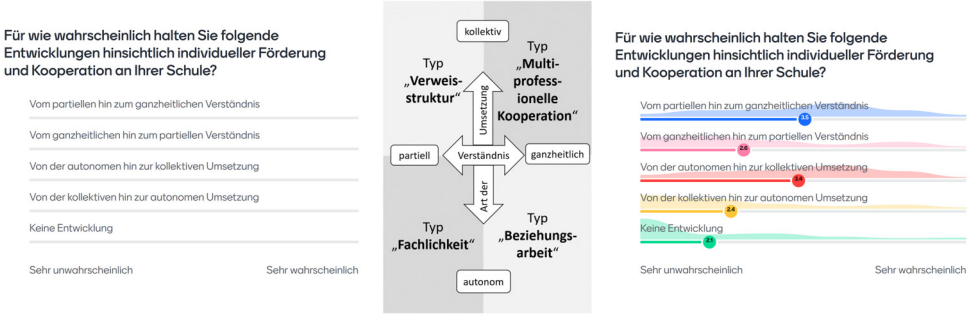


Abbildung 15: Handlungsaufforderung über Umfrage-Tool (eigene Darstellung)

Die Teilnehmenden werden nach der Bewertung der Eintrittswahrscheinlichkeiten aufgefordert, ihre Bewertungen zu diskutieren und konsensuelle Begründungen für die

vorgenommenen Bewertungen zu verschriftlichen. Nach der ersten Bewertungsphase (individuelle Bewertungsphase) können auf Basis der abgegebenen Bewertungen Mittelwerte gebildet werden. Diese Mittelwerte bzw. die durch sie indizierte Tendenz bezüglich der Entwicklungspotenziale sind Gegenstand der Diskussionen in den Klein- bzw. Großgruppen. Die Mitglieder der Klein- bzw. Großgruppen werden durch die Moderatorinnen und Moderatoren angehalten, ihre Begründungen für die Eintrittswahrscheinlichkeiten der Entwicklungspotenziale zu diskutieren. Damit die Einflussnahme durch die Moderatorinnen und Moderatoren auf die Diskussionen der Teilnehmenden möglichst gering ist, erhalten sie eine Moderationsanleitung. Die Diskussionsaufforderung lautet darin wie folgt (vgl. Anhang: Leitfaden für die Moderation 1/4):

> „Tauschen Sie sich nun in den Kleingruppen über die von Ihnen vorgenommenen (individuellen) Bewertungen zu den einzelnen Entwicklungen aus und legen Sie einander die Gründe dar, warum Sie diese Bewertung vorgenommen haben. Hierbei ist es wichtig, dass Ihre Begründungen nachvollziehbar – am besten mit einem Beispiel – dargestellt werden. Wenn Ihre Bewertungen gegenteilig sind – also eine Entwicklung von einer Person als unwahrscheinlich und von einer anderen Person als wahrscheinlich bewertet wurde – müssen Sie die dafür vorgebrachten Begründungen genau prüfen. Stellen Sie sich die Frage, ob Ihre Begründung oder die Ihres Gegenübers nachvollziehbar ist. Prüfen Sie, ob Sie durch die Begründung Ihres Gegenübers überzeugt werden, oder ob Sie bei Ihrer eigenen Begründung und Bewertung bleiben. Holen Sie die Einschätzungen der anderen Mitglieder aus der Kleingruppe ein und wägen Sie dann ab, ob Sie als Kleingruppe zu einer gemeinsamen Bewertung kommen können. Haben Sie eine gemeinsame Bewertung gefunden, schreibt der oder die Schreiber:in die für diese Bewertung vorgenommene Begründung in das Kommentarfeld der jeweiligen Entwicklung (Spalte). Sind schon einige Begründungen in diesem Kommentarfeld vorhanden, prüft der oder die Leser:in, dass keine Doppelung vorgenommen wird."

Die von den Gruppenmitgliedern als schlüssig akzeptierten Begründungen werden schriftlich auf der für alle Teilnehmenden digital zugänglichen kollaborativen Plattform padlet.com (Screenshot der Plattform in Abb. 16) dokumentiert. Die Plattform erfüllt im Rahmen des Delphi-Verfahrens mehrere Funktionen. Einerseits finden dort alle Teilnehmenden eine Übersicht über den Ablauf des Verfahrens (linke Spalte in Abb. 16). Andererseits können dort die Ergebnisse aller Befragungsrunden eingesehen werden (zweite Spalte von rechts in Abb. 16), was als konstitutives Element des Verfahrens notwendig ist. Darüber hinaus dokumentieren die Teilnehmenden die konsensuellen Begründungen für die verschiedenen Entwicklungen. Diejenigen Begründungen, die sich für die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklung aussprechen, werden in grünen Kommentarfeldern dokumentiert. Diejenigen Begründungen, die sich für die Unwahrscheinlichkeit einer Entwicklung aussprechen, werden dagegen in roten Kommentarfeldern dokumentiert.

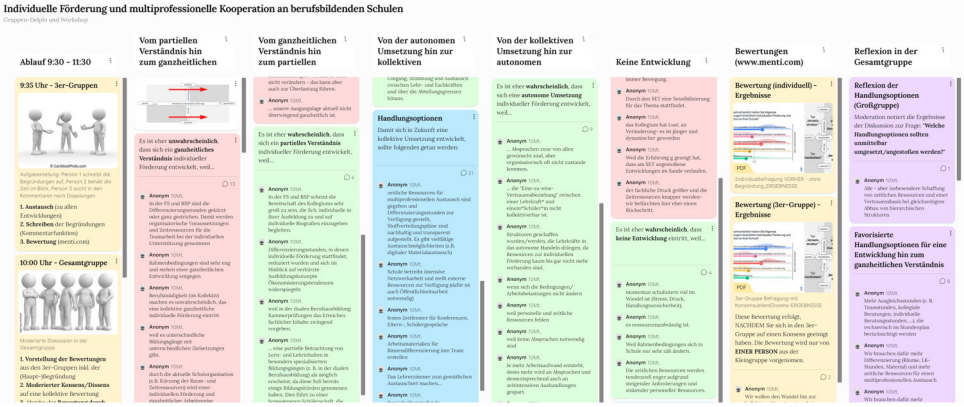


Abbildung 16: Screenshot der digitalen kollaborativen Plattform (eigene Darstellung)

Um den Teilnehmenden die Dokumentation bzw. Verschriftlichung der von Ihnen konsensuell vorgebrachten Begründungen zu erleichtern, werden die jeweiligen Kommentarfelder mit einem Satz eingeleitet, der zur sinngemäßen Vervollständigung auffordert. Für die roten Kommentarfelder lautet dieser: „Es ist eher unwahrscheinlich, dass sich ein [Zielzustand der Entwicklung] entwickelt, weil …“ Für die grünen Kommentarfelder lautet dieser: „Es ist eher wahrscheinlich, dass sich ein [Zielzustand der Entwicklung] entwickelt, weil …“ Nachdem die Teilnehmenden die Begründungen für ihre konsensuellen Bewertungen dokumentiert haben, werden sie von der Moderation dazu aufgefordert, aus den Begründungen konkrete Handlungsoptionen abzuleiten. Um den Teilnehmenden die Formulierung bzw. Verschriftlichung der Handlungsoptionen zu erleichtern, wird das entsprechend blau eingefärbte Kommentarfeld mit einem Satz eingeleitet, der erneut zur sinngemäßen Ergänzung auffordert. „Damit sich in Zukunft ein [Zielzustand der Entwicklung] entwickelt, sollte Folgendes getan werden: …“ (vgl. Abb. 17).

Abbildung 17: Ausschnitt (Screenshot) der kollaborativen Plattform (eigene Darstellung)

Um einerseits Dopplungen in den dokumentierten Begründungen und Handlungsoptionen zu vermeiden und andererseits die für das Delphi-Verfahren konstitutive

Transparenz zu gewährleisten, sind alle dokumentierten Texte für alle Teilnehmenden sichtbar. Ein Rückschluss auf den Urheber bzw. die Urheberin des Textes ist nicht möglich, da jeder neue Texteintrag mit dem Benutzernamen *Anonym* sowie einem Standardprofilbild markiert wird.

6.1.1 Erhebungssituation: Schulentwicklungstag

Schulentwicklungstage – in anderen Bundesländern auch als pädagogische Tage bezeichnet – sind im jeweiligen Landesrecht verankerte Instrumente, um die Schulentwicklung an den einzelnen Organisationseinheiten zu stärken (vgl. Schulgesetz SH § 134). Unterstützung erhalten die Schulen in Schleswig-Holstein unter anderem durch die Angebote des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH). Richtet eine Schule einen Schulentwicklungstag aus, entfällt für diesen Tag die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte, zugleich sind sie dienstverpflichtet und müssen am Schulentwicklungstag teilnehmen. Die inhaltliche Ausrichtung des Schulentwicklungstags obliegt der einzelnen Organisationseinheit (Schule). Für die Durchführung der qualitativen Erprobung des Modells wurde eine berufsbildende Schule gefunden, die einen Schulentwicklungstag mit dem Titel „School that cares" (engl.: Eine Schule, die sich [um die Lernenden] kümmert) im Oktober 2023 veranstaltete. Die Schulleitung sowie die Organisationsgruppe stellten für die Erprobung des Modells einen Zeitraum von ca. drei Zeitstunden für die Erprobung zur Verfügung. Durch die Dienstpflicht der Lehrkräfte wird so eine hohe Beteiligungs- und Rücklaufquote der quantitativen und qualitativen Erprobung des Modells von ca. 75 % erzielt. Die quantitative und qualitative Erprobung wird am selben Tag durchgeführt, wobei mögliche das Ergebnis verzerrende Effekte durch den zeitlichen Ablauf der Phasen ausgeschaltet wurden. In Tabelle 21 werden die einzelnen Phasen der quantitativen und qualitativen Erprobung aufgeführt.

Tabelle 21: Ablaufplan des Schulentwicklungstages (eigene Darstellung)

Ablaufplan: Intervention im Rahmen eines Schulentwicklungstags		
Zeit	**Aktivität**	**Inhalt**
09:00–09:20	Begrüßung und Einleitung	Vorstellung der Relevanz der Forschung Hinweise zur Befragung und zum Delphi-Verfahren
09:20–09:35	Bearbeitung der Befragung – Pretest des Fragebogens –	Zugriff auf die selbstadministrierte Online-Befragung über persönliche Endgeräte (Smartphone, Tablet)
09:35–10:05	Vortrag im Plenum	Erläuterung des Modells individueller Förderung Vorstellung der Typen individueller Förderung Erläuterung der Entwicklungspotenziale und relevanter Dimensionen/Aspekte
10:05–10:20	Individuelle Bewertungsphase – 1. Phase des Gruppendelphis –	Erläuterung des Gruppen-Delphi-Verfahrens Selbstadministrierte Bewertung und Begründung der Entwicklungspotenziale

(Fortsetzung Tabelle 21)

Ablaufplan: Intervention im Rahmen eines Schulentwicklungstags		
Zeit	**Aktivität**	**Inhalt**
	Pause und Aufteilung in Workshop-Gruppen	
10:40–11:00	Kollektive Bewertungsphase – 2. Phase des Gruppendelphis –	Diskussion in Kleingruppen (3 Personen) Bewertung und Begründung von Konsens/Dissens
11:00–11:20	Kollektive Bewertungsphase – 3. Phase des Gruppendelphis –	Diskussion in Großgruppen (12 Personen) Bewertung und Begründung von Konsens/Dissens
11:20–11:30	Individuelle Bewertungsphase – 4. Phase des Gruppendelphis –	Selbstadministrierte Bewertung und Begründung (Vorher-Nachher-Vergleich)
11:30–12:00	Workshop zur Entwicklung von Handlungsoptionen	Sammlung von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zur Unterstützung/Nutzung der Entwicklungspotenziale Digitale Präsentation der Handlungsoptionen

Die quantitative Erprobung des Modells erfolgt durch eine selbstadministrierte Online-Befragung, die zu Beginn des Schulentwicklungstages stattfindet. Um die zur Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Ressourcen effizient zu nutzen, wird der Ablauf der Online-Befragung im Plenum allen Lehrkräften vorgestellt. Hierbei wird eine erste inhaltliche Orientierung (u. a. Erläuterung von Begrifflichkeiten) sowie zur technischen Umsetzung der Befragung gegeben. Anschließend erhalten die Lehrkräfte 15 Minuten Zeit, um den Fragebogen zu bearbeiten. Erst im Anschluss an die Bearbeitung erfolgt die inhaltliche Herleitung und Erläuterung des Modells individueller Förderung sowie der als relevant identifizierten Dimensionen bzw. Aspekte. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Darstellung der Entwicklungspotenziale, um die Lehrkräfte für das anschließende Delphi-Verfahren zu sensibilisieren. Der Ablauf der Phasen des Delphi-Verfahrens sowie die erste selbstadministrierte Bewertungsrunde wird den Lehrkräften noch im Plenum erläutert. Es folgt die erste individuelle Bewertungsrunde und eine Pause. Anschließend begeben sich die Lehrkräfte in 12-köpfige Gruppen, die von Moderator:innen betreut werden. In den Großgruppen werden je vier 3-köpfige Kleingruppen gebildet, die in einer ersten Diskussionsphase konsensuelle Bewertungen und Begründungen entwickeln. In einer zweiten Diskussionsphase wird dann in der Großgruppe ein Konsens oder konsensueller Dissens entwickelt, wobei die Moderation die Steuerung dieser zweiten Diskussionsphase übernimmt. Vermittelt über die Moderation wird somit von jeder Großgruppe eine Bewertung sowie die zugehörige Begründung abgegeben. Die von der Großgruppe entwickelten Begründungen werden in einer digitalen Pinnwand gesammelt, auf die sämtliche Großgruppen Zugriff haben. Somit können alle Großgruppen auch auf die Begründungen der anderen Großgruppen zugreifen, um in der letzten Workshop-Phase Handlungsoptionen zur Umsetzung bzw. Unterstützung der antizipierten Entwicklungstendenzen zu entwickeln. Diese Workshop-Phase wird erneut durch die Moderation gesteuert. Die Intervention im Rahmen

des Schulentwicklungstages endet mit der Präsentation der Handlungsoptionen auf der digitalen Pinnwand, die der Schulgemeinde als gemeinsam erarbeitetes Produkt für die weitere Verwendung zur Verfügung steht. Die Eignung des Modells individueller Förderung wird anhand des Verlaufs und der Ergebnisse des Delphi-Verfahrens sowie der entwickelten Ergebnisse (Handlungsoptionen) gemessen.

Um den wissenschaftlichen Anforderungen zu genügen, werden die im Delphi-Verfahren eingesetzten Moderatorinnen und Moderatoren von der Untersuchungsleitung im Vorfeld des Schulentwicklungstages geschult. Zusätzlich erhalten sie für die Moderation einen Leitfaden (vgl. Anhang 03b) mit antizipierten Frage- und Problemstellungen, den sie für die Durchführung der Gruppenarbeitsphasen nutzen sollen. Der Leitfaden beinhaltet auch Textvorschläge für die konkrete Moderation in den Arbeitsphasen, auf welche die Moderatorinnen und Moderatoren zurückgreifen können. Da sich die einzelnen Bewertungs- und Begründungsphasen im Delphi-Verfahren dreifach wiederholen, wird die Arbeit in der Groß- bzw. den Kleingruppen bereits stark strukturiert. Zusätzlich hilft der Leitfaden (s. Anhang) durch einen vorgegebenen Ablaufplan mit den jeweiligen Aktivitäten und eingesetzten Arbeitsmitteln, zentrale Arbeitsabschnitte zeitgleich zu durchlaufen. Während bei Forschungsvorhaben, in denen nur eine oder wenige Gruppen mit einer geringen Gruppengröße von acht bis zwölf Personen für eine Gruppendiskussion rekrutiert werden sollen, ein regel- und kriteriengeleiteter Auswahlprozess vorgesehen ist (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 80), kann auf eine solche Rekrutierung im Fall der vorliegenden Untersuchung verzichtet werden. Dies ist mit der Vollerhebung zu begründen, die im Rahmen des Schulentwicklungstages durchgeführt wird. Die Moderatorinnen und Moderatoren werden aus der Schulgemeinde heraus rekrutiert. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Akzeptanz der Moderation durch die teilnehmenden Lehrkräfte höher ist, wenn sie sich selbst mit der Moderatorin bzw. dem Moderator identifizieren können (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 66). Für die digitale Unterstützung der Gruppenarbeitsphasen wird eine digitale Pinnwand genutzt, über die alle Teilnehmenden Zugriff auf die einzelnen Erhebungsinstrumente (Online-Fragebögen) sowie die Sammlung der von allen Großgruppen erarbeiteten Ergebnisse haben. Während der Zugriff auf die Erhebungsinstrumente nach Abschluss des Delphi-Verfahrens geschlossen wird, stehen die erarbeiteten Ergebnisse den Lehrkräften sowie der Schulleitung und der Organisationsgruppe weiterhin zur Verfügung. Dies wird mit der echten Betroffenheit der Teilnehmenden durch den in der Erhebungssituation provozierten bzw. thematisierten Veränderungsprozess begründet.

6.1.2 Feldzugang und Situation im Feld

Die Datenerhebung im Kontext des Schulentwicklungstages wird durch verschiedene Aspekte gerahmt, die im Folgenden beschrieben werden und zu einer Teilnahme von fast allen anwesenden Personen (n = 82) geführt hat. Diese Zahl spiegelt die abgegebenen Stimmen für die Individualbewertung im Delphi-Verfahren wider. Die Beteiligungsquote aller Teilnehmenden für die nachfolgenden Klein- (n = 19) und Großgruppendiskussionen (n = 10) kann dagegen nicht ermittelt werden, da hier lediglich die Gruppenleitungen Bewertungen abgegeben haben. Diese Beteiligungssituation muss

vor dem Hintergrund der besonderen Situation im Feld beurteilt werden. Der Schulentwicklungstag stellt im schulischen Kontext eine Ausnahmesituation für das gesamte Kollegium dar. Im Schulalltag sind derartige Vollversammlungen nur im Kontext von Dienstversammlungen und Konferenzen vorgesehen, die in erster Linie jedoch nicht durch partizipative Formate geprägt sind. Inhaltliche Diskussionen sind im Rahmen von Konferenzen nur zeitlich begrenzt möglich, sodass die Beteiligung vor allem durch Beschlussfassungen, Abstimmungen oder Wortmeldungen umgesetzt wird. Das vorgestellte partizipative Format des Delphi-Verfahrens bringt die Teilnehmenden somit in eine ungewohnte Situation, in der sie sich aktiv mit ihrem individuellen Anliegen in die Diskussion einbringen dürfen und sollen. Zugleich kann die soziale Situation auch als irritierendes Momentum beschrieben werden, das die Partizipation der Teilnehmenden beeinflusst. Das Delphi-Verfahren fordert zur persönlichen Stellungnahme auf und provoziert dadurch kontroverse Situationen, in denen sich Individuen mit unterschiedlichen Positionen begegnen, die sich ggf. zuvor noch nicht in dieser Position begegnet sind. Im Rahmen der Schulung von Moderatorinnen und Moderatoren im Vorfeld der Erhebung werden diese Situationen antizipiert und mögliche Lösungen durch Textbausteine bzw. Handlungsanweisungen zur Schlichtung von etwaigen Konflikten angeboten. Andererseits bietet der Schulentwicklungstag eine seltene Möglichkeit für die Teilnehmenden, sich mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen über andere dienstliche oder auch private Themen auszutauschen, sodass dieser Austausch durch konkrete Handlungsaufforderungen und Zeitvorgaben gesteuert werden muss. Auch hierfür werden Pausen einerseits gezielt geplant und deren Umsetzung andererseits den einzelnen Arbeitsgruppen überlassen. Die dadurch hergestellte Flexibilität eröffnet den Teilnehmenden Freiräume, um sich auf das – bisher ungewohnte – Delphi-Verfahren einlassen zu können.

Die technische Umsetzung des Delphi-Verfahrens stellt einen weiteren Aspekt dar, der die Erhebungssituation rahmt. Die Mehrheit der Teilnehmenden kennt die für die Umsetzung genutzten digitalen Anwendungen (digitale Pinnwand und digitale Abstimmung) noch nicht, sodass eine technische Einführung und Erprobung in das Delphi-Verfahren eingeplant werden muss. Die Moderatorinnen und Moderatoren werden deshalb im Rahmen der Schulungen bereits im Vorfeld auf mögliche technische Schwierigkeiten der Teilnehmenden vorbereitet und erhalten Anleitung zur Lösung dieser Probleme. Es ist davon auszugehen, dass die eingesetzte digitale Technik sowohl eine motivierende Wirkung auf die Teilnehmenden hat. Zugleich muss auch mit einer ablehnenden bzw. skeptischen Reaktion gerechnet werden. Dies gilt insbesondere bei der Berücksichtigung des Datenschutzes, der bei der Einbindung der digitalen Anwendungen jedoch gewährleistet werden kann. Für Teilnehmende, die den Einsatz eines dienstlichen oder privaten digitalen Endgerätes verweigern, werden von der Untersuchungsleitung Ersatzgeräte vorgehalten. Um koordinativ und inhaltlich die Erhebungssituation während des Delphi-Verfahrens unterstützen zu können, wird die Untersuchungsleitung nicht in den direkten Austausch mit den Teilnehmenden im Rahmen der Gruppenarbeitsphasen eingebunden. Sie steht während der Erhebung

an einem zentralen Ort für die Moderatorinnen und Moderatoren als Ansprechperson zur Verfügung.

Die Auswertung der im Rahmen des Delphi-Verfahrens erhobenen Daten stützt sich auf das von Niederberger (2015) für die Prozesseinbindung von relevanten Personen beschriebene Verfahren. Die Expertinnen und Experten werden zu Beginn des Workshops in Kleingruppen aufgeteilt. Jede dieser Kleingruppen von drei Personen bewertet die für den Workshop aufbereiteten Thesen. Wenn auch eine konsensuelle Bewertung angestrebt wird, ist auch die Angabe von Mehrheits- bzw. Minderheitsvoten möglich. In der darauffolgenden Plenumsdiskussion sind jene Expertinnen und Experten dazu angehalten, deren Bewertungen signifikant von der Mehrheitsmeinung der Teilnehmenden abweichen, ihren Standpunkt zu erläutern und gegebenenfalls zu verteidigen. Der Zweck dieses Meinungsaustauschs besteht darin, die begrenzte Workshop-Zeit auf diejenigen Themen zu fokussieren, bei denen offensichtlich die größten Diskrepanzen in den Einschätzungen vorliegen. Es soll ergründet werden, worin genau die Differenzen begründet liegen und ob diese durch die Präsentation zusätzlicher Informationen und Argumente seitens der anderen Expertinnen und Experten aufgelöst werden können (vgl. Niederberger/Wassermann 2015, S. 118).

In einer zweiten Runde kann das Verfahren in neu zusammengesetzten Kleingruppen wiederholt werden, oder aber es erfolgt eine Vergrößerung der Gruppen. Ziel ist dabei stets die Rezeption und Begründung neuer Bewertungen bzw. die Bestätigung der eigenen Bewertung. Die Abfolge von Einzelgruppensitzungen und Großgruppen- bzw. Plenarsitzungen wird idealerweise so lange fortgeführt, bis keine relevanten Verschiebungen der Standpunkte mehr auftreten. Das Ziel besteht darin, eine signifikant klarere Verteilung der Antwortmuster zu erreichen. Entweder wird ein Konsens erzielt oder es werden mehrere voneinander unabhängige Positionen identifiziert (ein Konsens über den Dissens). In jedem Fall liefert das Gruppendelphi, im Gegensatz zum klassischen Delphi, detaillierte Begründungen für jede Position. Denn die offene Diskussion erlaubt die Erfassung der inhaltlichen Argumente für unterschiedliche Abschätzungen. Das Potential von Gruppendelphis besteht dementsprechend darin, mehr Klarheit und Transparenz in wissensbasierte Kontroversen zu bringen. Gruppendelphis sind daher insbesondere zur Behandlung von sogenannten Expertendilemmata geeignet, bei denen unterschiedliche Bewertungen aufeinandertreffen (vgl. Niederberger/Wassermann 2015, S. 119). Insbesondere zur Vorbereitung von demokratischen Entscheidungen, wie sie im Rahmen einer Schulentwicklungsmaßnahme zum Umgang mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation getroffen werden müssen, können Delphi-Verfahren eingesetzt werden (vgl. Häder/Häder 2019, S. 704).

6.2 Datenauswertung

Beim Delphi-Verfahren geht es neben der quantitativen Auswertung der graduellen Zustimmung bzw. Ablehnung zu Entwicklungspotenzialen im entwickelten Modell individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation auch um die

Sicherung und Sichtbarmachung qualitativer Argumente, Begründungen und Deutungen. Die qualitativen Begründungen in einem Gruppendelphi-Workshop ergänzen, erläutern und vervollständigen die quantitativen Bewertungen. Sie bieten Einblicke in die zugrunde liegenden Gedankengänge, Argumente und Überlegungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die hinter ihren quantitativen Bewertungen stehen. Durch diese zusätzlichen Informationen wird ein umfassenderes Verständnis der Themen innerhalb der Gruppe ermöglicht (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 92). In der quantitativen Auswertung des Gruppendelphis geht es vor allem um die Identifikation strittiger Themen. Thesen, zu denen eine übereinkommende Ablehnung oder Zustimmung vorliegt, müssen nicht in den qualitativen Teil der Auswertung überführt werden. Durch die so erfolgte Identifikation strittiger Thesen wird die Diskussion der teilnehmenden Expertinnen und Experten auf eine gekürzte Zahl an Thesen fokussiert. Die quantitative Auswertung nutzt daher lediglich die Kennzahlen der deskriptiven Statistik, wie sie in Tabelle 22 (Kap. 6.2.1) dargestellt sind.

Um strittige Entwicklungspotenziale (im Folgenden aus messtheoretischer Sicht auch als Items bezeichnet) zu identifizieren, werden mittels einer sechsstufigen Skala zur Wahrscheinlichkeit des Eintreffens eines Entwicklungspotenzials die Mittelwerte berechnet. Die Frage, ob ein Item als nicht konsensfähig angesehen wird, kann nicht im Vorfeld beantwortet werden. In der Regel wird diese Entscheidung über einen relativen Vergleich aller Items bzw. den jeweiligen Streuungen hinweg getroffen. Die Fragen mit der größten Streuung verbleiben im Verfahren und diejenigen Fragen mit geringer Streuung werden als Konsens festgestellt. Weil mit dem vorliegenden Delphi-Verfahren konkrete Handlungsoptionen ermittelt werden, wird auf den Ausschluss der konsensfähigen Items verzichtet – vielmehr wird eine hohe Übereinstimmung zu einem Item bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 88). Die ad-hoc-Auswertung und -Visualisierung erfolgt mithilfe des internetbasierten Umfrage-Tools Mentimeter. Diese digitale Anwendung ermöglicht es, die von den Individuen, Kleingruppen und Großgruppen abgegebenen Voten in Echtzeit abzubilden. Das arithmetische Mittel (Durchschnittswert) sowie die absolute Häufigkeit der einzelnen Voten werden durch einen farbigen Amplitudenausschlag angezeigt (vgl. Abb. 18). Eine ad-hoc-Berechnung der Standardabweichung bzw. des Variationskoeffizienten erfolgt in dieser visuellen Darstellung nicht und muss gegebenenfalls nachträglich auf Basis der erhobenen Voten errechnet werden. Ziel der beiden Runden des Delphi-Verfahrens ist es, dass sich die Expertinnen und Experten auf ein gemeinsames Votum einigen. Es können aber auch Mehrheits- und Minderheitsvoten abgegeben werden, wenn keine gruppeninterne Einigkeit über ein Votum erreicht werden kann. Dann können auch sogenannte Minderheitsvoten abgegeben werden. Fragen, bei denen derartige Minderheitsvoten auftreten, stehen dann im Mittelpunkt der Diskussion. Wenn ein offener Austausch und gegebenenfalls eine Erläuterung keine weitere Annäherung der Standpunkte bewirken, wird geprüft, ob eine weitere Aufnahme für die nächste Delphi-Runde sinnvoll ist oder ob der konsensuelle Dissens festgehalten wird. Eine Fortführung des Verfahrens ist gerechtfertigt, wenn das Minderheitsvotum aufgrund neuer Erkenntnisse oder missverständlicher Formulierungen abgege-

ben wurde. Wenn dagegen ein fachlich begründeter Dissens vorliegt, kann dieser mit den Begründungen festgehalten werden und das Item scheidet aus dem Verfahren aus (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 88 f.). Um qualitative Argumente, Begründungen und Deutungen sichtbarmachen zu können, die für das Zustandekommen von Minderheitsvoten verantwortlich sind, werden diese ad-hoc im Delphi-Verfahren verbal im Plenum von der jeweiligen Person vorgestellt. Der Vorteil dieser Präsentationsform von Bewertungsmotiven im Delphi-Verfahren liegt darin, dass Bewertungsmotive über die Befunde aus Individualbefragungen hinausgehen. Der direkte Austausch im Plenum ruft Aspekte in Erinnerung, die sonst verloren gehen würden, und zwingt zu konkreten Formulierungen und verständlicher Argumentation (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 91).

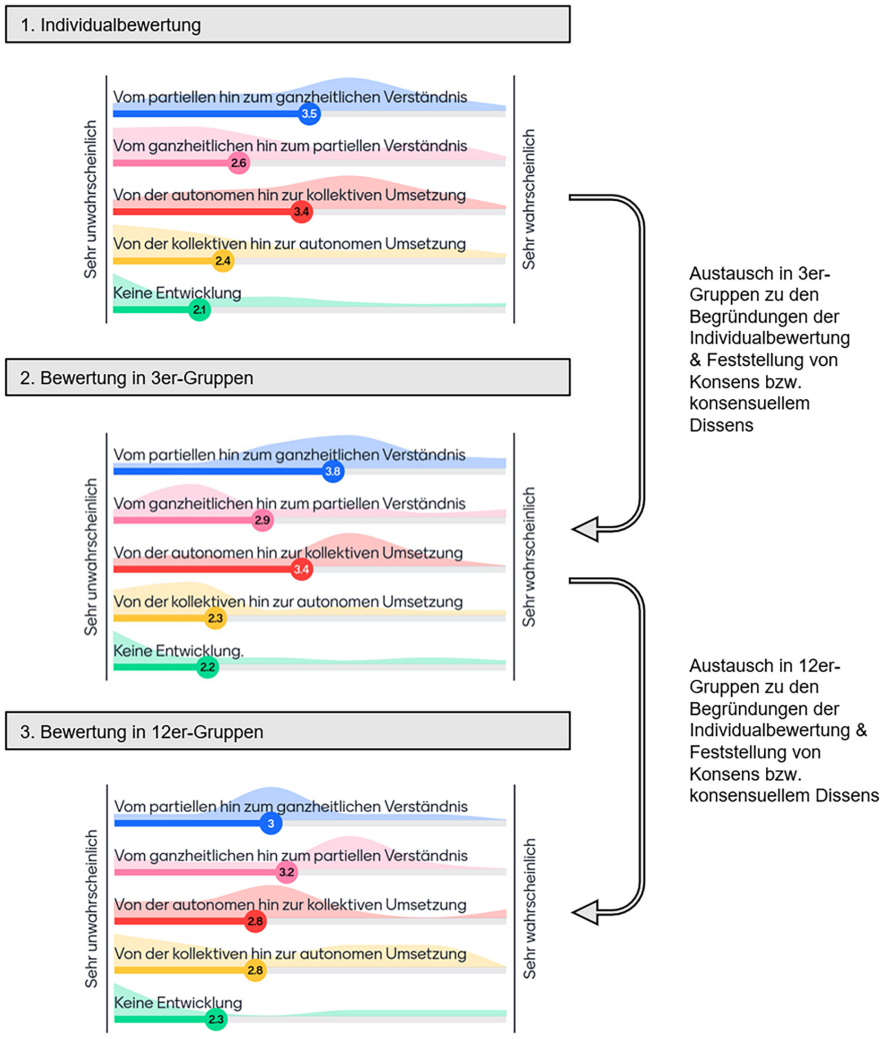


Abbildung 18: Auswertungsergebnisse des Gruppendelphis (eigene Darstellung)

Da eine vollständige inhaltsanalytische Aufbereitung aufgrund des hohen Ressourcenaufwandes (Audioaufnahme, Transkription, deduktiv-induktive QIA-Auswertung) nicht umgesetzt werden kann, werden die Expertinnen und Experten zur Dokumentation und Konkretisierung ihrer Bewertungsmotive aufgefordert. Im Anschluss fließen diese von den Expertinnen und Experten selbst dokumentierten Daten direkt in eine zusammenfassende Analyse ein, bei der lediglich die mit der Begründung adressierte Zielgruppe kodiert wird. Somit können die Begründungen und Handlungsoptionen als Aufgabe für die Schulleitung (Kategorie „Schulentwicklung"), das Kollegium selbst (Kategorie „Personalentwicklung") oder ganz spezifische Klassenteams (Kategorie „Unterrichtsentwicklung") unterteilt werden. Die Dokumentation erfolgt über eine (digitale) Pinnwand, sodass alle inhaltlichen Argumente für alle Teilnehmenden während der Diskussion sichtbar sind. Diese Form der Dokumentation dient ebenfalls als Grundlage für die anschließende Auswertung und Darstellung der Workshop-Ergebnisse. Offen bleibt in diesem Format, ob sich direkt im Anschluss an die zweite Delphi-Runde erste Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen oder ob ein Dissens über die Notwendigkeit von Veränderungsmaßnahmen festgestellt wird. Durch eine Verknüpfung der quantitativen Ergebnisse (Mittelwerte der Eintrittswahrscheinlichkeiten) mit den von den Teilnehmenden entwickelten Handlungsoptionen können strittige Hintergründe und Begründungen nachgezeichnet werden. Nach Niederberger/Renn (2018) ermöglichen „harte Fakten und Zahlen kombiniert mit Erläuterungen und Erklärungen, gemeinsam mit den Experten [und Expertinnen] entwickelt, […] die Erstellung eines validen und belastbaren Ergebnisberichtes" (ebd., S. 92).

6.2.1 Mittelwerte der Eintrittswahrscheinlichkeiten

Zu Beginn des Delphi-Verfahrens – also noch vor dem Austausch mit anderen Personen in den Klein- bzw. Großgruppen – werden die Teilnehmenden um ihre persönlichen und anonymen Bewertungen zu den Eintrittswahrscheinlichkeiten der einzelnen Entwicklungspotenziale gebeten. Die Mittelwerte dieser ersten Bewertungen erhalten alle Teilnehmenden visuell aufbereitet als kollektive Diskussionsgrundlage. Zum Abschluss der beiden folgenden Phasen des Delphi-Verfahrens geben die Teilnehmenden erneut eine kollektive Gruppenbewertung ab. Die Summe der abgegebenen Bewertungen reduziert sich durch den methodisch eingeforderten Zwang zur Einigung, wodurch die Mitglieder der Gruppen sich über den Austausch ihrer Begründungen auf eine gruppeninterne Bewertung einigen sollen. Wenngleich auch ein Konsens das Ziel des Delphis ist, können sich die Gruppen auch darauf einigen, dass sie sich nicht einig sind und somit einen konsensuellen Dissens feststellen. Ein solcher Dissens wird in den Bewertungen über hohe Eintrittswahrscheinlichkeiten gegenteiliger Entwicklungen markiert. Tritt dieser Fall ein, müssen die Gruppen den von ihnen markierten konsensuellen Dissens begründen. Im Folgenden werden zunächst die Mittelwerte der Bewertungen berichtet. Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Begründungen für diese Bewertungen sowie für den konsensuellen Dissens folgt anschließend und wird überblicksartig in Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22: Zustimmungswerte für Eintrittswahrscheinlichkeiten (eigene Darstellung)

Entwicklung	Bewertung
Vom partiellen hin zum ganzheitlichen Verständnis	• Individuelle Bewertung: **3,5** • 3er-Gruppenbewertung: **3,8** • Kollektive Bewertung: **3,0**
Vom ganzheitlichen hin zum partiellen Verständnis	• Individuelle Bewertung: **2,6** • 3er-Gruppenbewertung: **2,9** • Kollektive Bewertung: **3,2**
Von der autonomen hin zur kollektiven Umsetzung	• Individuelle Bewertung: **3,4** • 3er-Gruppenbewertung: **3,4** • Kollektive Bewertung: **2,8**
Von der kollektiven hin zur autonomen Umsetzung	• Individuelle Bewertung: **2,4** • 3er-Gruppenbewertung: **2,3** • Kollektive Bewertung: **2,8**
Keine Entwicklung	• Individuelle Bewertung: **2,1** • 3er-Gruppenbewertung: **2,2** • Kollektive Bewertung: **2,3**

Zu Beginn des Delphi-Verfahrens werden alle Lehr- und Fachkräfte nach ihrer individuellen Einschätzung (Bewertung) zur Eintrittswahrscheinlichkeit der verschiedenen Entwicklungen befragt. Erst nach Abschluss dieser ersten Bewertung (Individuelle Bewertung, 82 abgegebene Bewertungen) erfolgt ein Austausch in 3er-Gruppen, der ebenfalls mit einer zweiten Bewertung (3er-Gruppenbewertung, 19 abgegebene Bewertungen) abgeschlossen wird. In einer letzten Phase leitet die Moderation in der Gesamtgruppe eine Diskussion an, in der die aus ca. 12 Personen bestehende Großgruppe erneut eine Bewertung abgibt (Kollektive Bewertung, 10 abgegebene Bewertungen). Die Bewertung erfolgt auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = sehr unwahrscheinlich; 6 = sehr wahrscheinlich). Mittelwerte von 1 bis 3,5 beschreiben eine Entwicklung als eher unwahrscheinlich. Mittelwerte von 3,5 bis 6 beschreiben eine Entwicklung als eher wahrscheinlich.

Die Mittelwerte der erfassten Bewertungen beschreiben fast alle Entwicklungen als eher unwahrscheinlich. Lediglich der Mittelwert der 3er-Gruppenbewertung beschreibt die Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis als eher wahrscheinlich. Da somit fast alle Entwicklungen als eher unwahrscheinlich bewertet werden, kann dies hinsichtlich der beiden Entwicklungsdimensionen (Art der Umsetzung, Verständnis individueller Förderung) als ein Hinweis auf einen konsensuellen Dissens verstanden werden. Betrachtet man jedoch den Verlauf der Bewertungen über die drei Messzeitpunkte hinweg, sind eher konsensuelle Entwicklungen zu erkennen. Um konsensuellen Dissens zu identifizieren, werden die sich gegenseitig ausschließenden Entwicklungen einer Entwicklungsdimension (Art der Umsetzung, Verständnis individueller Förderung) miteinander verglichen. Hinsichtlich der Entwicklungsdimension *Verständnis individueller Förderung* wird die Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis im Verlauf der Bewertungen als immer unwahrscheinlicher bewertet (*sinkende* Mittelwerte: 3,5–3,8–3,0), während die gegenteilige Entwicklung hin zu einem partiellen Ver-

ständnis als immer wahrscheinlicher bewertet wird (*steigende* Mittelwerte: 2,6–2,9–3,2). Hinsichtlich der Entwicklungsdimension *Art der Umsetzung* wird die Entwicklung hin zu einer kollektiven Art der Umsetzung im Verlauf der Bewertungen als immer unwahrscheinlicher bewertet (*sinkende* Mittelwerte: 3,4–3,4–2,8), während die gegenteilige Entwicklung hin zu einer autonomen Art der Umsetzung im Verlauf der Bewertungen als immer wahrscheinlicher bewertet wird (*steigende* Mittelwerte: 2,4–2,3–2,8). Die im Verlauf der Bewertung zunehmende Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer Stagnation (Keine Entwicklung) kommt (*steigende* Mittelwerte: 2,1–2,2–2,3) steht den zunehmenden Entwicklungswahrscheinlichkeiten inhaltlich entgegen und muss deshalb inhaltlich unter Berücksichtigung der angeführten Begründungen betrachtet werden.

Hinsichtlich der Bewertung von Entwicklungsoptionen in Bezug auf den Umgang mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation weisen sowohl die erfassten Mittelwerte der Bewertungen als auch der Bewertungsverlauf eine eher zurückhaltende Haltung der Lehr- und Fachkräfte auf. Die nachfolgende Analyse der Begründungen für die Bewertung der Eintrittswahrscheinlichkeiten eröffnet erste Einblicke, womit diese Zurückhaltung begründet werden kann.

6.2.2 Begründungen für die Eintrittswahrscheinlichkeiten

Im Folgenden werden die inhaltlichen Ergebnisse des Gruppen-Delphis analysiert. Hierbei werden die Begründungen zu jedem Entwicklungspotenzial in je zwei Bereiche geteilt. Zuerst werden diejenigen Begründungen zusammenfassend berichtet, die eine eher geringe Eintrittswahrscheinlichkeit angegeben haben. Anschließend werden diejenigen Begründungen berichtet, die eine eher höhere Eintrittswahrscheinlichkeit angegeben haben. Bei der inhaltlichen Zusammenfassung der Begründungen werden Dopplungen bereinigt und es wird eine sprachliche Glättung vorgenommen, ohne die Sachinhalte zu ändern (vgl. Niederberger/Renn 2018, S. 91). Zudem wird eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) vorgenommen. Die deduktiv-induktive Kategorienbildung orientiert sich an den Umsetzungsbereichen individueller Förderung der KMK (2020) und wird anhand von Textbeispielen aus den erfassten Begründungen induktiv erweitert. Somit werden die einzelnen Begründungen den Umsetzungsbereichen *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung* und *Schulentwicklung* zugewiesen und im Folgenden zusammenfassend berichtet. Die Definition und Verschlagwortung der einzelnen Kategorien werden übersichtlich im Codehandbuch dargestellt (s. Anhang). Inhaltlich umfassen die einzelnen Kategorien sowohl die Zuständigkeit für die Umsetzung als auch den Bereich, auf den sich die genannte Begründung bzw. Handlungsoption hauptsächlich auswirkt. Diese extensive Definition der Kategorien ist deshalb angezeigt, da aus den erfassten Daten keine trennscharfe Zuordnung von Umsetzungszuständigkeit zu und Auswirkung auf einen einzelnen Umsetzungsbereich möglich ist. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich z. B. Entscheidungen (Umsetzung) der Schulleitung (Umsetzungsbereich *Schulentwicklung*) auf die konkrete Situation der Lehrkräfte (Umsetzungsbereich *Personalentwicklung*) auswirken.

(1) Von der autonomen Umsetzung hin zur kollektiven Umsetzung.
Insgesamt wurden neun Begründungen für ein *eher unwahrscheinliches Eintreten* dieser Entwicklung vorgebracht. Die Begründungen sind hauptsächlich auf der Ebene der **Schulentwicklung** angeordnet, adressieren aber auch die **Personalentwicklung**. Die einzelnen Begründungen ergänzen sich und fokussieren vor allem auf die Aufgabenverdichtung der Lehrkräfte, aufgrund derer es zu einem zeitlichen, personellen und strukturellen Ressourcenmangel kommt. Neben diesen schulischen Strukturen wird auch bei den Lehrkräften ein „Change-Burnout" (Dokument: Umsetzung_autonom-kollektiv_unwahrscheinlich, Pos. 7) als Grund dafür angeführt, weshalb es eher nicht zu einer kollektiven Umsetzung kommt. Diese Resignation sei auf bislang missglückte Versuche, Veränderungen anzustoßen, zurückzuführen. Andererseits wird auch die fehlende „Bereitschaft, die eigenen Methoden zu reflektieren" (Dokument: Umsetzung_autonom-kollektiv_unwahrscheinlich, Pos. 6) als Grund angeführt, mit dem ein hinderliches Professionsverständnis benannt wird. Eine kollektive Art der Umsetzung individueller Förderung wird darüber hinaus mit der „Angst vor gegenseitiger ‚Kontrolle'" (Dokument: Umsetzung_autonom-kollektiv_unwahrscheinlich, Pos. 9) in Verbindung gebracht. Diese Angst, die ihre Entsprechung im Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972) hat, verhindert eine Entwicklung hin zur kollektiven Umsetzung.

Neben den zuvor berichteten Begründungen *für ein wahrscheinliches Eintreten* einer Entwicklung hin zu einer kollektiven Umsetzung individueller Förderung wurden insgesamt zwölf Begründungen für ein eher wahrscheinliches Eintreten der Entwicklung vorgebracht. Es wird deutlich, dass die Begründungen, die für ein wahrscheinliches Eintreten angeführt werden, sich eher auf den Bereich **Personalentwicklung** und weniger auf den Bereich der Schulentwicklung beziehen. Auffällig ist, dass in einigen Begründungen konkret Bezug zu einer bestimmten Schulform genommen wird, in der bereits individuelle Förderung kollektiv umgesetzt wird. So wird angeführt, dass eine „kollektive Umsetzung [...] Ressourcen im BSW [Berufsfachschule Sozialwesen, Anm. d. A.] schont" (Dokument: Umsetzung_autonom-kollektiv_wahrscheinlich, Pos. 3). Auch wird eine kollektive Umsetzung als „Unterstützung und Entlastung" (Umsetzung_autonom-kollektiv_wahrscheinlich, Pos. 10) wahrgenommen, die vor allem über das persönliche Engagement einzelner Lehrkräfte getragen wird. Hinsichtlich der **Schulentwicklung** wird festgestellt, dass „mit der Zeit ein Wandel innerhalb der Schule stattfindet bezüglich Umgang, Stimmung und Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften und über die Abteilungsgrenzen hinaus" (Umsetzung_autonom-kollektiv_wahrscheinlich, Pos. 14). Als Begründung für ein wahrscheinliches Eintreten dieser Entwicklung auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung wird die curriculare Einbettung im Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik genannt.

(2) Von der kollektiven Umsetzung hin zur autonomen Umsetzung.
Die entgegengesetzte Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung wird auf der Basis von insgesamt neun Begründungen als wahrscheinlich eingestuft. Die Begründungen verteilen sich über alle Umsetzungsbereiche. Auf der Ebene der **Schulentwicklung** wird festgestellt, dass Absprachen – und damit eine kollektive Art der Umsetzung –

zwar „von allen gewünscht sind, aber organisatorisch oft nicht zustande kommen“ (Dokument: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich, Pos. 3). Eine andere Begründung sieht die Entwicklung hin zur autonomen Umsetzung in dem Wegfall von Ressourcen, die „die Lehrkräfte in das autonome Handeln drängen“ (Dokument: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich, Pos. 5). Auf der Ebene der **Personalentwicklung** wird diese Entwicklung aufgegriffen und die autonome Umsetzung individueller Förderung als erzwungene und aktive Entscheidung der Lehrkräfte begründet. Um den wachsenden Arbeitsaufwand bewältigen zu können, werde an „zeitintensiven Aushandlungen“ (Dokument: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich, Pos. 9) gespart. Eine andere Begründung stellt fest, dass „keine Absprachen notwendig sind“ (Dokument: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich, Pos. 8). Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** wird die Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung damit begründet, dass die „‚eins-zu-eins-Vertrauensbildung‘ zwischen Lehrkraft und Lernenden nicht kollektivierbar ist“ (Dokument: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich, Pos. 4). Neben dieses Argument treten zwei weitere Begründungen, die eine solche Entwicklung einerseits mit der Zeitnot begründen, die sich aus fachlichen Zwängen ergeben. Andererseits werde eine autonome Umsetzung durch manche Bildungsgänge (z. B. in der Dualen Ausbildung) eher eingefordert.

Die fünf Begründungen, mit denen eine Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung als wahrscheinlich eingestuft wird, beziehen sich neben zwei allgemeingültigen Aussagen vor allem auf die Ebene der **Personalentwicklung**. Es wird in drei unterschiedlichen Ausführungen argumentiert, dass die bereits mit der kollektiven Umsetzung individueller Förderung gemachten positiven Erfahrungen dazu führen, dass man an der kollektiven Umsetzung weiterhin festhalten wird. Die Aussage, dass „bestehende Teams […] bestehen bleiben [werden]“ (Dokument: Umsetzung_kollektiv-autonom_unwahrscheinlich, Pos. 7) unterstreicht dies.

(3) Von einem partiellen Verständnis hin zu einem ganzheitlichen Verständnis.
Insgesamt wurden 13 Begründungen für ein eher *unwahrscheinliches Eintreten* der Entwicklung vorgebracht. Auf der Ebene der **Schulentwicklung** wird der Eintritt dieser Entwicklung damit begründet, dass Ressourcen z. B. für Teamarbeit oder die Nutzung von Räumen gekürzt oder gestrichen wurden. Auf der Ebene der **Personalentwicklung** wird der Eintritt dieser Entwicklung damit begründet, dass eine kollektive Berufsmüdigkeit vorhanden ist, die u. a. auf eine Überforderung aufgrund der Aufgabenverdichtung für Lehrkräfte zurückgeführt wird. Als weiterer Grund wird die notwendige Abgrenzung von der quasi-therapeutischen Betreuung der Lernenden genannt, auf die sich Lehrkräfte nicht vorbereitet fühlen und die sie auch ablehnen. Als Begründungskette wird auch die persönliche Haltung der Lehrkräfte genannt, die durch den Mangel an Raum und Zeit für individuelle Reflexion kein ganzheitliches Verständnis ermöglicht. Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** wird der Eintritt dieser Entwicklung insbesondere mit den curricularen Vorgaben der verschiedenen Schulformen und Bildungsgänge begründet. Die Vermittlung von fachlichen Inhalten muss dort priorisiert werden, sodass im Unterricht eine partielle Sicht auf Fachinhalte vorherrscht.

Insgesamt wurden 12 Begründungen für ein eher *wahrscheinliches Eintreten* der Entwicklung vorgebracht. Auf der Ebene der **Schulentwicklung** wird der Eintritt dieser Entwicklung damit begründet, dass ein ganzheitliches Verständnis am stärksten dem Menschenbild der Schule entspricht und die ganzheitliche Bildung ein Ausbildungsziel in einigen sozialpädagogischen Schulformen darstellt. Auch wird diese Entwicklung als ein von der Schulleitung erwünschter Prozess beschrieben. Auf der Ebene der **Personalentwicklung** wird der Eintritt dieser Entwicklung damit begründet, dass im Kollegium bereits eine große Bereitschaft sowie eine Sensitivität für die Umsetzung und Bedeutung dieser Entwicklung vorhanden ist. Ebenso wird das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte als hinreichender Grund für die Entwicklung angeführt. Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** wird der Eintritt dieser Entwicklung mit den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden und dem gleichermaßen für Lernende und Lehrkräfte motivierenden Potential eines ganzheitlichen Unterrichts begründet.

(4) Von einem ganzheitlichen Verständnis hin zu einem partiellen Verständnis.
Insgesamt wurden zehn Begründungen für ein eher unwahrscheinliches Eintreten der Entwicklung vorgebracht. Zwei Begründungen können aufgrund einer fehlenden inhaltlichen Konkretisierung nicht berücksichtigt werden. Die meisten Begründungen sind dem Bereich der **Unterrichtsentwicklung** zuzuordnen. So wird die zunehmende Heterogenität der Lernenden als Motiv für eine Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis – und somit als Argument für die Unwahrscheinlichkeit der Entwicklung hin zu einem partiellen Verständnis – genannt. Ein ähnliches Argument bemüht die Begründung, dass die curriculare Forderung nach einer ganzheitlichen Bildung in einigen sozialpädagogischen Schulformen eine Entwicklung hin zum partiellen Verständnis unwahrscheinlich macht. Vier weitere Begründungen lassen den Schluss zu, dass sie technisch an der falschen Stelle notiert wurden, da sie als Begründungen für das unwahrscheinliche Eintreten einer Entwicklung hin zum partiellen Verständnis eine zunehmende Normierung, eine nachteilige (weil wenig ganzheitliche) Ausgangslage und zu wenige zeitliche Ressourcen anbringen. Diese Begründungen können jedoch inhaltlich eher der Argumentation zugeordnet werden, die eine Entwicklung hin zum partiellen Verständnis als eher wahrscheinlich einstuft. Auf der Ebene der **Personalentwicklung** werden als Begründung für die Unwahrscheinlichkeit der Entwicklung eines partiellen Verständnisses die positiven Erfahrungen von Lehrkräften mit einem ganzheitlichen Verständnis angeführt, die sich in der Praxis bewährt haben.

Insgesamt wurden 6 Begründungen für ein eher wahrscheinliches Eintreten der Entwicklung vorgebracht, von denen zwei Begründungen keiner Ebene zugeordnet werden, da sie sich inhaltlich auf die Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis beziehen. Die übrigen vier Begründungen können alle dem Bereich der **Unterrichtsentwicklung** zugeordnet werden. Hier werden curriculare Vorgaben hinsichtlich der Ziele einzelner Bildungsgänge als Gründe dafür genannt, dass ein partielles Verständnis im Sinne einer Fokussierung fachlicher Inhalte entwickelt werden muss.

(5) Keine Entwicklung

Die Aussagen, mit der diese Perspektive auf die zukünftige Entwicklung begründet wird, sind inhaltlich missverständlich. Dies kann auf die doppelte Verneinung der Formulierung oder auf die inhaltliche (doppelte) Kontingenz der Aufforderung, zur zukünftigen Entwicklung „Keine Entwicklung" Stellung zu beziehen, zurückgeführt werden. Deshalb werden im Folgenden die doppelten Kontingenzen aufgelöst und die Argumente in einer inhaltlich bereinigten Aussageform dargestellt. Als Begründung für die Aussage, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass in Zukunft keine Entwicklung eintritt, wurde unter anderem auf die Umbruchstimmung in der Schule verwiesen. Das Kollegium wird als „jünger und dynamischer" (Dokument: Keine-Entwicklung-unwahrscheinlich, Pos. 6) beschrieben und wird durch Maßnahmen der Schulentwicklung wie z. B. den SET für Themen sensibilisiert. Zwei weitere an dieser Stelle geäußerte Begründungen bekräftigen die Wahrscheinlichkeit, dass keine Entwicklung eintritt, und werden deswegen zusammen mit den anderen Begründungen berichtet.

Als Begründung dafür, dass es wahrscheinlich ist, dass keine Entwicklung eintritt, werden negative Erfahrungen genannt, die bereits bei anderen Schulentwicklungstagen gemacht wurden. Inhaltlich wird diese Zukunftsperspektive nicht nur als Stagnation (also keine Entwicklung), sondern darüber hinaus auch als Rückschritt begründet. Eine Rückentwicklung ergebe sich daraus, dass „der fachliche Druck größer und die Zeitressourcen knapper werden" (Dokument: Keine-Entwicklung-unwahrscheinlich, Pos. 8). Die übrigen Argumente begründen eine Stagnation mit dem hohen Ressourcenaufwand und der geringen Agilität der Schule.

6.2.3 Begründungen für konsensuellen Dissens

Die vorangehend aufgeführten Begründungen für die Stagnation (Keine Entwicklung) finden sich auch in den Erläuterungen zum konsensuellen Dissens wieder. Insbesondere in der kollektiven Bewertung wird eine „Rückentwicklung von positiven kollektiven Ansätzen zur autonomen und partiellen Umsetzung" (Dokument: Begründungen_Konsensueller Dissens_Kollektiv, Pos. 2) vorausgesagt. Begründet wird dies mit den gegebenen Rahmenbedingungen, die in den Erläuterungen zwar nicht weiter ausgeführt, aber aus den zuvor berichteten Begründungen abgeleitet werden können. Die Begründung, dass „Wunsch und Rahmenbedingungen [...] im Konflikt stehen" (Dokument: Begründungen_Konsensueller Dissens_3er-Gruppe, Pos. 4) weist darauf hin, dass durchaus eine Bereitschaft im Kollegium für eine Entwicklung hin zu einem neuen bzw. noch wenig etablierten Umgang mit individueller Förderung vorhanden ist. Dieser Bereitschaft stehen jedoch gleichzeitig fehlende Ressourcen – z. B. eine umfassende kollektive Aktivierung des gesamten Kollegiums – oder unterschiedliche Bedingungen und Anforderungen in den verschiedenen Bildungsgängen entgegen. Zudem wird „Schule [als] ein sehr starres System" beschrieben (Dokument: Begründungen_Konsensueller Dissens_3er-Gruppe, Pos. 6), in dem Veränderungsprozesse sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. Diese Begründung kann als Hinweis auf die zeitliche Dimension der möglichen Entwicklungen verstanden werden, über die bislang noch keine Einigung erzielt werden konnte. Auffällig an den Begründungen für den konsensuellen

Dissens ist die wertende Haltung, die verschiedenen Entwicklungen entgegengebracht wird. So wird es als wünschenswert beschrieben, „dass wir [die Schule, Anm. d. Autors] uns zum ganzheitlichen/kollektiven Verständnis entwickeln“ (Dokument: Begründungen_Konsensueller Dissens_Kollektiv, Pos. 6).

Die vorgestellten Begründungen für die bewerteten Eintrittswahrscheinlichkeiten sowie für den konsensuellen Dissens dienen in der Gruppendiskussion als Grundlage für die Entwicklung von Handlungsoptionen. Diese Handlungsoptionen werden im Folgenden vorgestellt, nachdem zunächst der Ablauf der Gruppendiskussion sowie ihre methodologische Einbettung erläutert wurde.

6.2.4 Dokumentation der diskutierten Handlungsoptionen

Die erarbeiteten Handlungsoptionen werden im Folgenden berichtet. Mit dem Ziel einer inhaltlichen Reduktion werden zu jedem der vier Entwicklungspotenziale zunächst die gesammelten Handlungsoptionen zusammengefasst. Grundlage der Zusammenfassung sind die gleichen Kategorien, die zuvor für die qualitative und inhaltlichstrukturierende Analyse der Begründungen angewendet wurden. Die Definition der Kategorien sowie erläuternde Ankerbeispiele können im Anhang (vgl. Code-Handbuch 2) eingesehen werden und werden an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben. Der Bericht über die entwickelten Handlungsoptionen erfolgt bezugnehmend auf die Umsetzungsbereiche *Schul-, Personal-* und *Unterrichtsentwicklung*. Parallel zur vorangegangenen Analyse der Begründungen für die Eintrittswahrscheinlichkeiten der einzelnen Entwicklungen lassen die erfassten Handlungsoptionen einen interpretativen Spielraum offen, durch wen die einzelnen Optionen umgesetzt werden sollen und wer primär davon betroffen ist. Mitunter überschneiden sich diese beiden Aspekte, z. B. wenn es um die zeitliche Strukturierung der Arbeit geht. Da im Rahmen der Gruppendiskussion alle Großgruppen angehalten wurden, eine Handlungsoption als die von ihnen favorisierte zu markieren, werden diese Favoriten im Folgenden inhaltlich zusammengefasst.

(1) Handlungsoptionen zur Entwicklung einer kollektiven Umsetzung.

Auf der Ebene der **Schulentwicklung** wird die zuvor beschriebene Überschneidung bereits deutlich. Einerseits wird auf die bereits vorhandenen Ressourcen und Strukturen wie z. B. Differenzierungsstunden oder die zur Verfügung gestellten Stoffverteilungspläne sowie die Möglichkeiten zum digitalen Materialaustausch hingewiesen. Ob die Feststellung als Aufruf an die Lehrkräfte zur Nutzung dieser Ressourcen verstanden werden soll, bleibt unklar. Die von der Schule betriebene Netzwerkarbeit und die Erschließung externer Ressourcen sollte von einer stärkeren Öffentlichkeitsarbeit begleitet werden (vgl. Dokument 12: Umsetzung_autonom-kollektiv_Handlungsoptionen, Pos. 5). Dieser Wunsch wird dadurch bekräftigt, dass mehr Transparenz über die bereits geplanten und durchgeführten Schulentwicklungsmaßnahmen geschaffen werden soll. Exemplarisch für den Wunsch nach strukturellen Vorgaben bzw. Rahmenbedingungen für eine kollektive Umsetzung individueller Förderung kann die Forderung nach „festen Zeitfenstern für verbindliche Treffen“ angeführt werden (Dokument 12: Umsetzung_

autonom-kollektiv_Handlungsoptionen, Pos. 12). Einerseits kann diese Forderung als Aufforderung an die Schulleitung zur Schaffung der entsprechenden Rahmenbedingungen gelesen werden. Andererseits ist mit der Forderung auch eine notwendige Aufforderung an die Lehrkräfte verbunden, diese Rahmenbedingungen und Ressourcen auch zu nutzen. Ein weiterer Wunsch, der auf dieser Ebene verortet werden kann, stellt die Reduktion von Controlling-Maßnahmen dar, um stattdessen Freiräume für die Teamarbeit zu eröffnen. Auf der Ebene der **Personalentwicklung** können somit auch einige Handlungsoptionen identifiziert werden, durch welche die Arbeitsprozesse der Lehrkräfte verändert werden, die aber von der Schulleitung umgesetzt bzw. angestoßen werden müssen. So sollen durch eine Arbeitszeiterfassung vorhandene Kapazitäten erfasst werden, um dann „Arbeitsstunden dafür einzuräumen, dass Absprachen und Austausch erfolgen kann" (ebd., Pos. 24). Auch wird der Wunsch geäußert, Personen aus der schulexternen Praxis in multiprofessionelle Teams zu integrieren, um verschiedene Erfahrungen und Perspektiven berücksichtigen zu können. Diese Forderung wird um eine Entlastung der Lehrkräfte durch die Aufnahme von IT- und Verwaltungsfachleuten in die multiprofessionellen Teams ergänzt. So soll die Konzentration der Lehrkräfte auf das Unterrichten ermöglicht werden. Ebenso werden Wünsche nach Maßnahmen zur Förderung der Gemeinschaft sowie zur Schaffung „familienfreundlicher Rahmenbedingungen vor Ort" (ebd., Pos. 15) geäußert. Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** werden hauptsächlich Handlungsoptionen genannt, die sich auf die Durchführung und Ausgestaltung des Unterrichts beziehen. Neben der Erstellung von Arbeitsmaterialien für die Binnendifferenzierung wird auch eine bereichsübergreifende Struktur für verschiedene Bereiche im praktischen Arbeiten gefordert. Der Wunsch nach einer personellen Verstärkung im Unterricht, wie z. B. durch Doppelbesetzungen oder durch speziell ausgebildete Lehrkräfte für die Sprachförderung, wird mehrmals geäußert.

(2) Handlungsoptionen zur Entwicklung einer autonomen Umsetzung.
Damit in Zukunft individuelle Förderung autonom umgesetzt wird, werden insgesamt vier Handlungsoptionen vorgebracht. Auf der Ebene der **Schulentwicklung** wird der Wunsch nach einer „gesamtschulischen Einigung über Ziele und Werte der individuellen Förderung" (Dokument 9: Umsetzung_kollektiv-autonom_Handlungsoptionen, Pos. 7) geäußert. Dieser Wunsch lässt zunächst offen, ob der Austausch über gemeinsame Ziele und Werte zu einer autonomen Umsetzung führt. Andererseits kann dieser Wunsch auch mit den anderen Handlungsoptionen in Zusammenschau gebracht werden. Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** wird als Handlungsoption geäußert, dass autonomes Handeln auf der Basis von ggf. gemeinsam entwickelten Konzepten ermöglicht werden soll. Dieser Wunsch wird durch eine weitere Handlungsoption unterstrichen, in der die bereits kollektiv erarbeiteten Unterrichtskonzepte so dokumentiert werden, dass sie von anderen Lehrkräften aufgegriffen werden können. Hinsichtlich der **Personalentwicklung** werden „Möglichkeiten für Supervision [und] kollegiale Beratungen" (Dokument 9: Umsetzung_kollektiv-autonom_Handlungsoptionen, Pos. 6) als notwendige Bedingung oder Voraussetzung dafür genannt, dass Lehrkräfte autonom handeln können.

(3) Handlungsoptionen zur Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses.
Auf der Ebene der **Schulentwicklung** wird sowohl die Schulleitung als handelnder Akteur als auch die Schulgemeinde als Kollektiv mit verschiedenen Handlungsaufforderungen adressiert. Um ein ganzheitliches Verständnis individueller Förderung zu etablieren, werden entsprechende Rahmenbedingungen eingefordert. So soll eine Austauschplattform für den digitalen Austausch bereits erarbeiteter Konzepte individueller Förderung zur Verfügung gestellt werden, während die Lehrkräfte aufgerufen sind, diese Plattform zu füllen. Auch sollen im Rahmen der Schulentwicklung die vorgegebenen Bildungsziele aus einer internen und externen Sicht neu formuliert und ein ganzheitliches Curriculum entwickelt werden. Hinsichtlich geeigneter Rahmenbedingungen wird die konkrete Forderung nach einem Entspannungsraum für Lehrkräfte einerseits und einem stärkeren Vertrauen der Schulleitung in die Gestaltung der Arbeitszeit gegenüber den Lehrkräften andererseits formuliert. Bezugnehmend auf die häufig genannte Aufgabenverdichtung und die sich daraus ergebende Belastung der Lehrkräfte wird eine Übertragung anfallender Verwaltungsaufgaben von den Lehrkräften auf Verwaltungskräfte gefordert. Gleichzeitig sollen Verwaltungsstrukturen mögliche Initiativen zur Umsetzung individueller Förderung nicht behindern. Nicht zuletzt wird an die Schulleitung der Appell gerichtet, sich politisch zu engagieren und Projektmittel einzuwerben. Auf der Ebene der **Personalentwicklung** werden vor allem Handlungsoptionen aufgeführt, die sich entweder direkt an die Lehrkräfte richten oder die sich unmittelbar auf deren Arbeitssituation auswirken. Am häufigsten wird eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung zugunsten des multiprofessionellen Austauschs und der persönlichen Fortbildung gefordert. Diese Forderung wird häufig mit dem Bedarf an zusätzlichen personalen (mehr Doppelbesetzung) und organisationalen (regelmäßige gemeinsame Konferenzzeiten z. B. für das Klassen-Team) Ressourcen verbunden. Hinsichtlich der Professionalisierung der Lehrkräfte wird der Wunsch nach abteilungsübergreifenden Hospitationsmöglichkeiten im Unterricht anderer Lehrkräfte sowie der niederschwellige Zugang zu kostenfreier Supervision in der Schule geäußert. Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** werden Handlungsoptionen aufgeführt, die konkrete Auswirkungen auf die Lernenden haben. Diese sollen einerseits abteilungsübergreifende Orientierungsangebote erhalten. Andererseits sollen die Lehrpläne überarbeitet werden, damit mehr bewertungsfreie Räume und weniger Prüfungssituationen im Unterricht entstehen. Ebenso wird mehr Zeit für das Kennenlernen der Lernenden untereinander, aber auch zwischen Lehrkräften und Lernenden gefordert, die eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Diagnostik ist. Zugleich wird die Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung des Lehrplans vorgeschlagen. Für die Gestaltung des Unterrichts wird der verstärkte Einsatz von Gruppen- und Projektphasen gewünscht, um die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden potenzialorientiert aufgreifen zu können. Diese Forderung geht mit dem Wunsch nach einer Anpassung der Klassengrößen an die individuellen Förderbedingungen einher. In Bezug auf die Unterrichtsentwicklung wird auch der Wunsch nach einer Erweiterung der außerunterrichtlichen

Angebote sowie der Praktikumszeiten und anderer praktischer Erfahrungen geäußert, um eine ganzheitliche Entwicklung der Lernenden in verschiedenen Kontexten zu fördern.

(4) Handlungsoptionen zur Entwicklung eines partiellen Verständnisses.
Auf der Ebene der **Schulentwicklung** werden zwei Handlungsoptionen formuliert, durch die ein partielles Verständnis weiterentwickelt werden kann. Einerseits wird ein Überblick über die im Kollegium vorhandenen Kompetenzen eingefordert, andererseits sollen Zeitstrukturen geschaffen werden, durch die eine Ansprechbarkeit bzw. Erreichbarkeit der jeweiligen Lehr- und Fachkräfte ermöglicht wird. Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** wird eingefordert, dass auch ein partielles Verständnis als ein für bestimmte Bildungsgänge notwendiges Verständnis gewürdigt wird. Weniger als Handlungsaufforderung und eher als Bekräftigung wird ein partielles Verständnis als sinnvolle Ergänzung beschrieben, durch die verschiedene Perspektiven im fachlichen Austausch möglich werden. Zuletzt wird gefordert, dass Expertinnen und Experten verstärkt zum Unterricht hinzugezogen werden sollen, um entsprechendes (partielles) Spezialwissen vertiefen zu können. Abgerundet werden die auf den Unterricht bezogenen Handlungsempfehlungen mit dem Wunsch, das Schreiben von Zeugnissen aus dem Aufgabenbereich der Lehrkräfte zu streichen und an Fachkräfte zu übertragen.

(5) Handlungsoptionen zur Konservierung des Status Quo (keine Entwicklung)
Die auf Basis der Begründungen geäußerten Handlungsoptionen, die eine Stagnation der Entwicklung festigen, können als rote Linien gelesen werden, die in keinem Fall befolgt werden sollten. Mitunter spiegelt sich in ihnen die in einigen Begründungen aufleuchtende Resignation hinsichtlich möglicher Entwicklungen wider.

Insgesamt zeigt sich bei der Auswertung der dokumentierten Begründungen für die Wahrscheinlichkeitsbewertungen sowie für die Dokumentation der Handlungsoptionen, dass sich die Teilnehmenden an die Vorgaben der Moderation gehalten haben. Die Begründungen und Handlungsoptionen wurden durch die Nennung von Beispielen und Konkretisierungen illustriert. Sprachlich wurden die schriftlichen Beiträge durchgehend objektiv und neutral formuliert, sodass eine umfassende Verständlichkeit hergestellt werden konnte.

6.3 Interpretation der Teilergebnisse

Im Folgenden werden die in der Datenauswertung berichteten Ergebnisse des Delphi-Verfahrens zusammengeführt und in einer kritischen Durchsicht interpretiert. Zunächst werden mögliche Ursachen für die erfassten Mittelwerte aus der Einschätzung der Eintrittswahrscheinlichkeiten sowie deren Veränderung über die drei Bewertungsrunden in den dokumentierten Begründungen interpretiert. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass aufgrund der Erhebungsstruktur die erfassten Begründungen nicht

den einzelnen Bewertungsrunden zugeordnet werden können, sondern lediglich als Sammlung betrachtet werden dürfen. In einem zweiten Schritt werden die Handlungsoptionen als Reaktion auf die erfassten Entwicklungstendenzen interpretiert.

6.3.1 Einstellungen hinsichtlich individueller Förderung

Die mittleren Zustimmungswerte für Eintrittswahrscheinlichkeiten (vgl. Tab. 22 in Kap. 6.2.1) zeigen zwei Befunde, vor deren Hintergrund die erfassten Begründungen interpretiert werden. Einerseits wird die Wahrscheinlichkeit für eine Entwicklung hin zu einer kollektiven Umsetzung individueller Förderung höher eingeschätzt (Mittelwerte: 3,4–3,4–2,8) als diejenige für die gegenteilige Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung (Mittelwerte: 2,4–2,4–2,8). Dies lässt den Schluss zu, dass die Teilnehmenden erstere Entwicklung für etwas wahrscheinlicher halten. Im Verlauf der Bewertungen ist dagegen zu beobachten, dass die Teilnehmenden ihre Bewertungen hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung hin zu einer übereinstimmenden Position verändern. Während die Wahrscheinlichkeit für eine Entwicklung hin zu einer kollektiven Umsetzung abnimmt (Mittelwerte: von 3,4 zu 2,8), steigt die Wahrscheinlichkeit für die gegenteilige Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung (Mittelwerte: von 2,4 zu 2,8). In der letzten Bewertungsrunde wird somit die Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung genauso hoch eingeschätzt wie die Entwicklung hin zu einer kollektiven Umsetzung (Mittelwerte: jeweils 2,8). Dies ist vor dem Hintergrund einer gänzlich umgekehrten Bewertung in der ersten Bewertungsrunde insofern von Bedeutung, da die Begründungen für diese Entwicklung offensichtlich als überzeugender wahrgenommen wurden. Der Verweis auf einen „Change-Burnout" (Dokument 13: Umsetzung_autonom-kollektiv_unwahrscheinlich, Pos. 7) legt eine Form von Resignation nahe, die auf vorangegangene Versuche zurückzuführen ist, eine Veränderung in der Schule herbeizuführen. Die berichtete „Angst vor gegenseitiger ‚Kontrolle'" (ebd., Pos. 9) unterstreicht die Veränderung der Bewertungen über die einzelnen Bewertungsrunden hinweg und legt einen „Asch-Effekt"[8] (Sander 1996, S. 12) nahe, welcher die Übernahme einer scheinbar wahrgenommenen Mehrheitsmeinung durch das Individuum beschreibt. Diese Annahme passt zu denjenigen Begründungen, die sich gegensätzlich zur Mehrheitsmeinung für eine Entwicklung hin zu einer kollektiven Umsetzung aussprechen. Dieser Effekt ist in Bezug auf Anpassungsmechanismen von Lehrkräften im Berufseinstieg in mehreren Studien nachgewiesen (Zopff 2015; Schneider 2021) und könnte auch auf die vorliegende Erhebung Einfluss nehmen. Ebenso bestätigt die berichtete Angst vor Kontrolle das „Autonomie-Paritäts-Muster" (Lortie 1972). Bezugnehmend auf eine spezifische Schulform (Berufsschule für Sozialwesen) wird diese Entwicklung deswegen als wahrscheinlich angesehen, weil dort explizit eine „Unterstützung und Entlastung" (Dokument 14: Umsetzung_autonom-kollektiv_wahrscheinlich, Pos. 10) durch die kollektive Umsetzung individueller Förderung benannt

8 Das sogenannte Asch-Experiment des Psychologen Salomon Eliot Asch untersuchte 1951 die Beeinflussung des Urteils eines Individuums durch das Urteil einer Gruppe. In der Versuchsanordnung geben sechs Personen in einer Gruppe immer wieder bewusst die gleichen falschen Antworten in Bezug auf die Länge einer Linie. Anschließend wird eine siebte Person befragt, die nicht in das Experiment eingeweiht ist. 75 Prozent der Probanden orientierten sich im Asch-Experiment am offensichtlich falschen Urteil der Gruppe (vgl. Asch 1955).

wird. In Bezug auf andere Schulformen oder Berufsbereiche wurde dies nicht explizit hervorgehoben. Stattdessen werden fehlende Ressourcen als Grund dafür vorgebracht, weshalb eine kollektive Art der Umsetzung entgegen dem eigentlichen Wunsch nach ebendieser Kooperationsform nicht zustande kommt. Die Aussage, dass die kollektive Umsetzung individueller Förderung zwar „von allen gewünscht [sei], aber organisatorisch oft nicht zustande komme[n]" (Dokument 11: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich, Pos. 3), illustriert die Annahme, dass die Schulentwicklung an ihrem eigenen Anspruch zu scheitern scheint. Weitere Begründungen für die hohe Wahrscheinlichkeit einer Entwicklung hin zu einer autonomen Umsetzung individueller Förderung stützen sich auf die fehlende Notwendigkeit von Absprachen. Diese Begründung wird insbesondere in Bezug auf die duale Ausbildung vorgebracht, die durch einen hohen Grad an externen Leistungsanforderungen geprägt ist und somit nur wenig Spielraum für die Gestaltung der Unterrichtsinhalte lässt. Hieraus lässt sich schließen, dass die Art der Umsetzung individueller Förderung stark von der jeweiligen Schulform abhängig ist. Insgesamt kann hinsichtlich der Art der Umsetzung individueller Förderung anhand der berichteten Daten und Interpretationen das „Autonomie-Paritäts-Muster" nach Lortie (1972) angenommen werden.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Verständnisses individueller Förderung legen eine ähnliche Interpretation nahe. Auch hier deuten die Werte zu den Wahrscheinlichkeitseinschätzungen darauf hin, dass eine von den Individuen als wahrscheinlicher eingeschätzte Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis (Mittelwert: 3,5) vom Kollektiv als unwahrscheinlicher eingeschätzt wird (Mittelwert: 3,0). Dazu passend wird die Entwicklung hin zu einem partiellen Verständnis vom Individuum als unwahrscheinlich (Mittelwert: 2,6) und vom Kollektiv als wahrscheinlicher (Mittelwert: 3,2) eingeschätzt, sodass letztere Entwicklung insgesamt mit der höchsten Eintrittswahrscheinlichkeit bewertet wird. Diese Einschätzungen werden erneut mit einem Mangel an Raum- und Zeitressourcen sowie mit äußeren Sachzwängen wie z. B. dem Zwang zur Vermittlung von Sachwissen für zentrale Abschlussprüfungen begründet. Zugleich passen diese Begründungen für die Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis in das beschriebene Muster. Diese Entwicklung wird deswegen als wahrscheinlich angesehen, weil dieses Verständnis dem Menschenbild der Schule am stärksten entspräche. Dieser Zirkelschluss kann jedoch nur für diejenigen Personen als gültige Begründung für eine Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Verständnis individueller Förderung gelten, die ohnehin schon über diese Einstellung verfügen. Somit lässt auch dieser Befund die Interpretation zu, dass einzelne Gruppen der Teilnehmenden, die sich in bestimmten Merkmalen ähneln, ein ganzheitliches Verständnis gewissermaßen als Selbstverständlichkeit voraussetzen, die jedoch nicht bei allen Teilnehmenden vorhanden ist. Gepaart mit der identifizierten Tendenz zu einem autonomen Agieren (s. oben) kann davon ausgegangen werden, dass sich ein ganzheitliches Verständnis nicht *wie von selbst* auf die anderen Lehr- und Fachkräfte übertragen wird.

Den im Rahmen des Delphi-Verfahrens untersuchten Lehr- und Fachkräften könnten somit durchaus geteilte und sogar gegensätzliche Einstellungen attestiert wer-

den, die durch eine Separation des Kollegiums erklärt werden könnte. Dabei würde der Austausch über diese gegensätzlichen Einstellungen nicht zu einer Angleichung führen, sondern vielmehr zu einer Verstärkung der Haltung.

6.3.2 Handlungsoptionen als Aussicht auf Veränderung

Während die Begründungen für die Wahrscheinlichkeitseinschätzungen der verschiedenen Entwicklungen als ein Ringen um Deutungshoheit verstanden werden können, lassen die erfassten Handlungsoptionen eine konstruktivere Lesart zu. In den Vorschlägen zur konkreten Umsetzung der einzelnen Entwicklungen werden die Begründungen und Handlungsoptionen der entgegengesetzten Entwicklungen wertschätzend berücksichtigt oder sogar integriert. Dies kann möglicherweise mit der ausgeprägten sozialen Dynamik der Erhebungssituation begründet werden, bei der die Teilnehmenden im Rahmen einer Großgruppendiskussion zum Konsens angehalten werden. Die so entwickelten Handlungsoptionen können demnach als kleinster gemeinsamer Nenner der acht jeweils zwölfköpfigen Großgruppen betrachtet werden.

Inhaltlich spiegelt sich in den erfassten Handlungsoptionen dennoch eine Aufteilung der teilnehmenden Lehr- und Fachkräfte in verschiedene Gruppen wider. Obwohl eine Zuteilung der Handlungsoptionen zu bestimmten Merkmalsausprägungen (z. B. Alter, Geschlecht, Schulform etc.) konzeptionell und methodisch nicht möglich ist, adressieren die einzelnen Handlungsoptionen gezielt bestimmte Akteursgruppen. So wird insbesondere an die Schulleitung die Aufforderung gerichtet, mehr Transparenz hinsichtlich bereits durchgeführter und geplanter Schulentwicklungsmaßnahmen zu schaffen. Auch wird gefordert, dass mehr strukturelle Vorgaben gemacht werden, um vor allem mehr Zeitressourcen für den Austausch und die Zusammenarbeit im Kollegium zu schaffen. Interessanterweise wird einerseits der Abbau von Kontrollmaßnahmen gefordert, die zwar Zeitressourcen binden. Andererseits wird zugleich eine Erfassung der tatsächlichen Arbeitszeit eingefordert, um ein realistisches Bild der verfügbaren Ressourcen zu erhalten. Es wird deutlich, dass mitunter gegensätzliche bzw. schwer miteinander zu vereinbarende Forderungen an die Schulleitung gestellt werden, wobei alle Forderungen nachvollziehbar sind. Der ebenfalls an die Schulleitung gerichtete Wunsch nach einer „gesamtschulischen Einigung über Ziele und Werte der individuellen Förderung“ (Dokument 9: Umsetzung_kollektiv-autonom_ Handlungsoptionen, Pos. 7) verdeutlicht die Forderung nach einem durch die Schulleitung gerahmten und moderierten Veränderungsprozess. Ebendieser Wunsch wird als eine der Handlungsoptionen zur Entwicklung einer autonomen Umsetzung formuliert, woraus ein zieloffener Umgang mit zukünftigen Entwicklungen abgeleitet werden kann. So steht weniger der Zielzustand bzw. eine bestimmte Haltung oder Einstellung im Vordergrund, sondern der kooperativ entwickelte Weg zu einer von allen Beteiligten geteilten Haltung. Gleichzeitig wird gefordert, dass auch unterschiedliche Verständnisse individueller Förderung respektiert werden, wenn diese in bestimmten Bildungsgängen (z. B. duale Ausbildung) notwendig bzw. zielführend sind. Ergänzt wird diese Forderung um die Feststellung, dass auch ein partielles Verständnis zu dem gewünschten und für alle geltenden Wertekanon passen kann. Weitere

konkrete Forderungen zielen stärker auf die Entlastung und Unterstützung von Lehr- und Fachkräften. So wird der Wunsch nach einer Auslagerung administrativer Aufgaben von Lehrkräften sowie die Schaffung von geeigneten Kooperationsplattformen geäußert, um Freiräume für die Auseinandersetzung mit dem Thema individueller Förderung unabhängig davon zu schaffen, welcher Zielzustand erreicht werden soll.

Die Interpretation der ausgewerteten Handlungsoptionen lässt somit den Schluss zu, dass die teilnehmenden Lehr- und Fachkräfte durchaus bereit sind, sich mit individueller Förderung an ihrer Schule auseinanderzusetzen. Zugleich erwarten sie aber auch, dass dieser Prozess von der Schulleitung moderiert und transparent gesteuert wird. Vor dem Hintergrund der ebenfalls gegenüber der Schulleitung eingeforderten vertrauensbildenden Maßnahmen kann dies als deutliches Warnsignal gedeutet werden, dass die Lehr- und Fachkräfte eine durchaus zurückhaltende Einstellung gegenüber einer tatsächlichen Veränderung haben. In Verbindung mit den sehr konkreten Vorschlägen, die auch die eigene Person betreffen, lässt sich die Gruppe der Teilnehmenden wie folgt interpretieren: Zwar sind die Lehr- und Fachkräfte dazu bereit, sich auf Veränderung einzulassen und haben auch konkrete Ideen, wie dies umgesetzt werden kann. Die Initiative zum Anstoß der Veränderung muss jedoch von der Schulleitung ausgehen, die den Veränderungsprozess transparent anleitet. Bezugnehmend auf die in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Bezüge zu den Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung ist festzustellen, dass die hier untersuchte Schulgemeinde ebendieser Moderation durch die Schulleitung bedarf, um einen gelingenden Veränderungsprozess anzustoßen.

7 Methodenreflexion und Limitation

Die wissenschaftliche Güte der vorliegenden Forschungsarbeit wird kritisch geprüft, um die Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse zu bewerten. Dieser Prozess ermöglicht es, die Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit des Mixed-Methods-Designs zu beurteilen, was wiederum die Gültigkeit und Relevanz der Forschungsergebnisse beeinflusst (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 109). Im Folgenden werden die eingangs aufgestellten Gütekriterien (Kap. 3.4) zur Reflexion der Methoden sowie des gesamten Forschungsverlaufs herangezogen. Dabei wird geprüft, ob diese Kriterien erfüllt werden und welche Maßnahmen bzw. Indikatoren dafür ergriffen bzw. identifiziert werden.

7.1 Reflexion der qualitativen Methoden

Ökologische Validierung

Die Datenerhebung im Rahmen der Interviewstudie fand fast ausschließlich innerhalb der gewohnten Umgebung der befragten Personen statt. Da die Interviewpartner vor Durchführung des Interviews nach dem gewünschten Durchführungsort gefragt wurden, konnten verfälschende Einflüsse durch eine ungewohnte Umgebung ausgeschlossen werden. Lediglich eine interviewte Person wählte als Durchführungsort für das Interview einen Ort außerhalb ihrer gewohnten Arbeitsumgebung. Die interviewten Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des schulpsychologischen Dienstes wurden in ihren jeweiligen Büros interviewt, während die Lehrkräfte als Durchführungsort leerstehende Unterrichts- oder Aufenthaltsräume wählten. Anhand der Interviewtranskriptionen sowie der Postskripte konnte keine Auffälligkeit hinsichtlich des Verhaltens oder eines möglichen Unbehagens festgestellt werden. Es kann somit von einer hohen ökologischen Validität im Rahmen der Interviewstudie ausgegangen werden. Die Datenerhebung im Rahmen des Delphi-Verfahrens erfolgte ebenfalls in einer für die teilnehmenden Personen gewohnten Umgebung und in einem vertrauten Setting. Schulentwicklungstage sind häufig geprägt von einem partizipativen Ablauf sowie verschiedenen Plenumsphasen, welche den Tag strukturieren. Die verpflichtende Teilnahme an einem Schulentwicklungstag stellt ebenfalls eine gewohnte Gegebenheit dar, sodass die Teilnahme am Gruppen-Delphi nicht unter einem durch die Forschung verstärkten Zwang stattfand. Die Arbeit in Kleingruppen sowie der Austausch über die Arbeitsergebnisse wurde von den Teilnehmenden selbst als positiv und motivierend dargestellt, sodass auch beim Delphi-Verfahren von einer hohen ökologischen Validität ausgegangen werden kann.

Argumentative Validierung

Durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, der nachvollziehbaren Darstellung dessen Ablaufs (Kap. 3) sowie der Darlegung aller Vorannahmen (Kap. 2) kann von einer hohen argumentativen Validität der beiden qualitativen Methoden ausgegangen werden. Dies wird insbesondere durch die dezidierte Offenlegung der deduktiven und induktiven Herleitung von Analysekategorien im Rahmen der Interviewstudie bestätigt. Ein kritischer Umgang mit der Tatsache, dass der Forschende die erhobenen Daten überwiegend alleine ausgewertet hat, wird durch die kleinteilige Dokumentation und Ausformulierung der Analysekategorien sowie der Erstellung von Zusammenfassungen im Kontext der Themen-Gruppen-Analyse belegt. Im Rahmen des Delphi-Verfahrens wird der Prozess der Datenerhebung und -auswertung durch die ausführlichen Vorgaben zur Moderation (s. Moderationsleitfaden im Anhang) während der Gruppenphasen belegt.

Kommunikative Validierung

Auf eine wiederholte Befragung bzw. Durchführung von Interviews wurde in der vorliegenden Untersuchung aus forschungsökonomischen und ethischen Gründen verzichtet. Stattdessen wird die kommunikative Validierung der aus den Interviews ermittelten Ergebnisse durch die Diskussion des aus den Ergebnissen entwickelten Typenmodells im Rahmen einer Methoden-Triangulation möglich. Die Teilnehmenden nehmen Bezug auf die im Modell dargestellten Typenbeschreibungen und äußern explizite und konstruktive Kritik, die in den folgenden Limitationen aufgegriffen wird. Zusätzlich zu dieser kommunikativen Validierung mit den aus dem Feld rekrutierten Teilnehmenden wurden die Ergebnisse im Austausch mit anderen Forschenden bzw. der Scientific Community validiert. Die Ergebnisse der beiden qualitativen Untersuchungen können somit auch hinsichtlich der kommunikativen Validierung als valide angenommen werden.

Validierung durch Triangulation

Indem zwei unterschiedliche qualitative Methoden eingesetzt wurden, konnte die Validierung durch (Methoden-)Triangulation erhöht werden. Zusätzlich wurden mit der Interviewtranskription und den durch die am Delphi-Verfahren Teilnehmenden direkt verschriftlichten Begründungen und Handlungsoptionen unterschiedliche Datenarten erhoben. Insbesondere der kollaborative Aspekt im Rahmen der Diskussionsphasen des Delphi-Verfahrens führt zu einer weiteren Validierung durch eine Triangulation der unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden. Somit trägt die Triangulation in der vorliegenden Forschung zu einem großen Maß an Validität der qualitativ erhobenen Daten bei.

Prozedurale Validierung

Die prozedurale Validierung wurde in der vorliegenden Untersuchung durch die Dokumentation und Berücksichtigung allgemeingültiger Regeln sichergestellt. Die für die Erhebung, Auswertung und Interpretation genutzten qualitativen Forschungsin-

strumente werden offengelegt (s. Anhang) und Abweichungen begründet. Insbesondere die Beschränkung des Delphi-Verfahrens auf nur eine von drei potentiell zu untersuchenden Schulen wird mit der Begrenzung von Forschungsressourcen und durch logistische bzw. schulrechtliche Rahmenbedingungen begründet.

Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Die Reliabilität wird in Bezug auf die qualitativen Forschungsmethoden hinsichtlich der Stimmigkeit zwischen den angewendeten Methoden sowie ihren Zielen bestimmt. In der vorliegenden Forschung wurde eine explorative Erfassung des Phänomens individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation als Ziel der qualitativen Interviewstudie ausgegeben (vgl. Kap. 1.3). Die Durchführung von leitfadengestützten Interviews mit Personen unterschiedlicher Status- und Tätigkeitsbereiche kann hierfür als geeignet angesehen werden. Insbesondere die inhaltliche Sättigung bzw. die Identifikation sich wiederholender Aussagen bestätigt die Reliabilität der Interviewstudie. Gleichzeitig wurde durch die Konzeption eines Interviewleitfadens die notwendige Offenheit gewährleistet, um auch unerwartete Ergebnisse erfassen zu können. Diese Offenheit kann vor dem Hintergrund der im weiteren Verlauf der Forschung bestätigten Komplexität des Untersuchungsgegenstandes als angemessen bestätigt werden. In Bezug auf das Delphi-Verfahren wurde als Ziel die Identifikation von Handlungsoptionen vor dem Hintergrund der konsensuellen Bewertung zukünftiger Entwicklungen ausgegeben. Die Delphi-Methode basierte dabei auf der Annahme, dass die Teilnehmenden in der Rolle als Expertinnen und Experten auftreten und ihre Aussagen auf belastbare Erfahrungswerte aufbauen. Im Verlauf des Delphi-Verfahrens sowie anhand der dokumentierten Handlungsoptionen wird eine erhöhte emotionale Affektivität festgestellt, die auf eine Resignation mancher Teilnehmenden hinweisen kann. Vor diesem Hintergrund muss angenommen werden, dass das Delphi-Verfahren zwar nicht vollständig stimmig ist, um das vorgegebene Ziel zu erreichen. Demgegenüber wurde das Verfahren von den Teilnehmenden selbst als geeignet dargestellt, um kritisch und konstruktiv über zukünftige Entwicklungen zu diskutieren.

Objektivität

Der Forschungsablauf wurde transparent dargestellt und durch das Aufstellen von regelgeleiteten Handlungsanweisungen wurde die subjektive Einflussnahme des Forschers auf die Ergebnisse weitestgehend ausgeschaltet. Sofern Entscheidungsdilemmata bei der Ausdeutung und Interpretation vorlagen, wurden den Aussagen der untersuchten Personen vorrangige Relevanz eingeräumt. Somit konnte hinsichtlich der Durchführung Objektivität gewährleistet werden. Durch die Standardisierung des Vorgehens bei der Auswertung mit Hilfe eines dokumentierten und begründet hergeleiteten Code-Handbuchs konnte ebenfalls Objektivität hinsichtlich der Auswertung hergestellt werden.

Generalisierbarkeit
Im Rahmen der qualitativen Forschung wurde durch die inhaltliche Sättigung sowie die kommunikative Validierung eine Abstraktion auf die wesentlichen Inhalte möglich. Diese Inhalte wurden in ein abstraktes Modell überführt, das von den untersuchten Personen wiederum kritisch bewertet wurde. Somit kann von einer bedingten Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit der an der Untersuchung beteiligten Personen angenommen werden. Diese Verallgemeinerung unterliegt jedoch der Beschränkung, dass die im Forschungsprozess entstandenen Begrifflichkeiten und Typen des entwickelten Modells weiter kritisch überprüft werden müssen.

7.2 Reflexion der quantitativen Methode

Im Folgenden wird der Fragebogen als standardisiertes Messinstrument im Rahmen der quantitativen Befragung hinsichtlich der Validität und Reliabilität bewertet. Wie zuvor beschrieben (Kap. 3.4) wird die Befragung als Teil eines Mixed-Methods-Designs nicht hinsichtlich der Gütekriterien für die qualitativen Forschungsmethoden bewertet, da diese Kriterien nicht unmittelbar auf eine quantitative Methode übertragen werden können. Lediglich die ökologische Validierung kann im Rahmen der Befragung als gegeben angenommen werden, da die Befragung ebenfalls im Rahmen des Schulentwicklungstags durchgeführt wurde und somit ein für die Teilnehmenden gewohntes Setting gewählt wurde.

Gültigkeit (Validität)
Um mit dem Fragebogen ein valides Messinstrument zur Verfügung zu stellen, wurde ausgehend von dem Typenmodell eine Hilfstheorie formuliert. Gemäß der Form des Achsenmodells werden zwei Dimensionen angenommen (Verständnis und Art der Umsetzung von individueller Förderung), mit denen die explorativ erfassten Praktiken der interviewten Personen hinreichend beschrieben werden konnten. Das Modell stellt dabei keine gänzliche Übereinstimmung mit den erfassten Umsetzungspraktiken her. Es wurde aber davon ausgegangen, dass diese im Wesentlichen abgebildet werden konnten. Die Dimensionen wurden anhand jeweils mehrerer Aspekte bzw. Facetten erfasst. Diese Aspekte konnten gemäß der Hilfstheorie anhand von verschiedenen psychometrischen Items bzw. Einstellungsfragen ermittelt werden. In einem ersten Pretest der Items wurde festgestellt, dass einige Items keinen Beitrag zur Inhaltsvalidität leisten. Dies wurde über die direkte Rückmeldung von Teilnehmenden eines Pretests festgestellt, sodass einige Items aus inhaltlichen Gründen ausgeschlossen wurden. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass der Fragebogen eine hohe inhaltliche Validität aufweist. Hinsichtlich der Konstruktvalidität weist der Fragebogen jedoch erhebliche Defizite auf. So konnte die Hypothese, dass alle Aspekte einer Dimension sich gleichermaßen auf die Ausprägung der Dimension auswirken, nicht bestätigt werden. Aus den Ergebnissen einer multivariaten Faktorenanalyse lässt sich schließen, dass die Dimension und ihre Aspekte nicht in einem vollständigen Zusammenhang stehen. Dies lässt

die Schlussfolgerung zu, dass das zu beobachtende Phänomen entweder mithilfe weiterer oder weniger Dimensionen und Aspekte konstruiert werden muss. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Kritik einiger Teilnehmenden an der Auswahl verschiedener Aspekte wider, die von ihnen als ungeeignet beschrieben wurden. Kritik richtete sich auch an die Beschreibung der verschiedenen Typen des Typenmodells, da diese als wertend und damit nicht objektiv aufgefasst wurden.

Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Wird zur Beurteilung der Reliabilität des Messinstruments lediglich der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha herangezogen, müssen die für den Fragebogen formulierten Items als wenig reliabel angenommen werden. Die Reliabilitätsanalyse für die Dimension Art der Umsetzung individueller Förderung wurde anhand der 13 Items vorgenommen, die sich auf insgesamt vier Aspekte aufteilen. Cronbachs Alpha liegt für diese Dimension bei einem Wert von 0,669 und kann nach verschiedenen Ansätzen (vgl. Moosbruger/Kevala 2021, S. 331) als akzeptabel angesehen werden. Bei der Reliabilitätsanalyse einer größeren Anzahl von Items fällt Cronbachs Alpha jedoch höher aus als bei der Analyse einer kleineren Anzahl von Items, sodass dieser Wert die Reliabilität sowohl über- als auch unterschätzen kann (vgl. Krebs/Menold 2022, S. 555). Ein differenzierter Blick auf einzelne Items unter Berücksichtigung der Inter-Item-Korrelation zeigt, dass durch das Weglassen einiger Items der Wert für Cronbachs Alpha leicht erhöht werden kann. Dies ist als Hinweis darauf zu deuten, dass möglicherweise durch Verständnisschwierigkeiten einzelner Items bei manchen Teilnehmenden eine widersprüchliche Interpretation vorgenommen wurde. Andererseits kann dies auch ein Hinweis darauf sein, dass die Items nicht trennscharf genug formuliert wurden. Für die Items der Dimension Verständnis individueller Förderung ergibt die Reliabilitätsanalyse einen weitaus niedrigeren Wert für Cronbachs Alpha. Dieser wurde anhand von 11 Items ermittelt, die auf fünf Aspekte verteilt sind, und liegt bei 0,497. Überraschenderweise würde sich Cronbachs Alpha in dieser Dimension durch das Weglassen von drei Items um fast eine Nachkommastelle erhöhen. Dies lässt den Schluss zu, dass insbesondere in dieser Dimension eine Überarbeitung und Prüfung der Items vorgenommen werden muss.

7.3 Limitation der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde die subjektive Umsetzungspraxis individueller Förderung explorativ mithilfe leitfadengestützter Interviews erfasst. Es wurden verschiedene Aspekte identifiziert, die für die interviewten Personen von besonderer Relevanz sind. Jedoch konnte die subjektiv wahrgenommene Relevanz dieser Aspekte nicht im Kollektiv validiert werden. Somit wurden in der Modellierung nur diese in der Auswertung erfassten und in Kategorien zusammengefassten Aspekte berücksichtigt. Eine weitere Reduktion der Realität nimmt die Modellierung darüber hinaus durch die Festlegung zweier zentraler Dimensionen (*Verständnis und Umsetzung individueller Förde-*

rung) vor, durch die eine ausschließende Zuordnung der erfassten Aspekte zu jeweils einer der beiden Dimensionen notwendig wurde. Die Operationalisierung eines zweidimensionalen Modells (zwei Achsen) anhand von zwei Item-Skalen, die jeweils mehrere Aspekte in sich vereinen, führte bei der Bildung von Mittelwerten zur Nivellierung der unterschiedlichen Aspekte. Dieses methodologisch nachvollziehbare Vorgehen verschleiert jedoch den Blick auf die individuellen Praktiken und Bedingungen, unter denen individuelle Förderung umgesetzt wird.

Durch eine Anpassung bzw. Umgestaltung des Modells sollte die individuelle Situation innerhalb einer bestimmten Teilgruppe erfasst werden. Wird das Modell um mehrere Dimensionen erweitert, könnten die Darstellungen in einem Achsen-Modell z. B. durch ein Netzdiagramm ersetzt werden. Mit einer mehrdimensionalen Abbildung individueller Förderung wird eine Einteilung in vier unterschiedliche Typen nicht automatisch obsolet. Jedoch müssten verschiedene Aspekte ergänzt oder ersetzt werden. Das Typenmodell stellt somit eine Möglichkeit dar, die erfassten Praktiken zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation abzubilden. Da davon auszugehen ist, dass insbesondere in berufsbildenden Schulen verschiedene Schulformen angeboten werden und somit verschiedene Praktiken individueller Förderung vorherrschen, sollte die Erfassung des Phänomens entsprechend sensibel und wertschätzend durchgeführt werden. Durch die Ausarbeitung und Anwendung von Interviewleitfäden bzw. Moderationsschulungen kann dies gewährleistet werden. Ausgehend von dem Ergebnis, dass die Schulform als unabhängige Variable maßgeblich zu Unterschieden hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung beiträgt, sollte das Gesamtsystem der berufsbildenden Schule bzw. die gesamte Organisationseinheit in einzelne Teilsysteme aufgeteilt werden. Dabei ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass aufgrund organisationaler Zwänge (z. B. aufgrund von Fächerkombinationen, Personalstrukturen, Vertretungstätigkeiten etc.) eine nicht geringe Zahl von Personen Mitglieder verschiedener Teilsysteme sind bzw. in mehreren Schulformen unterrichten. Dies bedeutet, dass sie unterschiedliche, ggf. sich widersprechende Zielsetzungen und Umsetzungspraktiken in sich vereinbaren müssen, was zu nicht unerheblichen intrapersonellen Konflikten und kognitiven Dissonanzen führen kann. Eine wertschätzende und wertfreie Erfassung der Teilsysteme und Kommunikation hinsichtlich der Unterschiede in den verschiedenen Schulformen ist somit unerlässlich und muss von der Schulleitung sichergestellt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Bewertungen von Umsetzungspraktiken nicht für jedes Teilsystem spezifisch erfasst, da dies a priori bei der konzeptionellen Anlage des Forschungsvorhabens noch nicht als relevant erkannt werden konnte. Für die Herleitung von Eckpunkten zur Entwicklung eines schulspezifischen Konzepts zum Umgang mit individueller Förderung ist es von Bedeutung, dass alle von potenziellen Veränderungen betroffenen Personen berücksichtigt werden. Konsens ist hierbei einerseits nur innerhalb eines Teilsystems herzustellen und andererseits systemübergreifend hinsichtlich derjenigen Handlungsvereinbarungen, die ein anderes Teilsystem betreffen. Die durchgeführten Großgruppenformate hätten nicht in gemischten Gruppen, sondern nur für Mitglieder eines Teilsystems durchgeführt werden müssen. In die

schulische Praxis übersetzt bedeutet dies, dass sich nach einer ersten Erfassung individueller Förderung (z. B. durch einen Fragebogen) die Lehrkräfte einer Schulform bzw. ähnlicher Schulformen über eine für diese Schulform geeignete Form individueller Förderung einigen und diese Form der Umsetzung dann in einer Konferenz den Mitgliedern anderer Schulformen kommunizieren. Als moderierende Elemente können Lehrkräfte, die verschiedenen Schulformen mit ggf. gegensätzlichen Förderpraktiken angehören, den Prozess steuern. Um diese Lehrkräfte zu schützen, kann diese moderierende Funktion auch durch eindeutige Zielvorgaben hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung von der Schulleitung übernommen werden.

Nicht zuletzt werden die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit durch den gewählten Feldzugang sowie die damit einhergehende Eingrenzung des Forschungsfeldes auf die beruflichen Schulen des Kreises Flensburg hinsichtlich einer Generalisierbarkeit gänzlich limitiert. Eine Übertragung der Ergebnisse z. B. aus dem Delphi-Verfahren auf andere als die untersuchte Schule ist aufgrund der in höchstem Maße individuellen Zusammensetzung der untersuchten Gruppen an Lehr- und Fachkräften nicht angezeigt. Somit können die vorgestellten Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Interpretationen für keine andere als die untersuchten Personengruppen als gültig angesehen werden.

8 Diskussion

Die von der vorliegenden Arbeit verfolgten Ziele können in drei übergeordnete Bereiche gefasst werden. Im Folgenden wird erörtert, inwiefern diese Ziele erreicht wurden. Es wird erörtert, ob im Rahmen der Interviewstudie sowie der standardisierten Befragung der aktuelle Stand bzw. die Umsetzung individueller Förderung durch Lehr- und Fachkräfte an einer exemplarischen Schule explorativ erfasst wurde (1). Zweitens wird geprüft, ob das erfasste Spektrum an verschiedenen Umsetzungspraktiken mithilfe eines Modells intersubjektiv nachvollziehbar sichtbar gemacht wurde (2). Drittens wird diskutiert, ob im Rahmen des Delphi-Verfahrens die Auseinandersetzung von Lehr- und Fachkräften mit der Umsetzung individueller Förderung als Gegenstand der Schulentwicklung angestoßen werden konnte (3). Anschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des in der Arbeit entwickelten Typenmodells.

Anschließend folgt eine kombinatorische Diskussion der Teilergebnisse aus den drei empirischen Untersuchungen. Hierbei werden die erfolgten Ableitungen zusammengeführt und vor dem Hintergrund des Typenmodells diskutiert. Ziel dieser kombinatorischen Diskussion ist die Identifikation von möglichen Herausforderungen und Potenzialen für den Umgang mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation an derjenigen Schule, die Teil aller drei empirischen Untersuchungen ist.

8.1 Zusammenschau der Teilergebnisse und Teilforschungsfragen

Die **Teilforschungsfragen** dazu, welches **Verständnis** und welche **Praxis** individueller Förderung und multiprofessioneller Kooperation in der beforschten berufsbildenden Schule vorliegen, wurden mit dem entwickelten Typenmodell zunächst eindeutig beantwortet. Durch die jeweils zwei Pole als Extremwerte eröffnet das Modell ein Kontinuum an Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach dem Verständnis und der Art der Umsetzung individueller Förderung. Im Sinne der Zweidimensionalität des Modells wird davon ausgegangen, dass mit diesen beiden Dimensionen individuelle Förderung umfassend beschrieben werden kann. Die Ergebnisse der Interviewstudie geben Anlass zur Annahme, dass es kein einheitliches Verständnis und keine einheitliche Art der Umsetzung individueller Förderung gibt. Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass die drei zunächst für die Analyse gewählte Einteilung in Personengruppen (Lehrkräfte, Fachkräfte, Leitungsmitglieder) nicht ausreicht, um die Vielfalt individueller Förderpraktiken abzubilden. Die Ergebnisse des Delphi-Verfahrens legen nahe, dass weitaus mehr Aspekte oder sogar mehrere Dimensionen berücksichtigt werden müssen. So könnten auch die bislang nur als untergeordnete Aspekte identifizierten Fak-

toren Status oder Seniorität als eigenständige Dimensionen in ein Modell aufgenommen werden, durch welche die Förderpraxis moderiert wird. Welche organisationalen und institutionellen Herausforderungen mit der Typisierung von Lehr- und Fachkräften einhergehen, zeigen die Ergebnisse der quantitativen Befragung. So können zwar alle untersuchten Gruppen im Mittel dem Typ *Multiprofessionelle Kooperation* zugewiesen werden. Jedoch spiegelt sich diese Selbsteinschätzung nicht in der Kommunikation mit den anderen Lehr- und Fachkräften wider, die im Delphi-Verfahren erhoben wurde.

Die **Teilforschungsfragen** dazu, wie das erfasste Verständnis individueller Förderung sowie deren Umsetzungspraxis **intersubjektiv nachvollziehbar abgebildet** werden können, wurde zunächst durch die Interviewforschung mit einem breiten Fächer verschiedener Analysekategorien beantwortet. Die Zusammenfassungen der Themen-Gruppen-Matrix wurden für die Genese des Modells jedoch noch weiter vereinfacht, um schließlich durch Item-Skalen operationalisiert zu werden. Als wichtiger Aspekt stellte sich heraus, dass für die Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ein von allen geteilter Bezugsrahmen zur Verfügung gestellt wird. Die standardisierte Befragung zeigte jedoch, dass die messtechnisch zwar notwendige, aber inhaltlich verkürzende Zusammenfassung zu ungenauen Ergebnissen führte. Als zusätzliche zentrale Dimension sollte die Berücksichtigung einzelner Teilsysteme in ein erweitertes Modell aufgenommen werden. Dementsprechend wurden die eingesetzten Item-Skalen in einem Pretest als zu umfangreich und teilweise wenig trennscharf identifiziert. Die Freitextantworten der standardisierten Online-Befragung gaben Hinweise darauf, dass die Items nicht trennscharf (genug) formuliert wurden, da die Varianz der Ergebnisse nicht auf die deduktiv entwickelten Formulierungen zurückgeführt werden konnte. Dies ist als methodologisch wichtiger Hinweis darauf zu werten, dass mit den ausgewählten Items die Vielzahl an Aspekten auf den beiden Dimensionen nicht erfasst werden kann. Die Messung eines mehrdimensionalen Modells mit mehreren Aspekten auf jeder Dimension erfordert eine weitaus größere Anzahl an Items, wodurch die Durchführung der Forschung aufgrund beschränkter Ressourcen auf Seiten der befragten Personen eingeschränkt werden würde. Das Ziel, ein feldtaugliches und zugleich valides sowie reliables Messinstrument für eine quantitative Erhebung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation zu entwickeln, wurde mit den vorgestellten Item-Skalen somit nur bedingt erreicht. Die Weiterentwicklung und vor allem weitere Erprobung eines Messinstruments sollte Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen sein. Die Einbettung der Fragebogenerhebung in das Delphi-Verfahren führte jedoch zu einer intensiven Auseinandersetzung der untersuchten Lehr- und Fachkräfte mit dem Typenmodell, was zu einer hohen Beteiligung an den Gruppendiskussionen führte.

Neben dieser stärker methodologisch geprägten Diskussion muss die Teilforschungsfrage danach, wie das erfasste Verständnis individueller Förderung sowie deren Umsetzungspraxis intersubjektiv nachvollziehbar abgebildet werden können, insbesondere auf einer inhaltlichen Metaebene geführt werden. Während mit dem entwickelten Modell, den vorgestellten Erhebungsinstrumenten sowie den angewendeten Methoden

individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation zwar aus einer wissenschaftlichen Perspektive intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt werden konnten, bleibt der Effekt auf Veränderungsprozesse an der beforschten Schule offen. Denn obwohl auf Basis der Daten davon ausgegangen werden kann, dass die Lehr- und Fachkräfte sich selbst fast ausschließlich dem Idealtyp zuordnen, äußern dieselben Personen eher pessimistische Einstellungen bezüglich zukünftiger Entwicklungen der Schule. Das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) wird damit bestätigt.

Die **Teilforschungsfragen** dazu, wie **individuelle Förderung als Gegenstand der Schulentwicklung** aufbereitet werden kann, wurden insbesondere durch die Ergebnisse des Delphi-Verfahrens beantwortet und durch die Hinweise aus den Freitextantworten der standardisierten Befragung ergänzt. Einerseits wurde das Modell als geeignete Grundlage für eine kollektive Auseinandersetzung mit individueller Förderung als Veränderungsanlass wahrgenommen. Andererseits wurde die starke Reduktion der Komplexität durch das Modell deswegen kritisiert, weil bestimmte Aspekte wie z. B. die strukturellen Kooperationsmöglichkeiten (Räume, Stellen- bzw. Stundenausstattung, finanzielle Ressourcen) im Modell nicht berücksichtigt wurden. Somit enthält das entwickelte Modell sowohl die positiven als auch nachteiligen Aspekte von Modellen, die in der Modelltheorie beschrieben wurden (vgl. Kap. 3). Die aus dem Modell abgeleiteten Entwicklungspotenziale bleiben somit unvollständig, wenn als relevant angesehene Aspekte vom Modell nicht erfasst wurden. Als zentrales Ergebnis zeigte sich jedoch, dass sich eine gemeinschaftliche Bezugnahme auf ein einheitliches und zunächst für alle verbindliches Modell als Bezugspunkt eignet, um individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation als Gegenstand der Schulentwicklung zu thematisieren.

8.2 Kombinatorische Diskussion der Teilergebnisse

Bezugnehmend zur Einschränkung hinsichtlich der Beantwortung der Teilforschungsfragen können die Teilergebnisse zu einer ausführlicheren und vor allem weiterführenden Diskussion vor dem Hintergrund des Typenmodells kombiniert werden. Als Kernaussagen für diese kombinatorische Diskussion werden folgende Interpretationen gewählt: Das Typenmodell liefert Hinweise auf die Bedeutung verschiedener Aspekte, die Einfluss auf die individuelle Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation haben. Aus der Interviewstudie (Empirie I) wird als Kernaussage abgeleitet, dass die Seniorität und der Status der Lehr- und Fachkräfte einen bedeutenden Einfluss auf das Verständnis und die Umsetzung individueller Förderung haben (vgl. Lortie 1972, Schneider 2021). Aus der Befragung (Empirie II) wird die Kernaussage abgeleitet, dass Praktiken individueller Förderung insbesondere durch das Alter der Lehr- und Fachkräfte, die Schulform sowie den Berufsbereich geprägt sind. Aus dem Delphi-Verfahren (Empirie III) wird die Kernaussage abgeleitet, dass es durch den Austausch zu einer Resonanzverstärkung vorhandener Einstellungen kommt, wodurch Systemgrenzen sichtbar und verdeutlicht werden (vgl. Luhmann 2017).

Die Kernaussagen sowie die ihnen zugrunde liegenden umfassenden Forschungsergebnisse zeichnen das Bild einer berufsbildenden Schule, deren Mitglieder zwar einerseits bereit für eine Entwicklung hinsichtlich des Umgangs mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation sind. Andererseits führt diese Bereitschaft nicht zu einer entsprechenden proaktiven Verhaltensweise, da der initiale Anstoß zu einem solchen Entwicklungsprozess von der Schulleitung erwartet wird. Zusätzlich wird ein möglicher Entwicklungsprozess durch eine skeptische Zurückhaltung der Lehr- und Fachkräfte gehemmt, die vielfältige Hindernisse benennen, die überwunden werden müssten. Gleichzeitig können aber auch wichtige Faktoren identifiziert werden, die als Ressourcen für die Moderation eines Entwicklungsprozesses genutzt werden können. So stellen sowohl die Lehr- und Fachkräfte am Anfang ihrer Berufstätigkeit als auch diejenigen mit einer sehr umfassenden Berufserfahrung eine wichtige Personengruppe dar, deren noch nicht bzw. nicht mehr angepassten Einstellungen zu individueller Förderung im Entwicklungsprozess nutzbar gemacht werden können. Zugleich muss auch berücksichtigt werden, dass das „Autonomie-Paritäts-Modell“ (Lortie 1972) an dieser Schule stark ausgeprägt ist und die Lehr- und Fachkräfte aus vielfältigen Gründen an dem Wunsch nach Autonomie festhalten. Die damit verbundenen Verharrungstendenzen könnten durch eine Stärkung der anderen relevanten Faktoren für die Umsetzung anderer Kooperationsformen (vgl. Kap. 2.3.1) aufgelöst werden. Es wird jedoch deutlich, dass an der untersuchten Schule der Schulleitung die Aufgabe zur Bildung von Vertrauen zugeteilt wird, um ebendiesen Bedarf an Autonomie zu reduzieren. Die geteilten Zielstellungen als dritter Faktor für die Ermöglichung von Kooperation (vgl. Gollub et al. 2021; Rogge et al. 2021; Fußangel/Gräsel 2012) müssen jedoch in den als relevant identifizierten Teilsystemen der untersuchten Schule erarbeitet werden.

Da sich die zusammenfassend dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit nur auf einen spezifischen Schulstandort bzw. eine einzelne berufsbildende Schule beziehen, ist keine Verallgemeinerung der Ergebnisse möglich, wenngleich zu vermuten ist, dass sich andere Schulen mit ähnlichen Strukturen in den Darstellungen wiedererkennen können. Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Empfehlungen der KMK (2021) zur Umsetzung individueller Förderung aus vielfältigen Gründen noch nicht an der untersuchten Schule implementiert sind. Auch mit Blick auf weitere berufsbildende Schulen ist es angezeigt, den Prozess zur Entwicklung eines schulspezifischen Konzepts zur Umsetzung individueller Förderung entsprechend der Empfehlung und unter Anwendung der vorgeschlagenen Modelle und Methoden weiter zu begleiten. Die hierfür notwendigen personellen und wissenschaftlichen Ressourcen müssen dabei ausreichend sein, um diesen Prozess über einen längeren, ggf. mehrjährigen Zeitraum begleiten zu können. Zusammenfassend können folgende Eckpunkte benannt werden, die von berufsbildenden Schulen in einem Schulentwicklungsprozess berücksichtigt werden sollten, wenn individuelle Förderung zum Gegenstand werden soll (vgl. Tab. 23).

Tabelle 23: Eckpunkte für einen Schulentwicklungsprozess (eigene Darstellung)

Gemeinsames Bezugssystem	
• Auswahl eines Modells zur Beschreibung individueller Förderung • Klärung der Bedarfe/Ziele • Definition der Zugehörigkeit zu einem (Teil)System	– Typenmodell (s. oben) – Erweitertes Modell – Schulentwicklung (nach Rolff 2019)
Beteiligungsformat für alle relevanten Personen und Akteursgruppen	
• Partizipation aller Betroffenen durch Großgruppen-Formate ermöglichen – Delphi-Verfahren – Gruppen-Diskussion	– Gleichberechtigung – Freiwilligkeit – Wertschätzung – Akzeptanz/Verbindlichkeit
Prozesssteuerung und Qualitätsmanagement	
• Strukturiertes Vorgehen • Transparente Zuständigkeiten • Anpassung des Prozesses an sich ändernde Bedingungen (z. B. Erweiterung des Bezugssystems)	– Zeithorizont klar aufzeigen – Regeln für Umgang mit Unvorhergesehenen festlegen – Berichterstattung/Aufbereitung für alle vom Prozess Betroffenen – Indikatoren für Prozessende festlegen

Während die Umsetzung individueller Förderung zwar strukturell auf der Ebene der Organisationsentwicklung gesteuert und angebahnt werden muss, stehen die Lehr- und Fachkräfte vor der unmittelbaren Aufgabe, die Förderung im direkten Umgang mit den jungen Menschen umzusetzen. Ohne ein wechselseitiges Verständnis zwischen Organisation und Umsetzenden ist individuelle Förderung nicht denkbar. Teilhabe zu ermöglichen, kann somit nur durch die multiprofessionelle Kooperation aller gelingen.

8.3 Ergänzungen zum Typenmodell individueller Förderung

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass im System der exemplarisch untersuchten berufsbildenden Schule nicht von einem einheitlichen Verständnis individueller Förderung ausgegangen werden kann. Vielmehr zeigt sich, dass unterschiedliche Perspektiven auf individuelle Förderung mit unterschiedlichen professionellen Haltungen, organisationalen Gegebenheiten und anderen subjektiven oder kollektiv geteilten Argumenten begründet werden. Als Ziel sollte somit nicht die Herstellung eines schulintern vorgegebenen Verständnisses individueller Förderung angepeilt werden. Individuelle Förderung sollte nicht als vorgeschriebenes Handlungsschema verstanden werden, sondern die Individualität der Fördernden selbst berücksichtigen. Gleichzeitig darf individuelle Förderung nicht beliebig ausgelegt werden und zu einer Privatisierung der Förderpraxis führen. Diese Gefahr besteht insbesondere dann, wenn sich die einzelnen Lehr- und Fachkräfte nicht über ihr subjektives Verständnis und ihre subjektiven Begründungen austauschen. Erst im Diskurs über verschiedene, ggf. sehr unterschied-

liche oder gegenteilige Interpretationen davon, was mit individueller Förderung gemeint und wie diese umzusetzen sei, können die damit verbundenen subjektiven Förderpraktiken einer kollektiven Prüfung unterzogen werden. Das in der vorliegenden Forschungsarbeit vorgestellte Typenmodell kann hierbei einen Anhaltspunkt bieten. Mithilfe der vier unterschiedlichen Typen können Lehr- und Fachkräfte ihre Förderpraxis unterschiedlichen Ausprägungsmustern zuordnen und anhand der Dimensionen sowie den darin enthaltenen Aspekten beschreiben. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung lassen jedoch den Schluss zu, dass das Verständnis individueller Förderung nicht durch einen einzigen Umsetzungstyp abgebildet werden sollte, sondern auf eine vielfältige Umsetzung abzielt. Lehr- und Fachkräfte müssen auf die eigene Heterogenität reagieren.

Dieser Befund muss weiter vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Perspektive des strukturtheoretischen Konzepts von Lehrkräfteprofessionalität diskutiert werden (vgl. Kap. 2.3). Die von Helsper (zuerst 1996, 2021) beschriebenen Antinomien des „Lehrerhandelns" (Helsper 1996, S. 521) spiegeln sich in der Aktualisierung widersprüchlicher Anforderungen bei der Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation wider. Als widersprüchlich werden die Anforderungen an Lehr- und Fachkräfte dann beschrieben, wenn sie miteinander unvereinbar sind (vgl. Helsper 2021, S. 167). Unter Bezugnahme auf die Systemtheorie werden die multiplen Kontingenzen, die sich aus der multiprofessionellen Kooperation von Lehr- und Fachkräften ergeben, durch die Ausweitung der Grenzen eines Systems erweitert. Im Kontext berufsbildender Schulen können zum System individueller Förderung auch externe Akteure wie z. B. private Bildungsträger oder die private Jugendhilfe hinzugerechnet werden. Somit vergrößern sich die Handlungsalternativen der an jeder Maßnahme individueller Förderung beteiligten Personen und Akteursgruppen. Vor dem Hintergrund einer (widersprüchlich) großen Anzahl an möglichen Maßnahmen individueller Förderung erscheint der Rückzug auf ein möglichst kleines System individueller Förderung als nachvollziehbare Möglichkeit für die einzelne Lehr- oder Fachkraft, um mit einer eventuellen Überforderung umzugehen. Dieser Ausweg mag immer dann attraktiv erscheinen, wenn der Überforderung nicht durch entsprechende Strukturen entgegengewirkt wird.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Typenmodell abgeleitet und entwickelt, mit dessen Hilfe die Umsetzungspraxis individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation an berufsbildenden Schulen erfasst und dargestellt werden kann. Ebenfalls wurde gezeigt, dass die Auseinandersetzung der Lehr- und Fachkräfte mit dem Modell und der persönlichen Verortung darin zu Aktualisierungsprozessen geführt hat, die im Rahmen eines (Groß-) Gruppenformats für die Entwicklung eines schuleigenen Konzepts genutzt werden kann. Die Beteiligung aller nach Lindemann (2017a) für diesen Veränderungsanlass relevanten Personen und Akteursgruppen konnte so initiiert werden. Ein Fortführen des Prozesses hin zur Entwicklung eines schuleigenen Konzepts zum Umgang mit individueller Förderung macht jedoch die Integration der Potenziale des Modells in alle Segmente der Schulentwicklung nach Rolff (2010) notwendig. Hierbei entsprächen dann die von Rolff (ebd.) benannten Seg-

mente den Handlungsbereichen aus der Empfehlung der KMK zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen (KMK 2021).

Somit kann festgestellt werden, dass das in der vorliegenden Forschungsarbeit vorgestellte Modell die bisherigen Befunde zur Schul- bzw. Organisationsentwicklung nach Rolff (ebd.) einerseits stützt, andererseits hinsichtlich der einzubeziehenden Akteure stark limitierend wirkt. Eine Veränderung bzw. Erweiterung des Modells um weitere Systeme wie z. B. schulexterne Akteursgruppen sollte eine umfassende Berücksichtigung möglichst aller Wirkungsbereiche individueller Förderung ermöglichen. Nicht zuletzt sollte ein Modell Orientierung darüber ermöglichen, welche Bereiche der Schulentwicklung durch welche Maßnahmen und von welcher Person bzw. welchen Akteursgruppen bespielt werden. Welche Teilsysteme bzw. welche Umwelten aus einer systemtheoretischen Perspektive hierbei berücksichtigt werden müssen, ist Aufgabe der Folgeforschung.

9 Fazit und Ausblick

Die Zielstellung der vorliegenden Arbeit lag darin, den aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleiteten und als relevant identifizierten Forschungsbedarf zu individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation an berufsbildenden Schulen zu decken. Dieser Bedarf besteht darin, dass eine wissenschaftliche Erfassung individueller Förderpraktiken aktuell fehlt und diese auch nicht für die betroffenen Personen und Akteursgruppen (Lehr- und Fachkräfte) ersichtlich sind. Das Fehlen schulspezifischer Konzepte zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation eröffnet den Bedarf an einer geeigneten Prozessgestaltung, um die Entwicklung eines Konzepts anzustoßen.

9.1 Zusammenfassung

Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden herangezogen, um geeignete Daten zu generieren, die für die Beantwortung der Forschungsfragen genutzt werden konnten. Qualitative Experteninterviews mit Lehr- und Fachkräften eröffneten Einblicke in die diversen subjektiven Haltungen und Praktiken in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung. Die leitfadengestützten Interviews lieferten eine umfassende Basis für die inhaltsanalytische Datenauswertung. Die Ergebnisse der Analyse wurden in ein Typenmodell überführt, mit dessen Parametern nicht nur die in den Interviews identifizierten Ausprägungen individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation erfasst werden konnten. Das Modell wurde auch für die quantitative Befragung von Lehr- und Fachkräften genutzt, um neben den qualitativ ermittelten Einblicken auch eine Gesamtübersicht über die beforschte Schule zu erhalten. Das Typenmodell wurde anhand mehrerer Item-Skalen operationalisiert und an einer nahezu vollständigen Grundgesamtheit (alle Lehr- und Fachkräfte der untersuchten Schule) erprobt. Vor dem Hintergrund einer weiter zu überprüfenden und kritisch zu bewertenden statistischen Güte des Messinstruments lieferte die quantitative Befragung hilfreiche Ergebnisse, die für eine weiterführende Forschung relevant sein können. Insbesondere in der zeitlichen Nähe der quantitativen Befragung zur dritten eingesetzten Methode kann der methodologische Nutzen der Befragung verortet werden. Das Delphi-Verfahren wurde am selben Tag in unmittelbarer Abfolge auf die quantitative Befragung durchgeführt. Ziel des Delphi-Verfahrens war es, eine strukturierte und dokumentierbare Auseinandersetzung mit dem Typenmodell und dessen möglichen Implikationen für die Entwicklung der eigenen Schule hinsichtlich eines zukünftigen Umgangs mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation zu moderieren. Hierfür wurden aus dem Typenmodell mögliche Entwicklungen abgeleitet, deren Eintrittswahrscheinlichkeit von

den Lehr- und Fachkräften bewertet wurde. Über die Begründungen, weshalb die individuellen Bewertungen vorgenommen wurden, tauschten sich die Lehr- und Fachkräfte unter Anleitung einer Moderation regelgeleitet aus. Alle Bewertungen und Begründungen wurden dokumentiert. Dieser Prozess zur Herstellung von Konsens und konsensuellem Dissens (informierte Nicht-Übereinstimmung) diente der Schule als Anstoß zur weiteren Entwicklung eines schuleigenen Konzepts zum Umgang mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation. Die weitere wissenschaftliche Begleitung bzw. Unterstützung bei der Konzeptentwicklung war explizit nicht Teil der vorliegenden Arbeit.

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zeigen, dass die untersuchte Schule als Gesamtsystem hinsichtlich zukünftiger Veränderungen als eher zurückhaltend eingeschätzt werden kann. Die Gründe für diese Zurückhaltung sind vielfältig. Sie reichen von Resignation einzelner Personen oder Personengruppen über bereits angestoßene sowie gescheiterte Veränderungsversuche im Rahmen der Schulentwicklung über eine als mangelhaft eingeschätzte Ressourcenausstattung bis hin zu unerfüllten Erwartungen hinsichtlich strukturierender Vorgaben der Schulleitung gegenüber den Lehr- und Fachkräften. Aus der Analyse der dokumentierten Begründungen der Lehr- und Fachkräfte für die von ihnen abgegebenen Bewertungen der zukünftigen Entwicklung der Schule lassen sich verschiedene Handlungsoptionen benennen, die als relevant identifiziert werden konnten. Während auf der einen Seite ein wertschätzender Umgang mit und die Sichtbarmachung der Vorteile der jeweiligen Umsetzungsarten (autonom & kollektiv) sowie der jeweiligen Verständnisse (partiell & ganzheitlich) gefordert wurde, wurden auf der anderen Seite konkrete Forderungen bzw. Empfehlungen ausgesprochen. Unter anderem wurden strukturelle Maßnahmen wie z. B. die Ermöglichung von gegenseitigen Unterrichtshospitationen einerseits und Erfassung der Arbeitszeit eingefordert, um die tatsächliche Belastung sowie realistische Ansätze für kollektive Maßnahmen aufzudecken. Gleichermaßen konstruktiv waren die als konsensfähig identifizierten Handlungsempfehlungen zur Entwicklung einer autonomen Umsetzung. Es wurde der generelle Abbau hierarchischer Strukturen gefordert, durch den der Einzelperson mehr Autonomie in ihren Entscheidungen ermöglicht werden sollte. Zugleich wurde eine stärkere Unterstützung bzw. Absicherung von Einzelentscheidungen durch ein stärkeres Angebot an Informationen und entsprechenden Materialien zur individuellen Förderung gefordert. Diese und weitere Handlungsempfehlungen wurden auch für die Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses angeführt. Die Entlastung des pädagogischen Personals von Verwaltungs- und organisatorischen Aufgaben zugunsten der pädagogischen Arbeit wurde ebenso gefordert wie die Ausbildung einer ganzheitlichen Perspektive bei allen Akteuren. Für die Entwicklung eines partiellen Verständnisses wurde als Handlungsempfehlung unter anderem um Wertschätzung und Anerkennung der bildungsgangspezifischen Anforderungen geworben. Dabei wurde ein Bezug zwischen einem partiellen Verständnis und der Arbeit mit Expertinnen und Experten hergestellt, durch deren Einbezug die pädagogische Arbeit verbessert werden könnte. Die Anerkennung dieser Perspektive wurde jedoch nicht von allen getragen.

Insbesondere das Delphi-Verfahren in seiner Ausprägung als Gruppen-Delphi hat sich als geeignete Methode zur Aktivierung und Beteiligung von Lehr- und Fachkräften an Prozessen der Schul- und Organisationsentwicklung erwiesen. Gezeigt werden konnte, dass sich durch die Verbindung des Gruppen-Delphis mit einem Großgruppenformat (Gruppendiskussionen) nicht nur Stimmungs- bzw. Meinungsbilder innerhalb der Schule darstellen lassen. Für große Kollegien mit ungefähr 100 Lehr- und Fachkräften an berufsbildenden Schulen können die im Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit angelegte Struktur und Moderation einen geeigneten Rahmen für den konstruktiv-kritischen Austausch über Abteilungs-, Alters- und Professionsgrenzen hinweg ermöglichen. Durch die gleichberechtigte Beteiligung aller Mitglieder der Schule können relevante Hinweise zur weiteren Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses dokumentiert und zugleich einer kollektiven Qualitätskontrolle durch Konsens und konsensuellen Dissens unterzogen werden. Dies trägt zu einem offeneren Umgang mit den vielfältigen Förderpraktiken und zur grundsätzlich anzustrebenden „Deprivatisierung von Unterricht“ (Keller-Schneider/Albisser 2013, S. 42) und pädagogischem Handeln an einer Schule bei.

9.2 Limitationen für zukünftige Forschungsvorhaben

Die ermittelten Aussagen und Ergebnisse hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung müssen unter dem Vorbehalt mehrerer limitierender Aspekte betrachtet werden, die aufgrund methodologischer und inhaltlicher Gegebenheiten entstehen. Diese limitierenden Aspekte werden im Folgenden benannt und mögliche Ergebnisverzerrungen erörtert.

Im Verlauf der Zeitspanne, in der die vorliegende Forschungsarbeit betrieben wurde, sind gesellschaftliche und organisationale Ereignisse eingetreten, welche zu einer raumzeitlichen Veränderung der Ausgangsbedingungen hinsichtlich individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation geführt haben. So fällt die erste empirische Datenerhebung im Frühjahr 2022 in eine Phase, die durch den Übergang vom pandemiebedingten Fernunterricht bzw. Wechselunterricht hin zum zwei Jahre zuvor aufgegebenen Präsenzunterricht geprägt ist. Die Selbstberichtsdaten der interviewten Personen richten sich somit auf eine damals aktuelle und von Umbrüchen geprägte Phase ihrer beruflichen Tätigkeit. Die Leitung derjenigen Schule, an der alle drei empirischen Phasen durchgeführt wurden, war zudem während der Erhebungszeit und den Referenzzeiträumen nicht besetzt, sodass Aussagen zu fehlenden Vorgaben der Schulleitung nur bedingt auf das Leitungshandeln zurückgeführt werden können.

Ein weiterer limitierender Aspekt stellt die Tatsache dar, dass nur diejenigen Personen Teil der Untersuchung waren, die als pädagogisch bzw. sozialpsychologisch Tätige individuelle Förderung anbieten. Schülerinnen und Schüler wurden als Empfänger individueller Förderung und somit ebenfalls relevante „Stakeholder“ (Lindemann 2017a, S. 18) nicht berücksichtigt. Durch die Integration dieser Personengruppe wäre

eine Rückkopplung der in den Schulformen vorherrschenden Förderpraktiken an eine von der Zielgruppe wahrgenommene Wirksamkeit möglich. Aufgrund umfassender datenschutzrechtlicher Implikationen und zur Wahrung des Persönlichkeitsrechts der (mitunter minderjährigen) Zielgruppenmitglieder wurde hierauf verzichtet. Somit bleibt offen, inwieweit die von Lehrkräften innerhalb einer Schulform vereinbarten Förderpraktiken tatsächlich zur Teilhabegerechtigkeit für die Schülerinnen und Schüler beitragen. Nicht zuletzt ermöglichen die der Untersuchung zugrunde liegenden geringen Fallzahlen keine Verallgemeinerung der Ergebnisse, sodass diese als Einzelfalluntersuchung für lediglich eine einzelne berufsbildende Schule aufgefasst werden müssen. Individuelle Förderung ist von vielfältigen Faktoren abhängig, deren Zusammensetzung für jede Schule unterschiedlich ist. Auch stellt die Involviertheit des Forschers in den Erhebungsprozess ein reaktives Momentum dar, das bei der Datenerhebung zu Verzerrungen führen kann, jedoch aus kapazitativen Gründen nicht vermieden werden konnte. Inhaltlich müssen die Ergebnisse der standardisierten Befragung vor dem Hintergrund bewertet werden, dass für die Messung ein statistisch noch nicht validiertes Messinstrument (Item-Skalen) eingesetzt wurde. Bei den berichteten Daten handelt es sich um vorbehaltliche Werte, die auf der Annahme einer validen und reliablen Messung beruhen. Die Prüfung der Validität und Reliabilität der Item-Skalen sollte somit Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen sein, die eine explorative Faktorenanalyse beinhalten. Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Limitationen können die Forschungsergebnisse für eine kritische Weiterentwicklung der präsentierten Modelle genutzt werden. Insbesondere ist an dieser Stelle auf den Gehalt der im Rahmen der quantitativen Forschung erhobenen Daten hinzuweisen, der für weitreichendere Forschungsvorhaben sowie Vergleichsstudien zum Umgang mit individueller Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation als Ausgangspunkt genutzt werden kann.

Literaturverzeichnis

Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Nature*, 176, S. 1009–1011.

Akremi, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 405–424. Wiesbaden: Springer VS.

Antonucci, T. C. (1986). Measuring social support networks: Hierarchical mapping technique. *Generations: Journal of the American Society of Aging*, 10(4), S. 10–12.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2.

Becker, J. (2022). *Förderung inklusionsorientierter Einstellungen und Haltungen durch videofallbasierte Lehr-Lern-Gelegenheiten*. Wiesbaden: Springer.

Bogumil, J. & Immerfall, S. (1985). *Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum (Selbst-) Verständnis des sozialwissenschaftlichen Erfahrungsprozesses*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Berghaus, M. (2022). *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*. Köln/Wien: Böhlau.

Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2010). Einführung: Schulleitung wird schwieriger und wichtiger zugleich – allgemeine Entwicklungen und Forschungsergebnisse. In H.-G. Rolff (Hg.), *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Schule erfolgreich leiten: Orientierungsband. Führung, Steuerung, Management*, S. 9–18. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Brandt, H. & Moosbrugger, H. (2021). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, S. 29–66. Wiesbaden: Springer VS.

Brödel, R. (2005). Neue Lernkulturen intermediär gestalten: Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. *Quem-Bulletin* (2), S. 1–7.

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen, G. Rißler (Hg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*, S. 21–38. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bundesagentur für Arbeit (2018). *Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven: Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen und in den Ländern*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen: Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesregierung (2021). *Lebenslagen in Deutschland. Der sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin: Bundesregierung der BRD.

Burda-Zoyke, A.; Jahn, Robert W.; Driebe, T & Götzl, M (2023). Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(2023), S. 55–82

Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen – Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hg.), *Pädagogik. Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, S. 13–38. Stuttgart: 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 (Hg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, S. 233–246. Münster/New York: Waxmann.

Bühne, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.

Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf: Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: wbv.

Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, S. 1–22.

Dalin, P. & Rolff, H. G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt.

Defila, R. & Di Giulio, A. (2015). Methodische Gestaltung transdisziplinärer Workshops. In M. Niederberger & S. Wassermann (Hg.), *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, S. 69–93. Wiesbaden: Springer VS.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), S. 80–88. DOI: 10.1177/1558689812437186.

Dohmen, T., Radbruch, J. (2019). *Forschungsbericht 529. Armut und Handlungskompetenz – Expertise. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Döbler, C. & Zinn, B. (2018). Theoretische Modellierung von Kompetenzfacetten – im Bereich Inklusion und Heterogenität – von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In B. Zinn (Hg.), *Pädagogik. Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, S. 143–164. Stuttgart: Franz Steiner.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.

Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.), *Wirtschaft – Beruf – Ethik: Bd. 36. Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, S. 29–44. Bielefeld: wbv.

Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung"? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In A. Burda-Zoyke & K. Vollmer (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 18. Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 59–76. Bielefeld: wbv.

Enggruber, R., Gei, J., Lippegaus-Grünau, P. & Ulrich, J. G. (2014). *Inklusive Berufsausbildung: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Epp, A. (2018). Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 2018. S. 973–990.

Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (2014). Vorwort. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Bd. 32. Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams*, S. 5–6. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Esser, H. (2016). Heterogenität in der beruflichen Bildung – Bedingung und Chance für die Entwicklung des dualen Systems. In G. Westhoff & H. Ernst (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*, S. 7–8. Bielefeld: wbv.

Felsche, H. (2016). Sensibilisierung der Betriebe/Öffnung für Heterogenität/neue Formen der Ausbildungsvorbereitung/Interkulturalität. In G. Westhoff & H. Ernst (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*, S. 119–123. Bielefeld: wbv.

Fischer, C. (2022). Diagnosebasierte individuelle Förderung im potenzialorientierten Umgang mit Diversität. In C. Fischer & D. Rott (Hg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*, S. 27–40. Münster/New York: Waxmann.

Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 533–547.

Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hg.), *The SAGE handbook of qualitative research*, S. 444–461. Washington: Sage.

Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Flick, U. (1992). Entzauberung der Intuition: systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hg.), *Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten*, S. 11–55. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Fußangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 846–864. Münster/New York: Waxmann.

Fußangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum (Hg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 51. Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*, S. 29–40. Wiesbaden: Springer VS.

Gabriel, S. (2019). Triangulation als theoretisierte Verhältnisfrage zwischen Gegenstandskonstruktionen in qualitativen Forschungsprojekten. In J. Lüdemann & A. Otto (Hg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 76. Triangulation und Mixed-Methods: Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*, S. 13–38. Wiesbaden: Springer VS.

Gaiser, J. M., Reinert, M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2020). StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*, S. 212–238. Frankfurt am Main: DIPF.

Gollub, P., Besa, K. S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), S. 396–417.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 205–219. DOI: 10.25656/01:4453.

Häder, M. & Häder, S. (2019). DELPHI-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 701–706. Wiesbaden: Springer VS.

Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), S. 325–344. DOI: 10.1007/s42010-020-00090-8.

Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2021). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, S. 529–546. Wiesbaden: Springer VS.

Heid, H. (2019). Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.), *Wirtschaft – Beruf – Ethik: Bd. 36. Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, S. 17–28. Bielefeld: wbv.

Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hg.) (2019). *Wirtschaft – Beruf – Ethik: Bd. 36. Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. Bielefeld: 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 (Hg.), *Pädagogik. Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, S. 221–239. Stuttgart: Franz Steiner.

Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 875–892. Wiesbaden: Springer VS.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.

Helmrich, R., Hummel, M. & Wolter, M. I. (2020). *Aktualisierte Megatrends. Relevanz und Umsetzbarkeit in den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, S. 103–125. Münster/New York: Waxmann.

Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, S. 15–34. Opladen: Leske & Budrich.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, S. 521–570. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Pädagogische Professionalität*, 57, S. 268–288.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinz, A. (2018). Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*, S. 15–26. Leverkusen: Barbara Budrich.

Hofäcker, D. & Stegl, M. (2021). *Statistik und quantitative Forschungsmethoden: Lehr- und Arbeitsbuch für die Soziale Arbeit und (Sozial-)Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2017). Einleitung. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & T. Olk (Hg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit*, S. 9–13. Weinheim: Beltz.

Hollstein, B. (2019). Qualitative Netzwerkdaten. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 1301–1312. Wiesbaden: Springer VS.

Hollstein, B. (2006). Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In B. Hollstein & F. Straus (Hg.), *Qualitative Netzwerkanalyse: Konzepte, Methoden, Anwendungen*, S. 11–35. Wiesbaden: Springer VS.

Holzer, B. (2006). *Netzwerke*. Bielefeld: transcript.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.

Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit*. Münster/New York: Waxmann.

Kettschau, I. (2013). Berufsbereich Ernährung und Hauswirtschaft. Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(1), S. 3–15.

Kantelberg, K. & Speidel, V. (2017). *Change-Management an Schulen: Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen*. Kronach/Köln: Carl Link.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*, S. 33–56. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koch, M., Seifert, J. & Wolf, S. (2018). Beruflich fokussierte Wissenschaftlichkeit in der Berufsschullehrerbildung – Der Studiengang Sozial-/ Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* 34, S. 1–21.

Krämer, S. & Zimmermann, F. (2018). Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen: Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, S. 105–120. Münster/New York: Waxmann.

Kranert, H. W. & Stein, R. (2017). Inklusive Berufliche Bildung – quo vadis? In H.-W. Kranert, R. Eck, H. Ebert & U. Tutschku (Hg.), *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen: Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*, S. 121–127. Bielefeld: wbv.

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 (Hg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, S. 211–226. Bielefeld: wbv.

Krebs, D. & Menold, N. (2022). Gütekriterien quantitativer Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 549–565.

Kromrey, H.; Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. Konstanz/München: UTB.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz.

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

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz. (2017). *Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.12.2017*. Bonn.

Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019*. Bonn.

Kultusministerkonferenz. (2020). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020*. Bonn.

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

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York: Waxmann.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material*. Stuttgart: Beltz.

Landesregierung SH – Schleswig-Holstein (2023). *Orientierungsrahmen zur Förderung von Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/I/inklusive_schule/Downloads/Schulsozialarbeit_Orientierungsrahmen.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Landesregierung SH – Schleswig-Holstein (2020). *Bericht der Landesregierung. Bericht zum Stand der Inklusion im schulischen Bildungsbereich*. Drucksache 19/1913. Schleswig-Holsteinischer Landtag. 19. Wahlperiode.

Landesregierung SH – Schleswig-Holstein (2012). *Bericht der Landesregierung. Regionale Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein*. Drucksache 17/2220. Schleswig-Holsteinischer Landtag. 17. Wahlperiode.

Lauer, T. (2019). *Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.

Lenz, K. (2017). *Multiprofessionelle Teamarbeit – Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven*. Dortmund: TU Dortmund.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.

Lindemann, H. (2017a). *Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung: Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindemann, H. (2017b). *Unternehmen Schule: Führung und Zusammenarbeit: Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindemann, H. (2010). *Unternehmen Schule: Organisation und Führung in Schule und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Kooperation. *Sonderpädagogische Förderung*, 56(4), S. 396–413.

Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hg.), *Team Teaching in der Schule*, S. 37–76. München: Piper.

Lortie, D. C. (2007). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lüdemann, J. & Otto, A. (2019). Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen – eine Einleitung. In J. Lüdemann & A. Otto (Hg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 76. Triangulation und Mixed-Methods: Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*, S. 3–12. Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2017): Systemtheorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2012): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Markowetz, R. (2012). *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf: Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In K. Moegling, G. Hund-Göschel & S. Hadeler (Hg.), *Was sind gute Schulen?*, S. 87–118. Kassel: Prolog.

Moosbruger, H.; Kelava, A. (2021). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Wiesbaden: Springer.

Müller, J. & Lorenz, A. (2016). *Niklas Luhmann. Philosophie für Einsteiger*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Niederberger, M. & Renn, O. (2018). *Das Gruppendelphi-Verfahren. Vom Konzept bis zur Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.

Niederberger, M. & Renn, O. (2019). Das Gruppendelphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. In M. Niederberger & O. Renn (Hg.), *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften: Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele*, S. 83–100. Wiesbaden: Springer VS.

Niederberger, M. & Wassermann, S. (2015). *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hg.), *Biographie und Profession*, S. 19–63. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paritätischer Wohlfahrtsverband. (2013). *Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes: Erfahrungen und Empfehlungen für die kommunale Praxis*. Berlin: Eigenverlag.

Peuker, B. & Herkner, V. (2020). Forschendes Lernen im Bereich berufsbildender Schulen – Perspektiven aus Sicht der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie der Berufspädagogik. In J. Winkel, M. Busker, L. Schüler, H. Limberg, & O. Jäkel (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg*, S. 11–25. Flensburg University Press.

Puppis, M. (2010). *Einführung in die Medienpolitik*. Konstanz: UVK.

Reinke, H. & Heinrichs, K. (2019). Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, S. 63–77. Bielefeld: wbv.

Rogge, F., Knigge, M., Krauskopf, K., Ehlert, A. & Hartmann, A. (2021). Multiprofessionelle Kooperation als Innovation – Eine Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Kooperationsformen an inklusiven Schulen in Brandenburg. In F. Hoya & F. Hellmich (Hg.), *Empirische Pädagogik*: 35(4), S. 337–355.

Rogers, C. R. (1977). *On Personal Power. Inner strength and its revolutionary impact*. New York: Delacorte.

Rohwer, G. (2014). Deskriptive und funktionale Modelle in der statistischen Sozialforschung. In N. Braun & N. J. Saam (Hg.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*, S. 309–330. Wiesbaden: Springer VS.

Rolff, H. G. (Hg.). (2010). *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Schule erfolgreich leiten: Orientierungsband. Führung, Steuerung, Management*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Rolff, H. G. (2010). Leitung als Dreiklang. In H.-G. Rolff (Hg.), *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Schule erfolgreich leiten: Orientierungsband. Führung, Steuerung, Management*, S. 19–42. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Rolff, H. G. (2019). *Schulentwicklung auf den Punkt gebracht*. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.

Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.

Rott, D. (2022). Heterogenität in der Schule. Verhandlung strittiger Begrifflichkeiten im Handlungsfeld Schule. In C. Fischer & D. Rott (Hg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*, S. 13–26. Münster/New York: Waxmann.

Saam, N. J. (2009). Modellbildung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden*, S. 511–533. Wiesbaden: Springer VS.

Sander, M. (1996). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim: Juventa.

Schaffer, H. I. & Schaffer, F. (2020). *Empirische Methoden für soziale Berufe: Eine anwendungsorientierte Einführung für die qualitative und quantitative Sozialforschung. Soziale Arbeit*. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Schimank, U. (2000). Die individualisierte Gesellschaft – differenzierungs- und akteurtheoretisch betrachtet. In T. Kron (Hg.), *Lehrtexte Soziologie. Individualisierung und soziologische Theorie, S*. 107–128. Opladen: Leske & Budrich.

Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung (SHIBB) (2024). *Masterplan Berufliche Bildung. Dritter Gesamtentwurf – Juli 2024*. Kiel: SHIBB.

Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung (SHIBB) (2023). *Projektplan für den landesweiten Schulentwicklungsplan (Masterplan) der dualen Berufsausbildung in Schleswig-Holstein*. Kiel: SHIBB.

Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Stuttgart: Beltz Pädagogik.

Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hg.). *Leistungsmessungen in Schulen*, S. 45–58. Weinheim: Beltz.

Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Pädagogische Professionalität*, 57, S. 184–201.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*, S. 193–250. Göttingen: Hogrefe.

Spieß, E. & Rosenstiel, L. von (2010). *Organisationspsychologie: Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder*. München: Oldenbourg.

Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Wiesbaden: Springer VS.

Steiner, E. & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.

Steiner-Khamsi, G. (2010). Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit: Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung*, S. 24–35. Münster/New York: Waxmann.

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), S. 185–204.

Steinkühler, J. & Bonsen, M. (2022). Kooperation im Lehrerberuf als Perspektive für Diagnose und Förderung. In C. Fischer & D. Rott (Hg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*, S. 115–126. Münster/New York: Waxmann.

Stöbe-Blossey, S. & Ruth, M. (2021). *Komplexe Problemlagen junger Menschen – Lösungen durch Kooperation: Jugendberufsagenturen: Auf dem Weg zu einer gelingenden Zusammenarbeit*. Servicestelle Jugendberufsagenturen. Verfügbar unter: https://www.servicestelle-jba.de/wws/9.php#/wws/gastbeitrag-komplexe-problemlagen.php?sid=238255223749471236190167530657773700824582394672625691675864686480l0S4c86caf6 (Zugriff am 01.02.2024).

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Pädagogische Professionalität,* 57, S. 202–224.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Uhlig, J. (2010). Brachliegende Potenziale durch Underachievement: Soziale Herkunft kann früh Bildungschancen verbauen. *WZBrief Bildung*, 12. S. 1–5. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations Department of Public Information.

Veber, M., Simon, T. & Benölken, R. (2022). Umgang mit Vielfalt im Unterricht – Vielfalt fördern im Unterricht: Allgemeine fachdidaktische Perspektiven. In C. Fischer & D. Rott (Hg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule,* S. 141–150. Münster/New York: Waxmann.

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 (Hg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, S. 197–209. Bielefeld: wbv.

Vollmer, S. (2023). Multiprofessionelle Kooperation an berufsbildenden Schulen zur Umsetzung individueller Förderung, *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 1–2023, S. 93–112.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.

Wassermann, S. (2015). Expertendilemma. In M. Niederberger & S. Wassermann (Hg.), *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, S. 14–32. Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M. (2009). Großgruppenverfahren als Methoden transformativer Organisationsforschung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden*, S. 145–179. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weichbold, M. (2019). Pretests. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 443–451. Wiesbaden: Springer VS.

Westhoff, G. (2016). Das Handlungskonzept des Modellversuchsprogramms – Förderung der Individualität in Vielfalt und Gemeinsamkeit. In G. Westhoff & H. Ernst (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*, S. 11–26. Bielefeld: wbv.

Willke, H. (2006). *Systemtheorie: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Stuttgart: utb.

Willmann, M. (2009). Lehrer-Kooperation. In G. Opp & G. Theunissen (Hg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*, S. 470–478. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B. & Rickenbacher, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel von sozialen Netzwerkanalysen. In U. Steffens & P. Posch (Hg.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Bd. 4. Lehrerprofessionalität und Schulqualität*, S. 259–286. Münster/New York: Waxmann.

Zinn, B., Wyrwal, M. & Ariali, S. (2018). Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsbereiche Elektro- und Metalltechnik. In B. Zinn (Hg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, S. 75–94. Stuttgart: Franz Steiner.

Zipperle, M. & Maier, K. (2019). *Wege aus der Überforderung*. Wiesbaden: Springer VS.

Zopff, A. (2015). *Den Übergang in den Lehrerberuf gestalten. Eine Längsschnittstudie über die Einflüsse auf einen gelingenden Berufseinstieg an Beruflichen Schulen*. Detmold: Eusl.

Zorn, D. (2021). *Wie Lehrkräfte für Veränderungen gewonnen werden*. Deutsches Schulportal. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/schulwandel-wie-lehrkraefte-fuer-veraenderungen-gewonnen-werden/ (Letzter Zugriff: 01.02.2024).

Zoyke, A. & Joost, J. (2017). *Inklusionsbezogene Handlungsfelder des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen unter besonderer Berücksichtigung von multiprofessioneller Team- und Netzwerkarbeit. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie: Ein Beitrag zur Fachtagung FT 04 „Berufliche Bildung unter Inklusionsaspekten" zum Thema „Subjekt-Curriculum-Disziplin-Institution"*. 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln.

Anhang

Folgende Dokumente werden in der vorliegenden Arbeit zitiert und sind aus ethischen Gründen und Gründen des Rechts an der eigenen Person nicht im Anhang veröffentlicht. Sie können jedoch beim Autor bei berechtigten Gründen zur supervidierten Einsicht angefragt werden:

Code-Handbücher für die qualitative Inhaltsanalyse:

- Code-Handbuch 1: Analyse der Experteninterviews
- Code-Handbuch 2: Analyse des Delphi-Verfahrens

Transkriptionen zur Interviewstudie – Empirie I:

- FK-01 … FK-07 (7 Transkriptionsdokumente)
- LK-01 … LK-10 (10 Transkriptionsdokumente)
- LT-01 … LT-03 (3 Transkriptionsdokumente)

Dokumentationen zum Delphi-Verfahren – Empirie III:

- Dokument 1: Begründungen_Konsensueller Dissens_Kollektiv
- Dokument 2: Begründungen_Konsensueller Dissens_3er-Gruppe
- Dokument 3: Verständnis_partiell-ganzheitlich_Handlungsoptionen
- Dokument 4: Verständnis_partiell-ganzheitlich_unwahrscheinlich
- Dokument 5: Verständnis_partiell-ganzheitlich_wahrscheinlich
- Dokument 6: Verständnis_ganzheitlich_partiell_Handlungsoptionen
- Dokument 7: Verständnis_ganzheitlich_partiell_unwahrscheinlich
- Dokument 8: Verständnis_ganzheitlich_partiell_wahrscheinlich
- Dokument 9: Umsetzung_kollektiv-autonom_Handlungsoptionen
- Dokument 10: Umsetzung_kollektiv-autonom_unwahrscheinlich
- Dokument 11: Umsetzung_kollektiv-autonom_wahrscheinlich
- Dokument 12: Umsetzung_autonom-kollektiv_Handlungsoptionen
- Dokument 13: Umsetzung_autonom-kollektiv_unwahrscheinlich
- Dokument 14: Umsetzung_autonom-kollektiv_wahrscheinlich
- Dokument 15: KeineEntwicklung-Handlungsoptionen
- Dokument 16: KeineEntwicklung-unwahrscheinlich
- Dokument 17: KeineEntwicklung-wahrscheinlich

Interviewleitfaden (1/4)

Interviewleitfaden / Code: _____

Hinweis: Der Code wird aus den soziodemografischen Merkmalen erstellt. Es werden keine Namenskürzel verwendet.

Einstiegserzählung:

Hallo und vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview nehmen. Wenn Sie bereit sind, beginne ich mit dem Interview. Das Interview wird voraussichtlich zwischen 45 und 60 Min. dauern.

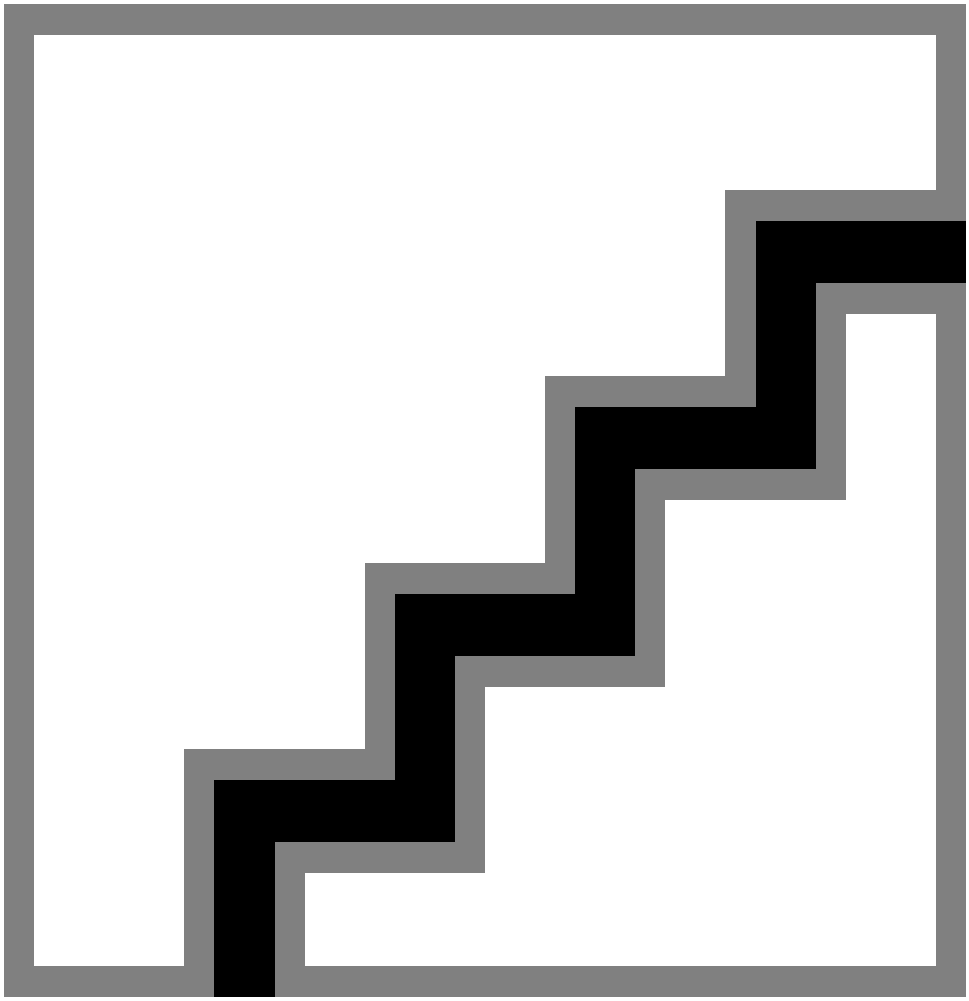
Sie sind in Ihrer Funktion im Bereich der individuellen Förderung von jungen Menschen tätig. Gerne würde ich Ihnen einige Fragen zu Ihrer Arbeit im Allgemeinen stellen. Später würde ich gerne mit Ihnen dann noch auf konkrete Fälle in Ihrer Arbeit blicken. Sie können jederzeit auf eine zuvor gestellt Frage zurückkommen, wenn Ihnen noch etwas dazu einfällt.

Mit einem Beschluss der Kultus- und Hochschulrektorenkonferenz aus dem Jahr 2020 wurde die individuelle Förderung von jungen Menschen als eine umfassende Aufgabe der beruflichen Bildung benannt. Ziel der individuellen Förderung ist die Unterstützung der jungen Menschen in sämtlichen Bereichen ihres Lebens, um Chancengerechtigkeit herzustellen (vgl. KMK 2020). Mich interessiert, wie Sie diese Aufgabe wahrnehmen und umsetzen.

Teil I: Erfassung soziodemographischer Merkmale

soziodemo-graphische Merkmale	*Zum Einstieg in das Interview möchte ich Sie bitten, den folgenden Fragebogen zu einigen soziodemographischen Merkmalen auszufüllen. Bitte kommentieren Sie Ihre Überlegungen laut, sodass diese mit aufgezeichnet werden. Wenn Sie Fragen beim Ausfüllen haben, stellen Sie diese gerne.*	
	Inhaltliche Aspekte	**Nachfragen oder Erläuterung**
Berufsgruppe	• Lehrkraft • Fachkraft	*Ich führe Interviews mit Lehrkräften und mit anderen Fachkräften, die im Bereich der individuellen Förderung tätig sind. Welcher Gruppe ordnen Sie sich zu?*
Funktion	• Unterricht • Beratung • Verwaltung • Supervision • Leitung • Sonstige	*An dieser Schule sind Personen mit unterschiedlichen Funktionen tätig. Die Schulleitung übernimmt z.B. eine Leitungsfunktion, während der schulpsychologische Dienst und das Lerncoaching eher eine Beratende Funktion übernimmt. Welche Funktion haben Sie hauptsächlich?*
Qualifikation	• Berufsausbildung • Studium • Fort- und Weiterbildung	*Welche Ausbildung oder Fortbildung qualifiziert Sie für die Stelle, die Sie jetzt innehaben? Welche Weiterbildungen haben Sie zuletzt zu diesem Thema besucht?*
Arbeitsverhältnis	• Befristet/unbefristet • Verbeamtet/angestellt • bei der Stadt • beim Land	*Von welcher Stelle erhalten Sie Ihr Gehalt/Lohn? Welche Stelle ist Ihnen gegenüber weisungsbefugt bzw. durch wen erhalten Sie Ihren Arbeitsauftrag?*

Interviewleitfaden (2/4)



Interviewleitfaden (3/4)

	• **Kompetenzen**	• *Welche Kompetenzen bringen Sie in Ihre Arbeit mit ein?* • *Welche Ihrer Qualifikationen können Sie dafür nutzen?* • *Welche Kompetenzen sind für Ihre Arbeit notwendig?* • *Welche Kompetenzen sollten andere mitbringen, damit Sie mit ihnen arbeiten können?*	• *Lassen Sie uns eine Gedankenexperiment machen. Stellen Sie sich vor, Sie haben die Aufgabe, einen neuen Kollegen oder eine neue Kollegin für ihr Klassen-Team aus einem Pool mit sehr vielen Bewerber:innen auszuwählen. Beschreiben Sie die Person, die Sie auswählen würden. Über welche Kompetenzen verfügt diese Person? Welche Eigenschaften hat sie? Wie verhält sie sich?*
	• **Hierarchische Strukturen**	• *Wer bzw. wodurch wird Ihre Arbeit gesteuert?* • *Wer macht Ihnen Vorgaben, wie Sie zu arbeiten haben?*	• *Sie haben ja vorhin angegeben, dass Sie bei XY beschäftigt sind. Welchen Einfluss hat das auf Ihre Arbeit hier an der Schule?*
Themenbereich: **Vertrauen**	• **Kommunikations-wege**	• *Wie tauschen Sie sich mit anderen Lehr- oder Fachkräften aus?* • *Welche Kommunikationswege nutzen Sie dafür?*	• *Fällt Ihnen vielleicht ein, was die Kommunikationswege verbessern könnte?*
	• **Netzwerk-verständnis**	• *Erzählen sie doch mal, mit wem Sie so zusammenarbeiten.* • *Aus welchem Grund arbeiten Sie mit anderen zusammen?* • *Worin besteht das gemeinsame Ziel bei dieser Zusammenarbeit?*	• *Welche Auswirkung hat die Kooperation auf Ihre Arbeit?*
	• **Intermediäre Kompetenz**	• *Erzählen Sie doch mal, welche andere Personen für Ihre Arbeit relevant sind.* • *Welche Rahmenbedingungen und Verwaltungsstrukturen sind für Ihre Arbeit relevant?*	• *Fällt Ihnen spontan etwas ein, was bei der Zusammenarbeit mit anderen besonders berücksichtigt werden muss?*

Interviewleitfaden (4/4)

Teil III: Fallrekonstruktion – Anwendungshinweise

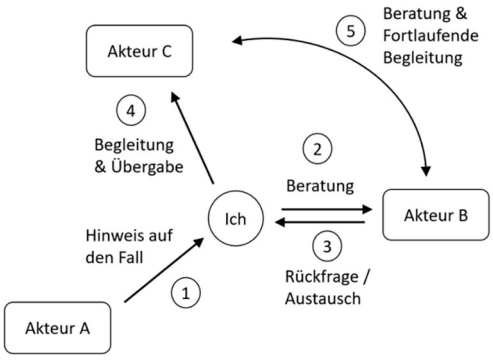
Mich interessiert, mit wem Sie zusammenarbeiten und wie diese Zusammenarbeit abläuft. Hierfür bitte ich Sie, die letzten fünf Fälle zu rekonstruieren, bei denen Sie beratend tätig geworden sind. Falls Sie sich nicht an die letzten fünf Fälle erinnern, könne Sie auch andere Fälle aus der Vergangenheit rekonstruieren. Hierbei spielt es keine Rolle, wie schwer oder kompliziert der Fall war. Es sollte sich lediglich um eine Beratung handeln, die sich nicht auf fachliche Inhalte bezog (z.B. i.S.v. Einzelunterricht/Nachhilfe). Beratung bezieht sich in diesem Kontext auf die persönlichen Anliegen der jungen Menschen.

Ebenfalls sollten Sie nicht zwei unterschiedliche Fälle miteinander verbinden. Nutzen Sie für jeden Fall eine eigene Netzwerkkarte. Sie dürfen selbstverständlich mehr als die fünf vorgesehenen Netzwerkkarten ausfüllen.

Vorgehensweise:

Denken Sie einmal an den letzten Fall, den Sie betreut oder begleitet haben. Beschreiben Sie dazu in Stichworten die Anliegen bzw. Probleme des jungen Menschen. Denken Sie dann einmal zurück, über welche Person oder Institution der Fall an Sie herangetragen wurde und zeichnen Sie diesen Akteur auf der Netzwerkkarte ein. Stellen Sie die Richtung der Kontaktaufnahme mit einem Pfeil zwischen Ihnen und dem Akteur dar und nummerieren Sie die Pfeile in der Reihenfolge der Kontakte. Erläutern Sie kurz den Inhalt der Kontaktaufnahme durch Stichworte neben den Pfeilen, sodass nachvollziehbar ist, worüber Sie sich mit den anderen Akteuren ausgetauscht haben. Rekonstruieren Sie den Fall so weit wie möglich und beschreiben Sie stichwortartig, ob die Beratung erfolgreich verlief und womit Sie diese Einschätzung begründen.

Auf dem Blatt vor Ihnen finden Sie ein beispielhaft aufgezeichnete Fallrekonstruktion, an der Sie sich orientieren können. Gerne können Sie aber auch einfach mit dem Kreis in der Mitte (das sind Sie) beginnen. Ich höre gespannt zu.



Abschlussformulierung & Ausstiegsinteraktion

Ja, jetzt haben wir einiges besprochen. Gibt es noch von Ihnen aus etwas, was Sie gerne noch erzählen möchten, was Ihnen wichtig ist, und was bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?
[...]
Vielen Dank für Ihre Zeit und den Einblick, den Sie in Ihre Arbeit gewährt haben. Ich beende nun die Tonaufnahme und melde mich nach Ende der Auswertung bei Ihnen. Auf Wiedersehen.

Fragebogen für die standardisierte Befragung (1/5)

1 2 3 4 5 6

1 Einleitung

Herzlich Willkommen zur Online-Befragung "Individuelle Förderung und Kooperation an berufsbildenden Schulen" - vielen Dank, dass Sie teilnehmen!

Die Online-Befragung zum gleichnamigen Forschungsprojekt (Dissertation) an der Europa-Universität Flensburg hat zum Ziel, die schulische Realität individueller Förderung an berufsbildenden Schulen zu erfassen. Hierbei ist Ihr subjektives Erleben und Handeln im schulischen Alltag von Interesse. Durch die Zustimmung oder Ablehnung zu verschiedenen Aussagen wird in der Online-Befragung Ihre persönliche Situation erfasst. Die Ihnen präsentierten Aussagen enthalten dabei keine Bewertung - auch Ihr Antwortverhalten wird nicht bewertet. Bitte antworten Sie deshalb so, wie es Ihrer Berufsrealität am stärksten entspricht.

Der Fragebogen ist in sechs Seiten unterteilt:

1. Einleitung
2. Demographische Merkmale
3. Verständnis individueller Förderung
4. Art der Umsetzung individueller Förderung
5. Selbsteinschätzung
6. Abschluss und Ausblick

Bitte bearbeiten Sie den Fragebogen linear (von der ersten bis zur letzten Seite). Ihre Antworten werden zwischengespeichert und erst durch einen Klick auf den Button "Absenden" auf der letzten Seite zur Auswertung freigegeben. Ihre Teilnahme erfolgt vollständig anonym - es ist kein Rückschluss auf Ihre Person möglich.

Hinweis:

Am Ende des Fragebogens haben Sie die Möglichkeit, in einem Freitextfeld anonymes Feedback und Hinweise zu geben.

Die Beantwortung der Umfrage dauert ca. 7 - 12 Minuten.

<< Zurück Weiter >>

Fragebogen für die standardisierte Befragung (2/5)

1 **2** 3 4 5 6

2 Demographische Merkmale

Um Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten und einigen Personenmerkmalen aufdecken zu können, geben Sie bitte folgende demographische Merkmale an. Auch diese Angaben können nicht mit Ihrer Person in Zusammenhang gebracht werden.

Hinweis:
In den folgenden Aussagen werden die Bezeichnungen "Lehrkräfte" und "Fachkräfte" verwendet.

Als **Lehrkräfte** werden Personen bezeichnet, deren Hauptaufgabe das **Unterrichten** ist. Als **Fachkräfte** werden Personen bezeichnet, deren Hauptaufgabedie die **außerunterrichtliche Unterstützung/Förderung** von Schülerinnen und Schülern ist (z. B. Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst, Lerncoaches etc.).
Der Fragebogen fokussiert insbesondere auf Lehrkräfte, weshalb Fachkräfte diejenigen Fragen, die sich explizit auf Unterrichtssituationen beziehen, überspringen können.

2.1 Welcher Personengruppe gehören Sie an?

- ○ Lehrkraft (überwiegende Tätigkeit: Unterrichten)
- ○ Fachkraft (überwiegende Tätigkeit: außerunterrichtliche Unterstützung/Förderung)

2.2 An welcher berufsbildenden Schule unterrichten Sie?

Wenn Sie an mehreren Schulen unterrichten, wählen Sie bitte die Schule, an der Sie die meisten Stunden unterrichten.

- ○ Hannah-Arendt-Schule (Flensburg)
- ○ Eckener-Schule (Flensburg)
- ○ HLA - Handelslehranstalt (Flensburg)

2.3 Bitte geben Sie Ihr Berufsalter in Jahren an. Gemeint ist die Dauer Ihrer Tätigkeit in Ihrem jetzigen Beruf.

- ○ 0-5 Jahre
- ○ 5-10 Jahre
- ○ 10-15 Jahre
- ○ 15-20 Jahre
- ○ >20 Jahre

2.4 Welcher Geschlechtsidentität ordnen Sie sich zu?

- ○ weiblich
- ○ männlich
- ○ non-binär
- ○ möchte ich nicht beantworten

2.5 In welcher Schulart unterrichten Sie hauptsächlich?

Beachten Sie, dass sich die im nächsten Teil anschließenden Fragen auf diejenigen Erfahrungen im Unterricht beziehen, die Sie in der von Ihnen ausgewählten Schulart machen bzw. gemacht haben.

- ○ Berufsschule
- ○ Berufliches Gymnasium
- ○ Fachschule
- ○ Berufsfachschule - Typ I
- ○ Berufsfachschule - Typ II
- ○ Berufsfachschule - Typ III
- ○ Berufsoberschule
- ○ Fachoberschule
- ○ Schulformen des Übergangs in den Beruf (u. a. Ausbildungsvorbereitung, berufliche Einstiegsqualifizierung, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen)

2.6 In welchem Berufsbereich unterrichten Sie hauptsächlich?

Beachten Sie, dass sich die im nächsten Teil anschließenden Fragen auf diejenigen Erfahrungen im Unterricht beziehen, die Sie in dem von Ihnen ausgewählten Berufsbereich machen bzw. gemacht haben.

- ○ Pflege (z. B. Pflegeassistenz)
- ○ Körperpflege (z. B. Friseur/-in)
- ○ Sozialpädagogik (z. B. Erzieher/-in)
- ○ Gesundheitsberufe (z. B. MFA)
- ○ Gastronomie (z. B. Koch/Köchin)
- ○ Nahrungsgewerbe (z. B. Bäcker/-in)
- ○ Bautechnik (z. B. Maurer/-in)
- ○ Elektrotechnik (z. B. Elektroniker/-in für Betriebstechnik)
- ○ Gestaltung (z. B. Maler/-in, Florist/-in)
- ○ Holztechnik (z. B. Tischler/-in)
- ○ Holztechnik (z. B. Tischler/-in)
- ○ Informationstechnik (z. B. IT-System-Elektroniker/-in)
- ○ Kfz-Technik (z. B. Kfz-Mechatroniker/-in)
- ○ Metalltechnik (z. B. Metallbauer/-in)
- ○ Steuerrecht (z. B. Steuerfachangestellte/-r)
- ○ Kaufmännische Berufe (z. B. Informatikauffrau/-mann, Kaufleute für...)
- ○ Logistik (z. B. Fachlagerist/-in)

<< Zurück Weiter >>

Fragebogen für die standardisierte Befragung (3/5)

1 2 **3** 4 5 6

3 Verständnis individueller Förderung

Zunächst geht es um Ihr Verständnis von individueller Förderung.

In fünf kurzen Blöcken werden Ihnen Aussagen zu verschiedenen Aspekten individueller Förderung im Schulalltag präsentiert. Um Ihre Haltung möglichst exakt erfassen zu können, können Sie zu jeder Aussage auf einer 6-stufigen Antwortskala Stellung beziehen.

Die Antwortskalen sind immer gleich aufgebaut und reichen von "Trifft überhaupt nicht zu" (Ablehnung) auf der linken Seite bis zu "Trifft voll und ganz zu" (Zustimmung) auf der rechten Seite.

Bitte lesen Sie die Formulierung der Aussagen möglichst genau.

3.1	„Auch wenn es mehr Aufwand bedeutet, versuche ich die persönliche Situation der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.2	"Je nach dem, in welcher Schulform ich unterrichte, habe ich unterschiedliche Erwartungshaltungen an die schulischen Leistungen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler."	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.3	„Das Ziel individueller Förderung besteht primär darin, dass Schülerinnen und Schüler das formale Bildungsziel des Bildungsgangs erreichen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.4	„Das Ziel individueller Förderung besteht primär darin, dass Schülerinnen und Schüler für sie persönlich passende Ziele formulieren und erreichen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.5	„Ich biete individuelle Förderung primär in Form individualisierter Lernzugänge zum Fachinhalt oder in Form individualisierter Leistungsnachweise an.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.6	„Wenn ich feststelle, dass der Schülerin oder dem Schüler die individualisierten Lernzugänge nicht helfen, biete ich andere Unterstützung an.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.7	„Ich nutze didaktische und methodische Möglichkeiten, um den Lernenden binnendifferenzierte Zugänge zu den Unterrichtsinhalten zu ermöglichen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.8	„Wo ich nicht weiterhelfen kann, schafft dies vielleicht eine andere Lehrkraft und umgekehrt. Ich kann nur einen Teil zur individuellen Förderung beitragen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.9	„Ich unterrichte lieber in Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht so viele Förderbedarfe haben und ich mich auf die Inhalte konzentrieren kann.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.10	„Ich biete den Schülerinnen und Schülern eher selten individuelle Förderung im Unterricht an, um nicht von ihnen enttäuscht zu werden.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
3.11	„Es kommt auch vor, dass es mir einfach zu viel wird mit der individuellen Förderung. Dann lasse ich es ganz sein.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"

<< Zurück Weiter >>

Fragebogen für die standardisierte Befragung (4/5)

1 2 3 **4** 5 6

4 Art der Umsetzung individueller Förderung

Den größten Teil haben Sie geschafft!

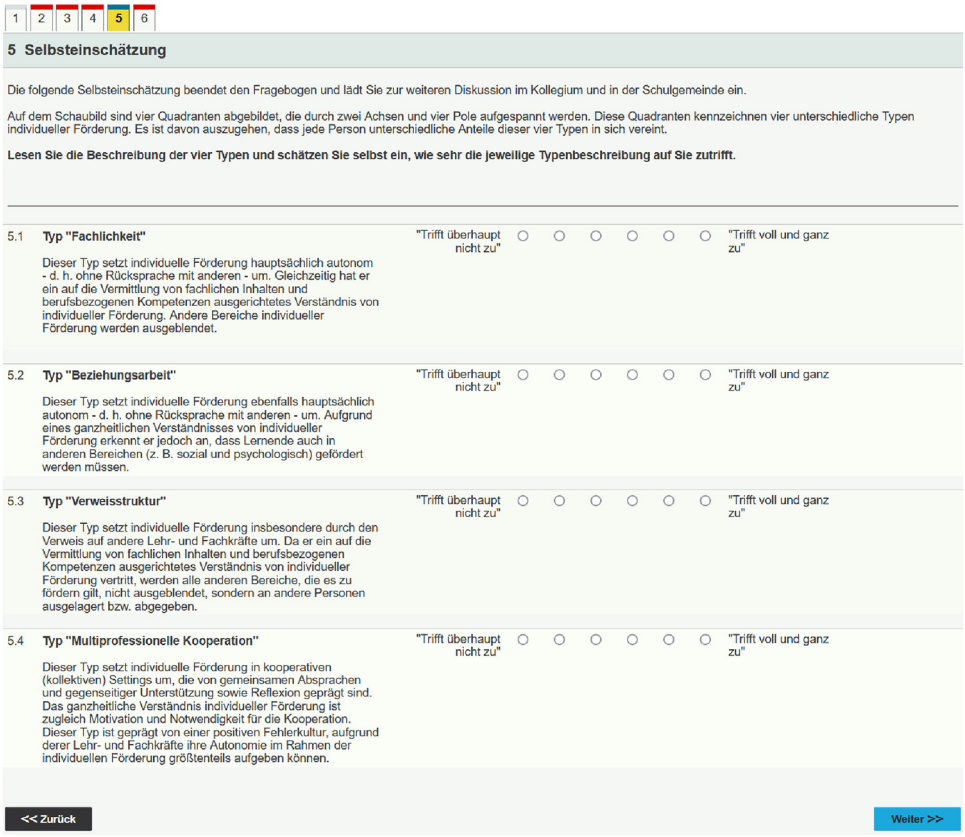
Nun folgt die Erfassung Ihrer persönlichen Ansicht, auf welche Art und Weise individuelle Förderung umgesetzt werden sollte. Ihnen werden erneut Aussagen zu Verhaltensweisen präsentiert, zu denen Sie wieder auf einer 6-stufigen Antwortskala Stellung beziehen können.

Hinweis:
Die Ihnen präsentierten Aussagen und Verhaltensweisen enthalten keinerlei Bewertung - auch Ihr Antwortverhalten wird nicht bewertet.
Bitte antworten so, wie es Ihrer Berufsrealität entspricht.

4.1	„Ich spreche mich mit Kolleginnen und Kollegen über individuelle Leistungsnachweise und Bewertungsmaßstäbe für die individuelle Förderung von Lernenden ab.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.2	„Ich benötige keine Informationen von anderen Kolleginnen und Kollegen, um die Schülerinnen und Schüler individuell fördern zu können.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.3	„Ich reflektiere in Team-Sitzungen mit anderen Lehrkräften und Fachkräften (z. B. Schulsozialarbeit, Lerncoach) den Verlauf und die Angemessenheit der durchgeführten Maßnahmen individueller Förderung.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.4	„Ich beteilige mich an Aktivitäten (z. B. in einer Arbeitsgruppe), in denen gemeinsam die Umsetzung individueller Förderung an der Schule vorangetrieben wird.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.5	„Wenn ich die individuelle Förderung einer Schülerin oder eines Schülers nicht alleine umsetzen kann, wende ich mich an eine andere Lehr- oder Fachkraft.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.6	„Durch die Vorgaben der Abteilungsleitungen und der Schulleitung weiß ich, wie ich die individuelle Förderung umsetzen soll.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.7	„Als Lehrkraft übernehme ich nur eine erste Diagnose-Funktion und identifiziere individuelle Förderbedarfe. Die Umsetzung erfolgt in Absprache mit anderen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.8	„Um Unterstützung zu bekommen ist es wichtig, dass Fachkräfte dann auch erreichbar sind, wenn ich sie ansprechen will.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.9	„Durch eine entsprechende Ressourcenverteilung (z. B. Doppelbesetzung oder Entlastungsstunden) kann ich mit anderen Lehrkräften besser zusammenarbeiten.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.10	„Den Austausch oder die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften empfinde ich als Belastung, die mich bei der Umsetzung individueller Förderung einschränkt.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.11	„Ich nehme Hinweise und Ratschläge von anderen Lehr- und Fachkräften gerne auf, um individuelle Förderung in meinem Unterricht umzusetzen.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.12	"Als Lehrkraft bin ich so kompetent, dass ich alleine über angemessene Maßnahmen individueller Förderung entscheiden kann.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
4.13	„Ich vermeide es, mit anderen Lehr- und Fachkräften zusammenzuarbeiten.“	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"

<< Zurück Weiter >>

Fragebogen für die standardisierte Befragung (5/5)



1 2 3 4 5 6

5 Selbsteinschätzung

Die folgende Selbsteinschätzung beendet den Fragebogen und lädt Sie zur weiteren Diskussion im Kollegium und in der Schulgemeinde ein.

Auf dem Schaubild sind vier Quadranten abgebildet, die durch zwei Achsen und vier Pole aufgespannt werden. Diese Quadranten kennzeichnen vier unterschiedliche Typen individueller Förderung. Es ist davon auszugehen, dass jede Person unterschiedliche Anteile dieser vier Typen in sich vereint.

Lesen Sie die Beschreibung der vier Typen und schätzen Sie selbst ein, wie sehr die jeweilige Typenbeschreibung auf Sie zutrifft.

5.1	**Typ "Fachlichkeit"** Dieser Typ setzt individuelle Förderung hauptsächlich autonom - d. h. ohne Rücksprache mit anderen - um. Gleichzeitig hat er ein auf die Vermittlung von fachlichen Inhalten und berufsbezogenen Kompetenzen ausgerichtetes Verständnis von individueller Förderung. Andere Bereiche individueller Förderung werden ausgeblendet.	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
5.2	**Typ "Beziehungsarbeit"** Dieser Typ setzt individuelle Förderung ebenfalls hauptsächlich autonom - d. h. ohne Rücksprache mit anderen - um. Aufgrund eines ganzheitlichen Verständnisses von individueller Förderung erkennt er jedoch an, dass Lernende auch in anderen Bereichen (z. B. sozial und psychologisch) gefördert werden müssen.	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
5.3	**Typ "Verweisstruktur"** Dieser Typ setzt individuelle Förderung insbesondere durch den Verweis auf andere Lehr- und Fachkräfte um. Da er ein auf die Vermittlung von fachlichen Inhalten und berufsbezogenen Kompetenzen ausgerichtetes Verständnis von individueller Förderung vertritt, werden alle anderen Bereiche, die es zu fördern gilt, nicht ausgeblendet, sondern an andere Personen ausgelagert bzw. abgegeben.	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"
5.4	**Typ "Multiprofessionelle Kooperation"** Dieser Typ setzt individuelle Förderung in kooperativen (kollektiven) Settings um, die von gemeinsamen Absprachen und gegenseitiger Unterstützung sowie Reflexion geprägt sind. Das ganzheitliche Verständnis individueller Förderung ist zugleich Motivation und Notwendigkeit für die Kooperation. Dieser Typ ist geprägt von einer positiven Fehlerkultur, aufgrund derer Lehr- und Fachkräfte ihre Autonomie im Rahmen der individuellen Förderung größtenteils aufgeben können.	"Trifft überhaupt nicht zu"	○	○	○	○	○	○	"Trifft voll und ganz zu"

<< Zurück Weiter >>

Uhrzeit Dauer	Phase	Aktivität / Material	**Moderationstext** *(Durchführungshinweise sind kursiv gedruckt und rechtsbündig)*
09:30 **5 Min.**	**Bewertung** ***individuell***	• TN (=Teilnehmende) scannen QR-Code von der Folie • TN führen Bewertung durch und gelangen über Verlinkung zur Pinnwand - PowerPoint-Folie - Smartphone/Tablet	*Erste Folie (Deckblatt ohne QR-Code) präsentieren während die TN eintreten.* „Herzlich willkommen zur Gruppenarbeitsphase! Sie benötigen für die folgenden Arbeitsschritte ein Smartphone oder Tablet, mit dem Sie QR-Codes abscannen können. Im ersten Schritt werden Sie gleich die Eintrittswahrscheinlichkeit der fünf möglichen Entwicklungen, die aus dem Modell abgeleitet werden, bewerten. Ihre Bewertung beruht dabei auf Begründungen, die Sie in den folgenden Schritten mit den anderen diskutieren werden. In diesem ersten Schritt wird zunächst nur ihre Bewertung abgefragt. Sie haben für die Bewertung 5 Minuten Zeit. Scannen Sie nun den QR-Code oder tippen Sie im Browser folgende Adresse ein: www.menti.com und geben Sie den Code **6602 4526** ein.“ *Zweite Folie (QR-Code mit Menti-Code) präsentieren.* *Nachfrage, ob alle TN sich auf menti.com einwählen konnten. Falls es nicht über den QR-Code klappt, über Browser-Eingabe versuchen.*
09:35 **30 Min.**	**Bewertung** ***3er-Gruppe***	• TN bilden 4 Kleingruppen (mit 3-5 Personen pro Gruppe) • TN verteilen Aufgaben und tauschen sich aus • TN schreiben Begründungen (Kommentar-Funktion) • TN führen Bewertung durch (menti.com) - Tischvorlage (QR-Code/Modell) - Pinnwand (Projektion) - Smartphone/Tablet	*Aufrufen der Pinnwand (padlet) über den Link aus der Mail an die Moderator:innen* „Vielen Dank für Ihre Bewertungen. Können Sie alle die Pinnwand aufrufen? Falls nein, können Sie mit Ihrem Smartphone und Tablet den QR-Code auf der Tischvorlage abscannen oder den Link von der Tischvorlage in den Browser eintippen (www.t1p.de/e8ffl).“ *Rückmeldung einholen, ob alle TN auf die Pinnwand gelangen konnten.* „Nun startet die Kleingruppen-Arbeitsphase. Teilen Sie sich bitte in 4 möglichst gleichgroße Gruppen auf. Vergeben Sie folgende Aufgaben: Eine Zeitwache, ein:e Schreiber:in, ein:e (oder mehrere) Leser:innen. Der/die Schreiberin sollte mit einem Laptop bzw. mit einem Endgerät mit Tastatur ausgestattet sein, damit sie möglichst einfach Texte verfassen können.“ „Tauschen Sie sich nun in den Kleingruppen über die von Ihnen vorgenommenen (individuellen) Bewertungen zu den einzelnen Entwicklungen aus und legen sie einander die Gründe dar, warum sie diese Bewertung vorgenommen haben. Hierbei ist es wichtig, dass Ihre Begründungen nachvollziehbar – am besten mit einem Beispiel – dargestellt werden. Wenn Ihre Bewertungen gegenteilig sind – also eine Entwicklung von einer Person als unwahrscheinlich und von einer anderen Person als wahrscheinlich bewertet wurde – müssen Sie die dafür vorgebrachten Begründungen genau prüfen. Stellen Sie sich die Frage, ob Ihre Begründung oder die Ihres Gegenübers nachvollziehbar ist. Prüfen Sie, ob Sie durch die Begründung Ihres Gegenübers überzeugt werden, oder ob Sie bei Ihrer eigenen Begründung und Bewertung bleiben. Holen Sie die Einschätzungen der anderen Mitglieder aus der Kleingruppe ein und wägen Sie dann ab, ob Sie als Kleingruppe zu einer gemeinsamen

Leitfaden für die Moderation (2/4)

			Bewertung kommen können. Haben Sie eine gemeinsame Bewertung gefunden, schreibt der oder die Schreiber:in die für diese Bewertung vorgenommene Begründung in das Kommentarfeld der jeweiligen Entwicklung (Spalte). Sind schon einige Begründungen in diesem Kommentarfeld vorhanden, prüft der oder die Leser:in, dass keine Doppelung vorgenommen wird." „Dieses Vorgehen wiederholen Sie in der Kleingruppe zu jeder Entwicklung (Spalte) auf der Pinnwand." „Da Sie alle auf die gleiche Pinnwand zugreifen und dort Ihre Texte live veröffentlicht werden, können Sie alle Beiträge von allen Teilnehmenden lesen. Wenn Sie Schwierigkeiten haben, Ihre eigene Bewertung mit Begründungen zu versehen, ist es hilfreich, einen Blick auf die bereits veröffentlichten Begründungen in den Kommentarfeldern zu werfen." „Haben Sie sich in der Kleingruppe zu allen 5 Entwicklungen ausgetauscht und die Begründungen für Ihre Gruppen-Bewertung notiert, können Sie zur Bewertung übergehen. Diese starten Sie durch Klick auf das Bild ganz rechts auf der Pinnwand." *Auf der Pinnwand zeigen, worauf man klicken muss.* „Sollten Sie sich bezüglich einer Entwicklung innerhalb der Gruppe aufgrund beiderseits stichhaltiger Begründungen nicht auf eine gemeinsame Bewertung einigen können, besteht die Möglichkeit während der Bewertung einen konsensuellen Dissens festzustellen. Dieser Dissens liegt dann vor, wenn Sie als Gruppe zwei gegenteilige Entwicklungen beide als wahrscheinlich oder unwahrscheinlich bewerten. Dann haben Sie auf einer zweiten Folie in der Menti-Bewertung die Möglichkeit einen konsensuellen Dissens festzustellen. In dieses Freitextfeld tragen Sie die Begründungen ein, weshalb es zu einer gegenteiligen Bewertung kommt. Ein Textbeispiel wird Ihnen auf der Folie auch angezeigt. Haben Sie Rückfragen zum Verfahren?" *Auf Rückmeldung der TN warten, ggfs. technische Anleitung* *Um spätestens 9:55 Uhr sollten die TN darauf hingewiesen werden, die Gruppenphase zu beenden.* <u>Hinweise zur weiteren möglichen Moderationsanlässen:</u> • Ziel des Delphis ist der **Austausch von objektiv nachvollziehbaren Argumenten**, die einer Einschätzung über die Eintrittswahrscheinlichkeit von Zukunftsszenarien zugrunde liegen. • Hierbei sind alle Bewertungen zu berücksichtigen und zunächst als gleichwertig zu betrachten. Im **Austausch** geht es darum, die Bewertung durch eine Begründung – und idealerweise durch ein Beispiel – argumentativ den anderen Gruppenmitgliedern zu präsentieren. • In diesem Verfahren wird die **Gültigkeit des Arguments** – und damit der Bewertung – überprüft. Ist ein Argument nicht überzeugend, z. B. weil kein nachvollziehbares Beispiel vorgebracht werden kann, muss die mit diesem Argument begründete Bewertung in Frage gestellt werden.

			• Die Bewertung und damit verbundene **Begründung** soll **unabhängig von der Person** – und damit auch von persönlichen Befindlichkeiten – erfolgen. • Stehen sich zwei argumentativ gültige (und intersubjektiv nachvollziehbare) Begründungen gegenüber und können sich die Vertreter:innen dieser Positionen nicht auf eine gemeinsame Bewertung einigen (und damit von der eigenen Position abrücken), kann **konsensueller Dissens** festgestellt werden. Wird diese Option gewählt, müssen beide Positionen ihre jeweilige Begründung für den Dissens zu einer Bewertung schriftlich festhalten (Option: konsensueller Dissens). • Um Diskussionen, die sich auf persönliche **Befindlichkeiten oder** auf **Kritik am Verfahren** beziehen, zu kanalisieren, sollen diese als Kommentar festgehalten werden. Die Moderation weist „festgefahrene" Teilnehmende auf diese Möglichkeit hin.
10:05 **15 Min.**	**Bewertung** ***Kollektiv***	• Moderation leitet an • 3er-Gruppen stellen Ihre Bewertung & favorisierte Begründung vor • Moderation schlägt Mittelwert für Bewertung vor und sammelt Gegenvorschläge • Moderation führt Bewertung durch & notiert Gründe für konsensuellen Dissens - Pinnwand - Menti.com	„Wir starten nun in die zweite Phase des Delphis. Das Ziel dieser Phase ist es, eine kollektive Bewertung bezüglich Entwicklungen im Kreise dieser Workshop-Gruppe abzugeben. Da hierbei viele – mitunter auch gegenteilige Bewertungen und Begründungen zu berücksichtigen sind – bitte ich nun die einzelnen Kleingruppen ihre Bewertungen und die von jeder Gruppe favorisierte Begründung im Plenum vorzustellen. Wurde innerhalb der Gruppe ein konsensueller Dissens festgestellt, dann wird dessen Begründung vorgestellt. Haben alle Kleingruppen ihre Bewertung und zugehörige Begründung vorgestellt, wird von der Moderatorin bzw. vom Moderator ein möglicher Mittelwert vorgeschlagen. Die Kleingruppen haben dann die Möglichkeit, diesem Vorschlag zuzustimmen oder einen begründeten Gegenvorschlag zu machen." „Dieses Vorgehen wird für jede (Entwicklung) Spalte auf der Pinnwand wiederholt. Im Anschluss daran führt die Moderatorin bzw. der Moderator eine Bewertung über menti.com durch. Wird bei der Bewertung ein konsensueller Dissens festgestellt, notiert die Moderation die Gründe für den Dissens auf den Menti-Folien." *Die Moderation kann bereits zu Beginn der Diskussion die Menti-Bewertung durch Klick auf das zweite Abstimmungssymbol im Reiter „Abstimmung" öffnen und den Bewertungsschieberegler auf eine Position setzen, um dadurch eine Reaktion im Plenum zu provozieren. Zwischen dem in einem zweiten Browser-Fenster geöffneten Menti-Bewertung und der Pinnwand kann der Moderator bzw. die Moderatorin hin und her springen. So können auch während der Diskussion die Begründungen der einzelnen Entwicklungen visualisiert werden.* *Technischer Hinweis: Ein Wechsel zwischen zwei Browser-Fenstern ist durch gleichzeitiges Drücken der Strg-Taste und der Tabulator-Taste (Doppelpfeil) möglich* „Vielen Dank für die angeregte Diskussion, die Sie nun gerne bei einer kurzen Pause weiterführen können. Bitte seien Sie pünktlich um 10:30 Uhr wieder hier im Raum, damit wir in den Workshop starten können. Bitte setzten Sie sich, wenn Sie wieder hierher zurückkehren in neuen Kleingruppen zusammen."
10:20	10-minütige Pause		

Leitfaden für die Moderation (4/4)

10:30 **40 Min.**	**Workshop** 3er-Gruppen	• Moderation leitet die Neuzusammensetzung von 3er-Gruppen an • Kleingruppen sichten die auf der Pinnwand veröffentlichten Begründungen • Kleingruppen verfassen 1 bis max. 3 Handlungsoptionen auf Basis der gesichteten Begründungen - Pinnwand	„Herzlich willkommen zum Workshop! Ziel dieser Arbeitsphase ist es, auf Basis der zuvor veröffentlichten Begründungen konkrete Handlungsoptionen abzuleiten und zu formulieren. Hierfür bitte ich Sie, sich in neuen 3er-Gruppen (bzw. 4er-Gruppen – je nach Gesamtgruppengröße) einzufinden." *Ggfs. kurzes Sortieren der Sitzordnung* „Bitte sichten Sie nun in Ihrer Kleingruppe die für jede Entwicklung (Spalte) auf der Pinnwand veröffentlichten Begründungen und formulieren Sie darauf aufbauend mindestens eine, maximal drei Handlungsoptionen. Diese Handlungsoptionen sollten möglichst konkret sein und zu direkten Handlungen auffordern. Achten Sie auch darauf, welche Handlungsoptionen bereits veröffentlicht wurden, um Dopplungen zu vermeiden."
11:10 **10 Min.**	**Reflexion** **Plenum**	• Moderation leitet die Diskussion zu zentralen Handlungsempfehlungen • Kleingruppen oder TN äußern maximal vier Handlungsempfehlungen - Pinnwand / letzte Spalte (Reflexion)	„Vielen Dank für die Sammlung der Handlungsoptionen. Nun bitte ich jede Kleingruppe eine favorisierte Handlungsoption, die sie als am dringlichsten wahrnehmen, zu benennen. Ich (die Moderation) werde diese Handlungsoption als Kommentar in das letzte Feld der Reflexion eintragen. So können wir zum Abschluss diejenigen Handlungsoptionen identifizieren, die von der gesamten Schulgemeinde als am dringlichsten betrachtet werden." *Während die Moderation die Handlungsoptionen notiert, können die anderen TN dazu Stellung nehmen.* „Gerne wollen wir auch Ihre Rückmeldung zum Arbeitsprozess innerhalb des Delphis und des Workshops erfassen. Tragen Sie Ihre (konstruktive) Kritik zum Verfahren gerne hier in das Plenum oder notieren Sie Ihre Hinweise selbst auf der Pinnwand." *Auf der Pinnwand zeigen, wo Hinweise veröffentlicht werden können (Spalte ganz rechts)* „Wenn keine weiteren Hinweise mehr ins Plenum getragen werden sollen, bedanke ich mich an dieser Stelle ganz herzlich für Ihre konstruktive und produktive Kooperation! Wir haben nun noch Zeit bis 11:30 Uhr. Bitte finden Sie sich pünktlich im Plenum in Raum xy (Foyer?) ein. Dort werden wir abschließend noch auf die Ergebnisse der einzelnen Bewertungsdurchläufe schauen. Vielen Dank und bis gleich!"
11:20	10-minütige Pause und Übergang in das Plenum (11:30 Uhr)		

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Funktionen beruflicher Bildung 19

Abb. 2 Forschungssegmente 22

Abb. 3 Heterogenität in der beruflichen Bildung (Westhoff 2016, S. 13) 35

Abb. 4 Ebenen der inklusiven Förderung 39

Abb. 5 Triangulierender Methodeneinsatz 69

Abb. 6 Hermeneutischer Zirkel 96

Abb. 7 Achsen und Pole der Matrix 126

Abb. 8 Zuteilung von Typen im Modell 128

Abb. 9 Ableitung von vier Typen der individuellen Förderung 130

Abb. 10 Entwicklungstendenzen zum Idealtyp 132

Abb. 11 Typenverteilung nach Schulform 151

Abb. 12 Typenverteilung nach Berufsalter 153

Abb. 13 Typenverteilung nach Berufsbereich 155

Abb. 14 Typenverteilung nach Geschlechtsidentität 157

Abb. 15 Handlungsaufforderung über Umfrage-Tool 163

Abb. 16 Screenshot der digitalen kollaborativen Plattform 165

Abb. 17 Ausschnitt (Screenshot) der kollaborativen Plattform 165

Abb. 18 Auswertungsergebnisse des Gruppendelphis 172

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Zusammenfassung der Gliederungslogik 27

Tab. 2 Kooperationsnetzwerke (vgl. Kranert/Stein 2019, S. 219) 40

Tab. 3 Zusammenfassung der Kooperationsformen 44

Tab. 4 ISP-Phasenmodell 61

Tab. 5 Gelingensbedingungen von Schulentwicklung (vgl. Lindemann 2017a) 63

Tab. 6 Zuordnung der Teilforschungsfragen zu den Methoden 66

Tab. 7 Operationalisierung (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 223) 72

Tab. 8 Anforderungen an psychometrische Skalen (Bortz et al. 2016, S. 268 f.) 74

Tab. 9 Thematische Gliederung des Interviewleitfadens 83

Tab. 10 Theoriebezug der Haupt- und Subkategorien 84

Tab. 11 Stichprobenplan für die Experteninterviews 87

Tab. 12 Transkriptionsregeln nach Dresing/Pehl 2018, S. 20 ff. 89

Tab. 13 Transkription und Textglättung 91

Tab. 14 Themengruppen-Matrix (in Anlehnung an Kuckartz 2016, S. 112) 93

Tab. 15 Deduktiv-induktive Kategorienentwicklung 95

Tab. 16 Anlässe individueller Förderung 122

Tab. 17 Zuteilung der Textdaten zur Dimensionsausprägung 125

Tab. 18 Herleitung der Item-Skalen aus den Interviews 135

Tab. 19 Auswertungsschema für die quantitative Untersuchung 148

Tab. 20 Vergleich der Mittelwertspannweiten 158

Tab. 21 Ablaufplan des Schulentwicklungstages 166

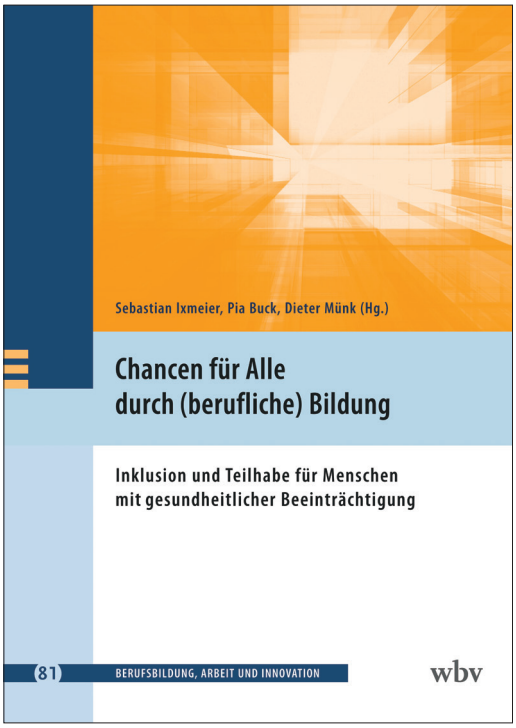
Tab. 22 Zustimmungswerte für Eintrittswahrscheinlichkeiten 174

Tab. 23 Eckpunkte für einen Schulentwicklungsprozess 201

Autor

Simon Vollmer ist Berufspädagoge mit einer abgeschlossenen dualen Ausbildung zum Koch und umfassender schulpraktischer Erfahrung, die seine wissenschaftliche Arbeit prägt. In Gießen erlangte er das Erste Staatsexamen im Lehramt für berufliche Schulen in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. Nach dem Abschluss des Zweiten Staatsexamens war er an verschiedenen berufsbildenden Schulen tätig und sammelte umfangreiche Lehrerfahrung. Parallel wirkte er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Lehrerbildung verschiedener Hochschulstandorte und war in Forschung und Entwicklung fachdidaktischer sowie professionsbezogener Konzepte involviert.

Simon Vollmer ist als *Educational Engineer* an der Europa-Universität Flensburg im Rahmen des Landesprogramms „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter" des Landes Schleswig-Holstein tätig. Dort entwickelt und erprobt er digitale Unterrichtskonzepte für die berufliche Bildung und begleitet Fortbildungen für Lehrkräfte zu digitalen Tools und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Neben der fachdidaktischen Forschung be-schäftigt sich Simon Vollmer mit Fragen der digitalen Schulentwicklung sowie der Qualifizierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Seine Forschung wird durch zahlreiche Veröffentlichungen, Vorträge und Beiträge zu Fachveranstaltungen ergänzt. Er ist aktives Mitglied in wissenschaftlichen Verbänden, unter anderem in der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft und im Nachwuchsnetzwerk HaBiFo*NEO* (Haushalt in Bildung und Forschung e.V.).



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 81
292 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763976379
E-Book im Open Access

Sebastian Ixmeier, Pia Buck, Dieter Münk (Hg.)

Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung

Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung

Die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen gewinnt in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Dieses Ziel wird durch verschiedene sozial- und bildungspolitische Maßnahmen verfolgt, die darauf abzielen, Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen.

Der Sammelband bietet einen umfassenden Überblick über die Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und Teilhabeförderung für Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen. Er richtet sich an Entscheidungsträger, Praktiker und die interessierte Fachöffentlichkeit und kombiniert Beiträge einer Fachveranstaltung mit aktuellen Forschungsergebnissen.

wbv.de/bai

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, 84
2024, 288 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763977758
E-Book im Open Access

Anne Wagner

Schulentwicklung in der digitalen Transformation

Eine fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis schulischer Innovationsprozesse

Die digitale Transformation stellt berufliche Schulen vor erhebliche Herausforderungen. In der Dissertation von Anne Wagner wird untersucht, wie die Implementierung digitaler Bildungstechnologien durch erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse gelingen kann. Dabei werden von ihr förderliche und hinderliche Gestaltungsfaktoren betrachtet, um Orientierungswissen für die Gestaltung von Transformationsprozessen zu liefern.

Ein innovativer methodischer Ansatz wird mit der fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert. Das ermöglicht, komplexe Kausalzusammenhänge zu analysieren und zu verstehen, welche Konstellationen von Bedingungen zu bestimmten Ergebnissen führen. Ziel ist es, notwendige und hinreichende Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse zu identifizieren.

Die Arbeit von Anne Wagner bietet wertvolle Erkenntnisse zur erfolgreichen Implementierung digitaler Technologien in Schulen. Sie hebt hervor, dass die digitale Transformation nicht nur technologische Anpassungen erfordert, sondern auch tiefgreifende organisatorische und strukturelle Veränderungen innerhalb der Schulen notwendig sind. Die Ergebnisse der Studie sind sowohl für die Wissenschaft als auch für die Bildungspolitik und schulische Praxis von Bedeutung.

wbv.de/bai

Individuelle Förderung gilt als Schlüssel zur chancengerechten Teilhabe in der beruflichen Bildung. Doch ihre Umsetzung stellt hohe Anforderungen an Lehrkräfte und Organisationen: Sie erfordert neue Rollenverständnisse, differenzierten Unterricht und schulische Entwicklungsprozesse. Multiprofessionelle Kooperation spielt dabei eine zentrale Rolle - vorausgesetzt, es existieren geeignete strukturelle Bedingungen und ein geteiltes Verständnis von Förderung. Die Dissertation von Simon Vollmer beleuchtet Perspektiven schulischer Akteure und entwickelt ein praxisorientiertes Modell individueller Förderung. Standardisierte Instrumente wie ein Fragebogen und ein Delphi-Verfahren unterstützen Schulen bei der Erhebung von Entwicklungsbedarfen und der systematischen Förderung lernbezogener Prozesse.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Technische Universität Hamburg (TUHH)).

Simon Vollmer forscht zur digitalen Schulentwicklung in der beruflichen Bildung mit Fokus auf multiprofessionelle Kooperation und individuelle Förderung. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa Universität Flensburg und Educational Engineer im Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ am IQSH. Seine Schwerpunkte sind Organisationsentwicklung an berufsbildenden Schulen, Digitalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung sowie evidenzbasierte Fachdidaktik in Ernährung und Hauswirtschaft.

ISBN: 978-3-7639-7641-6

wbv

wbv.de/bai