

INKLUSIONSBEZOGENE HANDLUNGSFELDER UND KOMPETENZEN DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS AN BERUFLICHEN SCHULEN – ERGEBNISSE EINER LEITFADENGESTÜTZTEN INTERVIEWSTUDIE

Andrea Burda-Zoyke, Kiel / Janine Joost, Kiel

1 ANNÄHERUNG UND HINFÜHRUNG

Mit dem Stichwort ‚Inklusion‘ wird das Recht bzw. die Forderung verbunden, allen Menschen Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Bildung allgemein sowie zu entsprechender Berufsbildung im Speziellen einzuräumen (vgl. DUK 2014, S. 9; VN-BRK 2008; KMK 2011). Dies bedeutet, allen Jugendlichen möglichst in Settings gemeinsamen Lernens auch im Berufsbildungssystem gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale und ihrer Persönlichkeit zu ermöglichen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen, wie beispielsweise Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, Migrationshintergrund, sonderpädagogischen Förderbedarfen etc. Es wird ein Perspektivenwechsel gefordert, weg von einer Defizitorientierung mit anschließenden Reparaturabsichten in Bezug auf das Individuum, hin zu einer Anpassung und Flexibilisierung der Strukturen und Prozesse des Berufsbildungssystems (z. B. Curricula, Unterrichtsmethoden). Ziel der inklusiven Leitidee ist, das Berufsbildungssystem im Allgemeinen und das Lernen in heterogenen Lerngruppen in beruflichen Schulen im Speziellen so zu verändern, dass es den Bedürfnissen aller Schüler/-innen bestmöglich gerecht wird und eine Teilnahme an Arbeit und Beschäftigung sowie an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. DUK 2014, S. 9; KMK 2011, S. 3 f.; Werning 2014; Buchmann 2016, S. 237; Rützel 2016). Vor diesem Hintergrund sind international wie national eine Reihe von Aktivitäten auszumachen, die diese inklusive Zielsetzung unterstützen (z. B. EADSNE 2011; WHO 2011; Muskens 2009).

In Deutschland sind neben dem nationalen Aktionsplan der Bundesregierung 2011 zahlreiche weitere Empfehlungen (siehe beispielsweise zur inklusiven Bildung in der Schule KMK 2011 und die überarbeiteten Standards für die Lehrerbildung KMK 2014 sowie die gemeinsame Empfehlung von HRK & KMK 2015 zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt), Gesetzesreformen (z. B. Schulgesetze und Lehrerbildungsgesetze der Länder) sowie Programme und Maßnahmen zur Umsetzung von inklusiver Bildung auf vielfältigen Handlungsebenen und insbesondere im Schulsystem zu verzeichnen, die sich auch auf die Berufsbildung beziehen (vgl. Biermann 2015, S. 25–28; Rützel 2016; zur Verankerung von Inklusion in der Lehrer/-innen Bildung allgemein sowie im Lehramt für berufliche Schulen

siehe Zoyke 2016a; 2016b). Mit diesen Reformen stellen sich ebenfalls veränderte Aufgaben bzw. Handlungsfelder für die Lehrer/-innen in den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen, für die wiederum eine adäquate Aus- und Weiterbildung gefordert wird (vgl. Artikel 24, Abs. 4 VN-BRK 2008; DUK 2014, S. 9, 24; EADSNE 2011; KMK 2011; Werning & Baumert 2013; Bylinski 2014, 2015; Melzer et al. 2015; Amrhein 2015, Buchmann 2016; Zoyke 2016a, 2016b). In diesem Beitrag stehen die Lehrer/-innen an beruflichen Schulen im Zentrum der Betrachtung.

Vor dem oben skizzierten Hintergrund wurde an der Universität Kiel das Projekt ‚Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen‘ initiiert. Es ist ein Teilprojekt des Programms ‚LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel‘. LeaP@CAU wird im Rahmen der gemeinsamen ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Das Teilprojekt hat eine Laufzeit von Januar 2017 bis Juni 2019. Sein Ziel ist die kohärente Verankerung der Themen Heterogenität und Inklusion im Bachelor- und Masterstudium im Profil Handelslehrer, welches auf ein Lehramt an beruflichen Schulen vorbereitet. Im Zentrum der Betrachtung stehen die berufs- und wirtschaftspädagogischen Anteile (Bildungswissenschaften sowie die Didaktik der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung). Dies erfolgt über zwei Zugänge: Zum einen wird das Curriculum hinsichtlich der Berücksichtigung inklusions- und heterogenitätsbezogener Themen geprüft und weiterentwickelt. Zum anderen wird ein curricular verankertes innovatives Lehrangebot für das Masterstudium entwickelt, implementiert und evaluiert. Darin werden ausgewählte Fragenkomplexe zu Inklusion und Heterogenität unter besonderer Berücksichtigung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive bzw. des Kontextes der beruflichen Schulen vertiefend behandelt. Dies erfordert eine vertiefende Analyse und Rekonstruktion von möglichen Handlungsfeldern bzw. Aufgaben sowie den dafür erforderlichen Kompetenzen einschließlich der Einstellungen von Lehrer/-innen an beruflichen Schulen. Hierzu liegen bisher lediglich punktuell wissenschaftliche Erkenntnisse vor (vgl. Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 114 f.; Zoyke 2016a, 2016b).

Einerseits sind diese teilweise aus dem allgemeinbildenden Lehramt oder aus außerschulischen Kontexten der beruflichen Bildung stammenden Ergebnisse in Bezug auf die Lehrer/-innen an beruflichen Schulen mit ihren diversen Bildungsgängen und Zielgruppen zu präzisieren. Andererseits stellt sich mit Blick auf die Ausbildung der Lehrer/-innen die Frage, in welchem Bereich ein besonderer Qualifizierungsbedarf bzw. besondere Qualifizierungspotenziale bestehen. Ziel des Aufsatzes ist, mit der Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Präzisierung der inklusionsbezogenen Handlungsfelder und Kompetenzen der Lehrer/-innen an beruflichen Schulen sowie zur Identifizierung der Entwicklungsbedarfe und -potenziale beizutragen. Diese sollen in die Weiterentwicklung des Studienangebots an der Universität Kiel einfließen und können auch anderen Standorten als Orientierung dienen. Das Kapitel 2 führt zunächst in den Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern und Kompetenzen sowie in die Anlage der Studie ein, bevor in Kapitel 3 und 4 ausgewählte Ergebnisse

dieser Studie dargestellt und diskutiert werden. Der Beitrag endet mit einem abschließenden Fazit und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung des Studiums für die erste Phase der Lehrer/-innen Bildung für die beruflichen Schulen an der Universität Kiel.

2 FORSCHUNGSSTAND UND ANLAGE DER STUDIE

2.1 Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern und Kompetenzen

Zur Analyse des Forschungsstandes zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern und zu den dafür erforderlichen Kompetenzen wurde zunächst ein Literatur-Review durchgeführt. Dieser umfasst wesentliche bildungspolitische und administrative Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/-innen an allgemeinbildenden Schulen (vgl. DUK 2014; VN-BRK 2008; das Profil für inklusive Lehrerbildung in Europa der EADSNE 2012; die Standards für die Bildungswissenschaften der KMK 2014; die gemeinsame Empfehlung zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt der HRK & KMK 2015) sowie zur Spezifizierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen (vgl. die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die beruflichen Fächer der Sekundarstufe II der KMK 2013; die inhaltlichen Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der KMK 2015; das Basiscurriculum der Sektion BWP 2014). Darüber hinaus wurden bereits vorliegende wissenschaftliche Studien einbezogen. Hierzu gehören sowohl Studien aus dem Kontext der allgemeinbildenden Schulen (vgl. Donnelly & Watkins 2011; EADSNE 2011; Demmer-Dieckmann 2012; Heinrich, Urban & Werning 2013; Werning & Baumert 2013; Werning 2014; Schuppe 2014; Hillenbrand, Melzer & Sung 2014; Melzer et al. 2015; Bertelsmann-Stiftung et al. 2015) als auch aus der beruflichen Bildung. Zu Letzterem liegen insbesondere Arbeiten aus den Kontexten der (ehemaligen) Benachteiligtenförderung, dem Übergangssystem bzw. der Ausbildungsvorbereitung und der beruflichen Rehabilitation vor, die auch das außerschulische pädagogische Personal betrachten (vgl. beispielsweise Buchmann & Bylinski 2013; Bylinski 2014, 2015; Zoyke 2012a, 2014; Kremer & Zoyke 2013; Kremer & Kückmann 2016; Amrhein & Badstieber 2013).

Aus diesem Review können in einer ersten Annäherung folgende Handlungsfelder identifiziert werden: Im Kern geht es um didaktische (curriculare und methodische) Aufgaben, d. h. zum einen um die Förderung der einzelnen Schüler/-innen allein (z. B. individuelle Begleitung und Beratung) und in heterogenen Gruppen (z. B. gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung). Um die Förderung speziell auf die Schüler/-innen abzustimmen, bedarf es zum anderen einer adäquaten Diagnose, die sowohl als Grundlage für die Förderung (z. B. um Ausgangslagen, Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele zu erfassen) als auch zur sukzessiven Überprüfung der Entwicklung und zur Revision der Förderangebote dient. Dabei erhalten Lernprozessanalysen und Eingangsdiagnosen sowie Fragen zur Zieldifferenzierung und zur Gewährung von Nachteilsausgleich eine besondere Bedeutung. (vgl. Kunze

& Solzbacher 2010; Zoyke 2012a; Buchmann & Bylinski 2013; Bylinski 2014, 2015). Das veränderte Aufgabenspektrum erfordert i. d. R. eine multiprofessionelle Kooperation in schulinternen (Bildungsgang-)Teams sowie in regionalen Netzwerken mit externen Akteuren (z. B. Jugendsozialarbeit, Förderzentren). Der Begriff ‚multiprofessionell‘ betont dabei die Beteiligung von mehr als zwei Professionsgruppen (vgl. Speck, Olk & Stimpel 2011, S. 185). Ihr wird teils eine besondere Bedeutung für die Förderung und Entwicklung der Schüler/-innen in inklusiven und individualisierten Settings beigemessen. Teils wird sie – insbesondere in elaborierter Form, wie sie unter dem international eingeführten Begriff der „professionellen Lerngemeinschaft“ (Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 90) gefasst wird – als für die Professionalisierung und Weiterbildung des pädagogischen Personals bedeutsam geschätzt, stellt jedoch besondere Anforderungen an die Beteiligten (vgl. Scruggs, Mastropieri, & McDuffie 2007, S. 401; Friend et al. 2010, S. 10; Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 89–91; Werning & Baumert 2013, S. 43 f.; Zoyke 2014, S. 186; Melzer et al. 2015; Bylinski 2015; Kremer & Kückmann 2016; Bender & Heinrich 2016, S. 91). Als das inklusionsbezogene Handeln regulierender und die Wahrnehmung beeinflussender Faktor wird den inklusionsbezogenen Einstellungen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese werden in der inklusionsbezogenen Forschung als Bereitschaften zur Mitwirkung an gelingender Inklusion bzw. genauer als komplexe, mehrdimensionale Konstrukte kognitiver (wertender) und diesbezüglicher affektiver (emotionaler) Überzeugungen konzeptualisiert, auch wenn kein präziseres einheitliches Verständnis vorliegt (vgl. Kunz, Luder & Moretti 2010, S. 84; EADSNE 2011; Werning 2014, S. 616 f.; Przibilla et al. 2016, S. 38).

Die Abbildung 1 fasst die inklusionsbezogenen Einstellungen und Handlungsfelder zusammen (in Anlehnung an Zoyke 2016a).

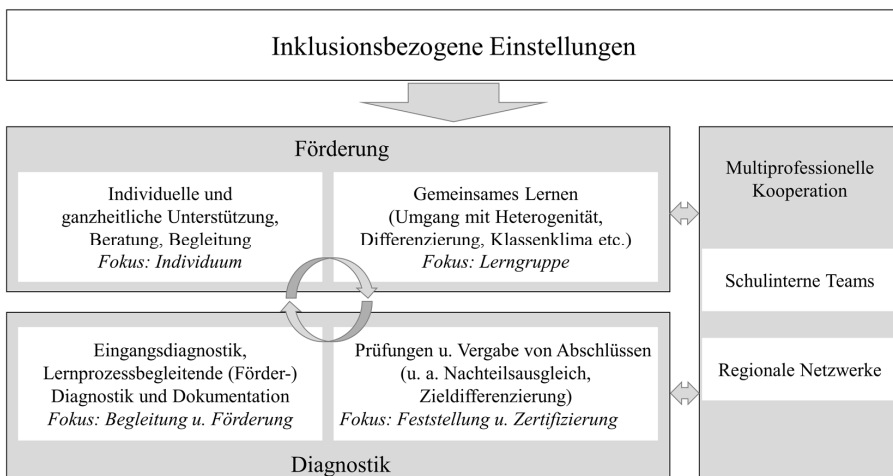


Abb. 1: Inklusionsbezogene Einstellungen und Handlungsfelder (Eigene Darstellung in Anlehnung an Zoyke 2016a, S. 217).

2.2 Methodische Konzeption und Durchführung der qualitativen Interviewstudie

Wie bereits im vorausgehenden Textabschnitt angemerkt, liegen erst wenige Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen und Handlungsfeldern der Lehrer/-innen an beruflichen Schulen vor. Zudem sind diese im Wesentlichen im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung sowie im außerschulischen Kontext angesiedelt. Ziel der Studie ist daher, die bisherigen Erkenntnisse zu den Einstellungen sowie die formulierten Handlungsfelder näherungsweise hinsichtlich ihrer Gültigkeit für die beruflichen Schulen mit ihrer Breite an Bildungsgängen zu prüfen und weiter auszudifferenzieren. Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (vgl. Flick 2016, S. 203–210) mit Lehrer/-innen, die an beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein in diversen Schulformen bzw. Bildungsgängen (Ausbildungsvorbereitung, berufliche Grundbildung, duale und schulische Berufsausbildung, berufliches Gymnasium, Berufsoberschule und Fachoberschule) und beruflichen Fachrichtungen (Wirtschaft und Verwaltung, Technik, Soziales und Gesundheit, Agrarwirtschaft) tätig sind, geführt.

Die Gruppe der Proband/-innen umfasst insgesamt 26 Lehrer/-innen mit und ohne Leitungsfunktion (wie z. B. Bildungsgang- und Abteilungsleiter/-innen). Vier der Lehrer/-innen sind gleichzeitig sogenannte ‚Inklusionsbeauftragte‘ in ihrer Schule. Drei der Proband/-innen sind als Sonderpädagoge/-innen in einer beruflichen Schule tätig. Zwecks Fokussierung und Vertiefung wurden drei Erhebungsschwerpunkte gebildet, welche jeweils mit eigenen Interviewleitfäden bearbeitet wurden, ohne die anderen Aspekte jedoch vollständig auszublenden (s. u.). In diesem Beitrag werden die Teilstudien zu den Erhebungsschwerpunkten (1) und (2), d. h. zu den Einstellungen sowie zur Diagnostik und Förderung dargestellt. Erste Ergebnisse zum Erhebungsschwerpunkt (3) multiprofessionelle Team- und Netzwerkarbeit wurden bereits an anderer Stelle publiziert (vgl. Zoyke & Joost 2017) und werden hier aus Kürzungsgründen vernachlässigt. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Proband/-innen mit ihren Funktionen in den beruflichen Schulen getrennt nach den beiden in diesem Aufsatz berücksichtigten Untersuchungsschwerpunkten, zu denen sie jeweils vordergründig befragt wurden. In den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen werden als Quellenbelege aus Kürzungsgründen lediglich die Ziffern des jeweiligen Interviews angegeben.

Alle Interviewpartner/-innen haben sich freiwillig zur Befragung bereit erklärt. Selektionskriterium für die Ansprache von potenziellen Proband/-innen war, dass sie jeweils über (erste) Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion verfügen und dass eine möglichst breite Streuung über die oben skizzierten Bereiche der beruflichen Schulen erreicht werden kann. Die Interviews haben eine Länge von i. d. R. ca. 30–65 Minuten. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) und insbesondere an die Analysetechniken der Strukturierung und Zusammenfassung. Dabei wurden deduktiv aus dem Forschungsstand formulierte Kategorien (siehe Abbildung 1) an das Material herangetragen und induktiv weiter ausdifferenziert.

Im Folgenden werden wesentliche Eckpunkte und Ergebnisse zu den inklusionsbezogenen Einstellungen (Kapitel 3) und zu den Kern-Handlungsfeldern Diagnostik und individuelle Förderung (Kapitel 4) skizziert.

Tab. 1: Interviewpartner/-innen nach Untersuchungsschwerpunkt und Funktion in der Schule

		Untersuchungsschwerpunkt		
		Einstellungen (1)	Diagnostik und Förderung (2)	
Funktion in der Schule	Sonderpädagoge/-in (So)		2.1_So_TS_B1HA**	1
	Inklusionsbeauftragte/-r (Ink) <i>(schließt ‚Lehrer/-in‘ mit ein)</i>		2.3_Leit_Ink_WTS_V*	1
	Abteilungs-/ Bildungsgangleiter/-in (Leit) <i>(schließt ‚Lehrer/-in‘ mit ein)</i>	1.1_Leit_W_B1 1.2_Leit_W_HAB1	2.2_Leit_WTS_V 2.3_Leit_Ink_WTS_V* 2.4_Leit_T_V 2.5_Leit_W_B1	6
	Lehrer/-innen (Le)	1.3_Le_W_AH 1.4_Le_W_AHV 1.5_Le_W_AHV 1.6_Le_W_B1H 1.7_Le_T_AV 1.8_Le_W_VAB1	2.6_Le_TS_BHA 2.7_Le_W_B1 2.8_Le_T_AH 2.9_Le_W_VB3H 2.10_Le_W_B1AH	11
Summe Interviews <i>(ohne Mehrfachzählungen)</i>		8	10	18

* Interviewte Person hat in Schule zwei Funktionen inne (Inklusionsbeauftragte/-r und Leiter/-in)

** Interviewte Person hat sonder- und sozialpädagogische Qualifizierung

Legende zum Interview-Code: Untersuchungsschwerpunkt, Interviews-Nr., Funktion in Schule, Unterricht in der/den beruflichen Fachrichtung/-en, Bildungsgang/Bildungsgänge
Berufliche Fachrichtungen: W = Wirtschaft und Verwaltung; T = Technik; S = Soziales und Gesundheit

Bildungsgänge, in denen die Proband/-innen hauptsächlich unterrichten: V = Berufsausbildungsvorbereitung; B1 = Berufsfachschule I, d. h. berufliche Grundbildung; A = duale Berufsausbildung; B3 = Berufsfachschule III, d. h. schulische Berufsausbildung; H = Berufliches Gymnasium, Fachoberschule, Berufsoberschule, d. h. Bildungsgänge zur Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschul-/Fachhochschulreife

* Interviewte Person hat in Schule zwei Funktionen inne (Inklusionsbeauftragte/-r und Leiter/-in)

Quelle: Eigene Darstellung.

3 ERHEBUNG, DARSTELLUNG UND DISKUSSION WESENTLICHER ERGEBNISSE ZU DEN INKLUSIONSBEZOGENEN EINSTELLUNGEN VON LEHRER/-INNEN

Vorliegende Studien weisen darauf hin, dass Lehrer/-innen tendenziell positive Einstellungen gegenüber Inklusion aufweisen (vgl. zusammenfassend Przibilla et al. 2016, S. 38; Kunz et al. 2010, S. 93). Weiter werden folgende wesentliche Einflussfaktoren auf die inklusionsbezogenen Einstellungen ausgemacht: Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderungen innerhalb und außerhalb des beruflichen Kontextes, subjektive Wahrnehmung unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen, Berufserfahrung, wahrgenommene (administrative) Unterstützung, normative Einflüsse sowie das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrer/-innen bzw. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Przibilla et al. 2016, S. 38; Feyerer et al. 2014, S. 181). Dabei variieren die Einstellungen deutlich in Bezug auf unterschiedliche Beeinträchtigungen bzw. Förderschwerpunkte (vgl. Avramidis & Norwich 2002; Przibilla et al. 2016, S. 39). In Vorgesprächen fiel ebenfalls auf, dass im Kontext beruflicher Bildung immer wieder die Bedeutung und die Konsequenzen unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen mit Blick auf berufliche Tätigkeitsfelder diskutiert werden, sodass diese in dieser Erhebung besonders berücksichtigt werden. Zur differenzierten Erfassung der Einstellungen werden fall- bzw. klassenbezogene Vignetten empfohlen (vgl. Przibilla et al. 2016, S. 38 f.).

In der vorliegenden Studie wurden die Interviewproband/-innen daher u. a. mit vier fiktiven Fällen in Schriftform konfrontiert. Diese kurzen Fälle stellen Unterricht in beruflichen Schulen unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität allgemein sowie der Förderbereiche Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung, Körperliche Entwicklung und Geistige Entwicklung dar. Die acht befragten Lehrer/-innen sollten diese Fälle auf unterschiedliche Bildungsgänge beziehen, ihre diesbezüglichen Wahrnehmungen schildern und die Fälle bewerten. Leitende Frage ist, welche Einstellungen bei Lehrer/-innen an beruflichen Schulen in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung bezüglich Heterogenität und unterschiedlicher Förderschwerpunkte sowie in Bezug auf unterschiedliche Bildungsgänge vorliegen. Daneben wurden weitere Einflussfaktoren auf die inklusionsbezogenen Einstellungen erfasst. Zwecks Fokussierung stehen in dieser Teilstudie die Lehrer/-innen ohne sonderpädagogischen Qualifizierungshintergrund und ohne besondere Aufgaben als Inklusionsbeauftragte/-r o. ä. im Zentrum der Betrachtung. Zudem sind die befragten Lehrer/-innen, abgesehen von einer Ausnahme, hauptsächlich in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung tätig, um weitere Variationen aufgrund unterschiedlicher Berufsbezüge zunächst auszuschließen.

3.1 Inklusion und Umgang mit Heterogenität allgemein

Die Befragten bewerten Inklusion im Sinne einer Integration von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und im Sinne des Umgangs mit Heterogenität grundsätzlich überwiegend positiv. Sowohl in Bezug auf die (beeinträchtigten) Schüler/-innen (z. B. Lernerfolge, Chancen zur Integration auf dem Arbeitsmarkt, Vorbereitung auf selbstständige Lebensführung) als auch in Bezug auf alle und die Gesellschaft (z. B. Förderung der Sozialkompetenz wie Umgang mit Andersartigkeit und Anbieten von Hilfe, Verbesserung des Klassenklimas, interkultureller Austausch) (1.2; 1.4; 1.7; 1.8). Zudem wird vereinzelt angeführt, dass die beruflichen Schulen grundsätzlich aufgrund der vielfältigen Bildungsgänge über eine heterogene Schülerschaft verfügen und der Umgang damit keine Sonder- sondern eine Alltagssituation sei (1.2). Mit den tendenziell positiven Einstellungen sind Parallelen zu Ergebnissen aus Studien zum allgemeinbildenden Lehramt erkennbar. Diese können mit der als alltäglich empfundenen Heterogenität der Schüler/-innen und den damit verbundenen Erfahrungen der Lehrer/-innen an den beruflichen Schulen zusammenhängen.

Andererseits führen manche Probanden auch hohe Belastungen (z. B. zeitlich aufwendigere Unterrichtsvorbereitung, Individualisierung und Differenzierung, nicht ausreichende Vorbildung ausgleichen müssen) an, die mit der Umsetzung von Inklusion einhergingen (1.3; 1.7; 1.8). Grenzen der Umsetzbarkeit von Inklusion werden zudem in der Klassengröße und dem zu hohen Betreuungsschlüssel gesehen (1.8). Weiterhin wird teilweise eine Schwierigkeit darin gesehen, dass die vorgesehenen Lerninhalte bzw. -ziele bei unterschiedlichen Lerntempi nicht für alle erreicht werden könnten (1.3). Ähnlich klagen auch Lehrer/-innen an allgemeinbildenden Schulen in vorliegenden Studien über eine Zusatzbelastung, die ohne Unterstützung als Erschwernis zur Umsetzung von Inklusion angesehen wird (vgl. Przibilla et al. 2016).

Die Einstellungen variieren jedoch, wenn sie auf Heterogenität allgemein oder auf unterschiedliche Förderschwerpunkte und Bildungsgänge bezogen werden. So wird eine allgemeine Heterogenität, die nicht Schüler/-innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in das Zentrum der Betrachtungen rückt, in der Berufsausbildungsvorbereitung von den Befragten weitgehend als Regelfall wahrgenommen und als unproblematisch bewertet. Hier würden die notwendigen Freiräume bestehen, wenn kein Schulabschluss angestrebt werde (1.8). Für die Berufsausbildung und die Bildungsgänge mit Erwerb einer (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung wird dies uneinheitlicher bewertet, vereinzelt als bereichernd (1.3), von anderen aber auch als kritisch. Als Bedenken werden insbesondere Prüfungs- und Zeitdruck angeführt (1.4; 1.6; 1.8).

3.2 Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung

Hinsichtlich der Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung bewerten die Befragten die verschiedenen Förderbedarfe der Schüler/-innen, die zu

einer differenzierteren Betrachtung führen, unterschiedlich. So werden die ungleichen Lerntempi der Schüler/-innen zwar als Herausforderung innerhalb des Unterrichts empfunden (1.2), jedoch scheint der Umgang mit kognitiv schwächeren Schüler/-innen zumindest für manche Lehrer/-innen weniger belastend zu sein als der Umgang mit aggressivem Verhalten (1.8), was in der Studie von Gebhardt et al. (2011) ebenfalls aufgeführt wird.

Die Einbindung von Schüler/-innen mit einer Lernschwäche bzw. mit einem aggressiven Verhalten wird überwiegend als Herausforderung wahrgenommen, da die Lehrkraft beispielsweise allen gerecht werden möchte, was jedoch erschwert würde (1.3). Andererseits wird die Entwicklung eines gegenseitigen Verständnisses füreinander als förderlich für die soziale Interaktion der Schüler/-innen untereinander gesehen (1.6; 1.7). Weiterhin bestünde die Chance, den Schüler/-innen die Möglichkeit zu geben, andere bzw. individuelle Fähigkeiten und Stärken (beispielsweise im Sportunterricht) zeigen zu können (1.6).

Insgesamt sehen sich die Lehrer/-innen bei den Förderbedarfen Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung insbesondere durch die curricularen Vorgaben in einem Spannungsfeld, da die Erreichung der fachlichen Ziele erschwert werde (1.4). Diese Förderbedarfe sehen die Befragten in besonderer Weise in der Berufsausbildungsvorbereitung, wo sie diesbezüglich jedoch relativ gute Chancen sehen, da die Lehrer/-innen dort die Möglichkeit hätten, Lücken aufzuarbeiten (1.1; 1.4; 1.5). In Bezug auf die Berufsausbildung liegen sowohl positive als auch negative Einstellungen zum Umgang mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung vor. Positive Einstellungen werden damit begründet, dass der Betrieb für die Schüler/-innen verantwortlich sei und Inklusion beispielsweise durch berufsbegleitende Fördermaßnahmen gelingen könne (1.6; 1.1; 1.5). Weiterhin könnten die Auszubildenden im Betrieb die hierarchischen Strukturen kennenlernen, was sich positiv auf den Unterricht auswirke, da es ihnen dann leichter falle, sich in den Unterricht zu integrieren (1.5). In Bezug auf die Bildungsgänge berufliches Gymnasium (BG) sowie der Berufs- und Fachoberschule (BOS, FOS) zum Erwerb der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschul-/Fachhochschulreife sind Differenzen zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung auszumachen. Während die Inklusion im Bereich der Lernschwächen eher negativ bewertet wird (1.3), halten die Befragten diese bei Schüler/-innen mit Förderbedarfen in der emotionalen-sozialen Entwicklung bzw. mit Verhaltensauffälligkeiten für möglich, da diese Schüler/-innen (hauptsächlich in den Bildungsgängen der FOS und BOS) schon etwas älter und gefestigter in ihrer Lebenssituation seien (1.6).

3.3 Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Sehen

Im Bereich der Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Sehen unterscheiden sich die Einstellungen der Befragten hinsichtlich der Beeinträchtigungsformen. Der Umgang mit und die Beschulung von Jugendlichen im

Rollstuhl wird von den Lehrer/-innen beispielsweise überwiegend als unproblematisch und höchstens als bauliche Herausforderung beschrieben. Diese erfordere manchmal etwas mehr Zeit und auf Barrierefreiheit sei bei Ausflügen zu achten. Hingegen äußern einige befragte Lehrer/-innen tendenziell Schwierigkeiten mit taubstummen und hörgeschädigten Schüler/-innen, da sie die Gebärdensprache nicht beherrschten und nicht wüssten, wie genau sie den Unterricht in diesen Fällen gestalten sollten (1.4; 1.8). Andere Lehrer/-innen bewerten auch dies als relativ unproblematisch, solange gehörlose Schüler/-innen beispielweise von den Lippen der Lehrer/-in ablesen und selbst antworten könnten. Dann gebe es im Unterricht wenige Probleme, wenn man bei seiner Positionierung im Raum darauf achten würde, dass dies möglich sei (1.3):

„Und ich habe auch eine Schülerin, die ist zwar nicht taubstumm, hat aber eben Schwierigkeiten mit dem Hören. Also so lange diese Schüler ablesen können vom Mund und antworten können, also sprechen können, die können das ja auch erlernen, sehe ich da gar kein Problem. Also ich muss natürlich aufpassen. Ich habe ja auch manchmal die Tendenz, ich stehe an der Tafel und schreibe, aber dann brüllen die Schüler schon von hinten: ‚Frau I, umdrehen!‘“ (1.3, Abs. 71)

Gerade in der Berufsausbildungsvorbereitung werden diese Behinderungen überwiegend als unproblematisch angenommen (1.3; 1.7). Auch in der Berufsausbildung werden überwiegend positive Einstellungen erkennbar, solange sich die Schüler/-innen in einem Ausbildungsberuf befinden, der dem kaufmännischen Bereich zugeordnet werden kann (1.1). Im beruflichen Gymnasium sowie in der Fach- und Berufsoberschule spielen diese Behinderungsformen eine untergeordnete Rolle. Die Integration von Schüler/-innen mit diesen Förderschwerpunkten wird von einer Person in diesem Bereich sogar als leichter als in den anderen Bildungsgängen bewertet (1.5).

Bei den Aussagen der Probanden ist zu berücksichtigen, dass sie die Beeinträchtigungen in der körperlich-motorischen Entwicklung sowie in den Bereichen Hören und Sehen lediglich hinsichtlich der Schulzeit und insbesondere im Unterricht bewerten. Zudem ist zu beachten, dass die Einstellungen lediglich von Lehrer/-innen erhoben wurden, die in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung tätig sind, sodass in diesem Bereich der Anteil körperlicher Arbeit als verhältnismäßig gering eingeordnet werden kann. In anderen beruflichen Fachrichtungen, in denen die körperliche Arbeit eine höhere Bedeutung erhält, könnte diese Einschätzung anders ausfallen.

3.4 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Beschulung von Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung empfinden viele Lehrer/-innen als schwierig, wohingegen die soziale Interaktion in der Schüler/-innengruppe für beide Seiten als positiv angesehen wird, da der Umgang der Schüler/-innen miteinander die soziale Entwicklung stärkt (1.6; 1.5). Erneut werden unter anderem die vorgegebenen curricularen Ziele als Einschränk-

kung für die Förderung und Inklusion angeführt, da die Lehrer/-innen nicht gleichzeitig den Bedürfnissen einer Person mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und denen der übrigen Lerngruppe gerecht werden könnten. Das heißt, die Betreuung dieser Schüler/-innen durch lediglich eine Lehrperson wird als nicht durchführbar empfunden, vielmehr wird eine Doppelbesetzung gefordert:

„Also geistige Behinderung ist auf jeden Fall nicht alleine zu bewältigen. Also da würde ich auf jeden Fall sagen Doppelbesetzung, weil das sonst auch die Klasse insgesamt vom Lernstoff zurückwirft. Wir haben immer noch einen Lehrplan, der uns immer im Nacken hängt. Und wir die Schüler auf ihren Abschluss vorbereiten müssen. Also bei Geistiger Entwicklung ist es ganz oft so, dass dann da die Doppelbesetzung als Herausforderung genommen wird. Und dass man sich dann auch unter den Kollegen untereinander unterstützt und dass dieser Schüler dann trotzdem die Chance hat, an diesem Unterricht teilzunehmen und einigen Unterrichtsinhalt mitzunehmen.“ (1.5, Abs. 95)

Das Vorliegen einer geistigen Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung wird überwiegend als nicht problematisch seitens der Lehrer/-innen bewertet. Förderlich sei hier die Möglichkeit, sich mehr Zeit für die entsprechenden Schüler/-innen nehmen zu können, da in anderen Bildungsgängen ein höheres Lerntempo herrsche (1.8). Im Rahmen der Berufsausbildung im dualen System äußern die Befragten Bedenken hinsichtlich der Vergabe eines Abschlusses unter der Auflage von Standards, da die Schüler/-innen diese nie erfüllen könnten und somit ohne Abschluss die Schule verließen, was eine frustrierende Erfahrung darstelle (1.4). Die Möglichkeit der gesondert geregelten Ausbildung gemäß § 66 BBiG/42m HwO wird als sinnvolle Alternative empfunden (1.6). Auch die inklusionsbezogenen Einstellungen von Schüler/-innen mit einer geistigen Behinderung in den Bildungsgängen berufliches Gymnasium sowie Fach- und Berufsoberschule sind überwiegend negativ. Viele Lehrer/-innen geben an, dass die geistigen Voraussetzungen in diesen Fällen zur Erreichung eines so hohen Bildungsabschlusses nicht ausreichen und die Inklusion dieser Schülerinnen und Schüler somit nicht möglich sei (1.3; 1.6). Allerdings berichtet eine interviewte Person, dass sie sich den gemeinsamen Unterricht in diesem Bildungsgang gut vorstellen könne, da die Regelschüler/-innen die Schüler/-innen mit Förderbedarf unterstützen könnten und den Umgang mit diesen lernten, was als eine Bereicherung empfunden werde (1.7).

3.5 Weitere Einflussfaktoren und zusammenfassende Diskussion

Hinsichtlich der weiteren Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen gibt gut die Hälfte der Befragten Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderungen im beruflichen Kontext an (1.2; 1.3; 1.5; 1.7). Während sie im Studium nicht hierauf vorbereitet worden wären, verweisen manche von ihnen auf besuchte Weiterbildungen zu diesem Themengebiet und Erfahrungen während des Referendariats (1.6; 1.7). Einige Proband/-innen wünschen sich zur besseren Umsetzung von Inklusion mehr Austausch und Hospitationen zwischen Kolleg/-innen, mit sonderpädagogischen Expert/-innen und Betrieben sowie weitere Fortbildungen und Schulentwicklungstage (1.2; 1.4; 1.6; 1.8). Als wichtigste Bedingungen wurden jedoch mehr Zeit

(z. B. zur Kompensation des erhöhten Aufwands sowie zum Ausprobieren) und finanzielle Ressourcen (z. B. für kleinere Betreuungsschlüssel, Doppelbesetzungen und Schulbegleiter/-innen) (1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8) empfunden.

Die Befragung zeigt, dass die Einstellungen der Lehrer/-innen gegenüber Inklusion zwar tendenziell positiv sind, diese jedoch insbesondere in Abhängigkeit von Förderschwerpunkten sowie Bildungsgängen variieren. Die Bewertung hängt vordergründig von der wahrgenommenen Erreichbarkeit des im jeweiligen Bildungsgang vorgesehenen zentralen Abschlusses sowie den kognitiven Voraussetzungen der Schüler/-innen ab. Daher wird insbesondere der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit Verweis auf zentrale Abschlüsse als größte Herausforderung für die Lehrer/-innen an beruflichen Schulen angesehen. Daneben werden vereinzelt weitere Effekte (z. B. Entwicklung sozialer Kompetenzen der gesamten Gruppe) betrachtet.

Während die Variation in Abhängigkeit von Förderschwerpunkten bzw. Beeinträchtigungsformen dem Forschungsstand im allgemeinbildenden Bereich wie oben skizziert weitgehend entspricht, stellt die Variation in Abhängigkeit von den Bildungsgängen eine Besonderheit dar, die sich mit der besonderen Organisation der beruflichen Schulen erklären lässt. Die Forderung nach mehr zeitlichen und finanziellen/personellen Ressourcen, die im Vergleich zu entsprechenden Weiterbildungen besonders deutlich betont werden, findet sich ähnlich auch in den Studien mit allgemeinbildenden Lehrer/-innen wieder (vgl. Przibilla et al. 2016, S. 46).

4 ERHEBUNG, DARSTELLUNG UND DISKUSSION WESENTLICHER ERGEBNISSE ZUR DIAGNOSTIK UND ZUR INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG

Im zweiten Teil der Studie wird der Frage nachgegangen, wie Lehrer/-innen an beruflichen Schulen mit inklusionsbezogenen Herausforderungen in den Kern-Handlungsbereichen Diagnostik und individuelle Förderung umgehen und welche Kompetenzen hierfür ihrer Ansicht nach erforderlich und noch weiter zu entwickeln sind. Von den zehn interviewten Lehrer/-innen, die in unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen und in diversen Bildungsgängen unterrichten, hat eine Person die Funktion als Inklusionsbeauftragte/-r und eine weitere hat eine sonder- sowie sozialpädagogische Qualifizierung.

Die Interviewleitfäden lehnen sich inhaltlich und strukturell an den in Abschnitt 2.1 skizzierten Forschungsstand zur Diagnostik und individuellen Förderung zur Umsetzung von Inklusion an. Dabei wurden einem weiten Inklusionsverständnis folgend keine spezifischen Heterogenitätsdimensionen und/oder Behinderungs- bzw. Beeinträchtigungsformen vorgegeben. Die Proband/-innen beziehen sich in ihren Antworten auf ein breites Spektrum an Heterogenitätsdimensionen. Viele Lehrer/-innen geben an, dass zu den üblichen Herausforderungen der Umgang mit Beeinträchtigungen und Behinderungen im Bereich Lernen, Emotionale-soziale Entwicklung und Sprache allgemein sowie mit Lese- und Rechtschreibschwächen, Legasthenie, Dyskalkulie, Autismus und insbesondere Asperger-Syndrom sowie

ADHS im Speziellen gehörten. In diesem Zusammenhang wird auch auf Migrationshintergründe verwiesen. Weiterhin berichten die Proband/-innen über Krankheiten wie Depressionen oder Epilepsie (2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.8; 2.9; 2.10). Einige Lehrer/-innen beziehen sich auch auf körperlich-motorische Behinderungen und Beeinträchtigungen sowie auf solche im Bereich Sehen und Hören (2.1; 2.3; 2.5; 2.6; 2.7; 2.10) und manche auf geistige Behinderungen (2.1; 2.3; 2.4).

4.1 Aufgaben und Kompetenzen im Bereich Diagnostik

4.1.1 Diagnostik von Lernvoraussetzungen

In den Daten zeigt sich, dass gerade in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen die Diagnose von Lernvoraussetzungen eine besondere Bedeutung hat. Die Befragten geben an, dass dort häufig im Rahmen der Bewerbung oder zu Beginn des Bildungsganges Aufnahmegespräche und Tests (z. B. in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch) bzw. Kompetenzfeststellungswochen sowie Profilings (z. B. zur Aufdeckung von besonderen Förderbedarfen) stattfinden würden. Vereinzelt würden mit Einverständnis der Schüler/-innen Informationen von den vorangegangenen Bildungsinstitutionen übermittelt. Insgesamt solle damit geprüft werden, ob der vorgesehene Schulabschluss potenziell erreicht werden könne und in welchem Bereich bzw. wie die jeweiligen Schüler/-innen gefördert werden sollten (2.1; 2.2; 2.4).

„Wir machen in den Klassen in den ersten Wochen eine Art Profiling. Teilweise gibt es [eine, Autoren] Kompetenzfeststellungswoche, wie zum Beispiel in der Fördermaßnahme bei den U25-Jährigen oder aber wir holen einen Kollegen aus dem Förderzentrum in die Schule, der macht Eingangstests. [...] Es finden immer intensive Aufnahmegespräche statt. [...] Und aus diesen Maßnahmen heraus ergibt sich ein Bild der Leistungsfähigkeit und wo wir bei den Schülern ansetzen müssen.“ (2.2, Abs. 48)

Dabei zeichnet sich ab, dass sich die Lehrer/-innen selbst nicht hinreichend qualifiziert fühlen, besondere Förderbedarfe festzustellen, sie jedoch Unterstützung durch Dritte, wie Beratungslehrer/-innen, Coaches, schulpyschologische Dienste und Förderzentren erhalten (2.4; 2.5; 2.10). Ähnlich wie in der vorliegenden Befragung werden auch in anderen beruflichen Schulen in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen umfangreiche Eingangsdiagnosen durchgeführt (vgl. Zoyke & Hensing 2011), während dies in anderen Bildungsgängen keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung zu haben scheint. Unter Inklusionsgesichtspunkten können sich damit u. E. auch Aufgaben zur Entwicklung von diagnostischen Konzepten stellen, die die Schüler/-innen ganzheitlich, über fachliche Kompetenzen hinaus und insbesondere mit ihren Potenzialen und Stärken in den Blick nehmen. Zudem kann sich daraus der Bedarf ergeben, nach Ursachen für Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten in der Person-Umwelt-Relation zu suchen und bei Bedarf Expert/-innen für die Bestimmung spezifischer Förderbedarfe einzubinden.

4.1.2 Diagnostik und Dokumentation von Lernprozessen sowie Förderplanung

Die Befragungen zeichnen ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Diagnostik und Dokumentation der Lernprozesse und -schritte aller Schüler/-innen im Verlauf der Bildungsgänge. Dies reicht von keiner Dokumentation (2.2; 2.4; 2.9) über die üblichen regelmäßigen Notizen zur mündlichen Mitarbeit (2.1; 2.10) oder das regelmäßige Kennenlernen im Schuljahresverlauf ohne schriftliche Dokumentation (2.6) bis hin zur Arbeit mit Kompetenzrastern und standardisierten Tabellen, die teilweise von den Schüler/-innen selbst geführt werden sollten (z. B. im Lernportfolio) (2.5). In einer Schule übernahm ein Schulcoach die regelmäßige Diagnose- und Dokumentationsaufgabe, die mit der Arbeit mit Förderplänen (Förderplanung) vergleichbar sei (2.2). Den aus der Sonderpädagogik stammenden Förderplänen wird in der wissenschaftlichen Literatur ein besonderes Potenzial zur lernprozessbegleitenden Dokumentation und zur Verbindung und Abstimmung von Diagnose und Förderung für einzelne Schüler/-innen zugeschrieben, wobei sich in ersten Studien zeigte, dass Regellehrer/-innen häufig kaum Erfahrungen damit haben (vgl. Lippegau-Grünau & Voigt 2013, S. 53; Koch & Kortenbusch 2007; Zoyke 2012b; Zoyke 2017). In der vorliegenden Studie finden sich Hinweise darauf, dass an manchen Schulen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Förderpläne oder vergleichbare Schüler/-innenakten durch einen Schulcoach oder sonderpädagogisches Personal geführt oder von der vorangegangenen Schule mit Einverständnis der Schüler/-innen übermittelt werden. Darin würden sowohl Lernvoraussetzungen als auch Ziele und Förderbedarfe sowie – im Falle der Fortschreibung – Lernfortschritte dokumentiert (2.2; 2.3; 2.7). Ein/-e Proband/-in berichtet, dass die Regellehrer/-innen durch engen Austausch mit dem Schulcoach für den Unterricht relevante Informationen erhalten könnten. Überdies würden diese Pläne teilweise mit den Schüler/-innen besprochen und überarbeitet (2.2). Die Regellehrer/-innen hingegen sähen sich häufig nicht ausreichend qualifiziert bzw. verweisen auf zu hohen zeitlichen Aufwand für die Dokumentation, weshalb sie solche Förderpläne oder ähnliche Dokumentationen nicht führen würden (2.1). Zudem wird deutlich, dass der Einsatz von Förderplänen auf i. d. R. Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf begrenzt bleibt, während eine vergleichbare individuelle Dokumentation und Abstimmung für bzw. mit den anderen Schüler/-innen nicht erfolgt. Dabei zeigen sich in anderen Studien im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung durchaus positive Potenziale im weiter verbreiteten Einsatz vergleichbarer, aber bildungsgangspezifisch adaptierter Instrumente auch durch Lehrer/-innen sowie als Bereicherung des partizipativen Austausches zwischen Regellehrer/-innen und Schüler/-innen (vgl. Zoyke 2012b, Zoyke 2017).

Da immer wieder sowohl auf zeitliche Restriktionen als auch auf begrenzte Qualifizierungen verwiesen wird, erscheint es überlegenswert, Aus- und Weiterbildungen in Verbindung mit der Entwicklung alltagstauglicher Instrumente zu konzipieren und zu erproben und ebenfalls die Entwicklung entsprechender Konzepte selbst unter Berücksichtigung von standortspezifischen Bedarfslagen sowie verfügbarer und aktivierbarer Ressourcen als Gegenstand der Weiterbildungen aufzunehmen.

4.1.3 Gewährung von Nachteilsausgleich

Hinsichtlich eines Nachteilsausgleichs berichten die meisten Befragten von Erfahrungen im Rahmen von Prüfungen und Klassenarbeiten, in denen bei i. d. R. unveränderten Inhalten bzw. Anspruchsniveaus vielfältige Formen des Nachteilsausgleichs gewährt werden (z. B. in Form von Arbeitshilfen, längerer Schreibdauer, mehr Pausen, besonderen Sitzplätzen oder separaten Räumen, Vorlesen der Aufgaben, Textvorentlastungen, zugelassenen Fragen an das Aufsichtspersonal o. ä.) (2.1; 2.3; 2.5; 2.6; 2.7; 2.9; 2.10). Der Nachteilsausgleich werde i. d. R. bei Vorlage entsprechender Bescheinigungen auf Initiative der Schüler/-innen oder deren Eltern gewährt. Teilweise würden die Lehrer/-innen bei Auffälligkeiten vorsichtig bei den Schüler/-innen nachfragen, um bei vorliegendem Nachweis den Nachteilsausgleich gewähren zu können (2.2; 2.3; 2.5; 2.7). Die Art und Weise bzw. der Umfang des Nachteilsausgleichs würden insbesondere in der Klassenkonferenz, d. h. von den im Bildungsgang unterrichtenden Lehrer/-innen sowie im Gespräch mit den Schüler/-innen und entsprechenden Expert/-innen häufig nach intensiver Diskussion der Voraussetzungen der Schüler/-innen und unter Berücksichtigung der organisatorischen Rahmenbedingungen festgelegt. Zudem werde auf die Dokumentation im Förderplan auch der abgebenden Schule zurückgegriffen, sofern dieser vorliege (2.5; 2.6; 2.7; 2.10).

Die Gewährung von Nachteilsausgleichen erstreckt sich grundsätzlich über alle Bildungsgänge. Allerdings fällt auf, dass gerade Lehrer/-innen in der Berufsausbildungsvorbereitung neben dem offiziellen Nachteilsausgleich scheinbar aufgrund fehlender Abschlussprüfungen weitere Spielräume wahrnehmen und für alle Schüler/-innen nutzen, d. h. nicht nur für die mit formalen Berechtigungen (z. B. alternative Formen der Prüfungsleistungspräsentation, großzügige Zeitkalkulation für alle Schüler/-innen, Wortverständnishilfen bei Klassenarbeiten insbesondere für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund) (2.2; 2.4). Ein/-e Teilnehmer/-in, die überwiegend in der Berufsausbildung im dualen System und im beruflichen Gymnasium unterrichtet, gibt an, dass kein Nachteilsausgleich gewährt werde (2.8). Dies könnte darauf hindeuten, dass nicht in allen Bildungsgängen entsprechende Berechtigungen vorgelegt oder diese nicht im gesamten Klassenverband diskutiert werden. Daneben vermutet ein anderer Proband, dass nicht alle Lehrer/-innen ohne weiteres Nachteilsausgleich gewähren würden. Er sehe mögliche Hemmungen insbesondere bei manchen Lehrer/-innen, die sich eher als Fachvertreter als als Pädagoge/-in verstehen würden (2.10). Diese Vermutung lässt sich über das vorliegende Datenmaterial allerdings nicht belegen. Darüber hinaus zeichnet sich auf Grundlage der Daten die Forderung ab, dass der organisatorische Aufwand für den Nachteilsausgleich für die Lehrer/-innen im Rahmen bleiben müsse. Die meisten Befragten halten den gebotenen Nachteilsausgleich grundsätzlich für zu leisten (2.1; 2.3; 2.5; 2.6). Insgesamt scheint die Gewährung von Nachteilsausgleich für Lehrer/-innen ein durchaus relevantes Thema für nahezu alle Lehrer/-innen zu sein, welches über formale Regularien hinaus eine pädagogische Herangehensweise erfordert, in der eine intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Schüler/-innen unter Berücksichtigung der gestaltbaren Rahmenbedingungen stattfindet.

4.1.4 Zieldifferenzierung

Zur vielfach im Zusammenhang mit Inklusion diskutierten Zieldifferenzierung verweisen die meisten Befragten darauf, dass der angestrebte allgemeinbildende und/oder berufsbildende Abschluss grundsätzlich für alle Schüler/-innen derselbe und das oberste Ziel sei. In den Fällen von zentralen Abschlussprüfungen/-arbeiten (z. B. BFS I berufliche Grundbildung, BFS III vollschulische Berufsausbildung, berufliches Gymnasium, Berufsausbildung im dualen System) sei keine Differenzierung in der Zielsetzung bzw. in dem Anforderungsniveau möglich (2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9; 2.10). Grundsätzlich werde zielgleicher Unterricht angestrebt, damit die Schüler/-innen den formalen Bildungsabschluss erreichen könnten (2.9). Das Erreichen möglichst anerkannter Abschlüsse wird zwecks Anschlussfähigkeit auch im Inklusionsdiskurs präferiert (vgl. DUK 2014 S. 26; Euler & Severing 2014, S. 24).

In der Berufsausbildungsvorbereitung, in der es keine offiziellen Abschlussprüfungen gibt, gelte der Stoffverteilungsplan der Fächer zur Erlangung des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses für alle. Auch in Klassenarbeiten und in schulintern eingeführten Abschlussprüfungen werde grundsätzlich nicht differenziert. Es obliege jedoch den einzelnen Lehrer/-innen, ob sie beispielsweise alternative Formen der Leistungserbringung im Unterricht akzeptierten (z. B. wenn ein/-e Schüler/-in nicht präsentieren möchte) (2.2; 2.4). Andererseits finden sich weitere Hinweise in den Aussagen der Proband/-innen, dass in der Berufsausbildungsvorbereitung gute Noten auch ein Stück weit über Leistungen, die nicht näher gekennzeichnet werden, und regelmäßige Anwesenheit im Unterricht etc. erworben werden könnten (2.4). Mit Blick auf das gemeinsame Ziel führt ein/-e Lehrer/-in in leitender Funktion an, dass der erste allgemeinbildende Schulabschluss in der Berufsausbildungsvorbereitung nicht von allen Schüler/-innen erreicht werden könne. Daher würden nur für einen Teil der Schüler/-innen Kurse mit diesem Ziel angeboten (2.2). Welche Anschlussperspektiven den anderen geboten würden, bleibt in dem Interview offen. Auch eine Person aus der beruflichen Grundbildung (BFS I) führt an, dass nach alternativen Anschlussperspektiven geschaut werde, wenn das Erreichen des mittleren Schulabschlusses nicht möglich erscheine (2.5). Eine Besonderheit bilden Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die in einer beruflichen Schule inklusiv beschult werden. Diese nehmen nach dem phasenweisen gemeinsamen Unterricht nicht an den üblicherweise in den Klassen (BFS I, BFS III) vorgesehenen Prüfungen teil (2.3). Ein/-e Teilnehmer/-in aus dem Bereich der Berufsausbildung gibt an, den Begriff der Zieldifferenzierung noch nie gehört zu haben (2.10). Damit deutet sich an, dass eine Zieldifferenzierung in der Berufsausbildungsvorbereitung und den Bildungsgängen auf niedrigerer Qualifikationsstufe eine höhere Bedeutung hat als in den Bildungsgängen auf höherer Qualifikationsstufe. Allerdings bleibt relativ offen, welches alternative Ziel seitens der Schüler/-innen angestrebt und welche Anschlussmöglichkeiten sich ihnen damit bieten. Lehrer/-innen müssen entsprechend verantwortlich gegenüber der Gesellschaft und den Individuen damit umgehen, womit eine klassische Antinomie des Handelns von Lehrer/-innen angesprochen wird, die eine entsprechende pädagogische Professionalität erfordert (vgl. Helsper 2000).

4.2 Aufgaben und Kompetenzen im Bereich individuelle Förderung

4.2.1 Individuelle Begleitung und Beratung

Die befragten Lehrer/-innen sehen sich grundsätzlich mit der Aufgabe der individuellen Begleitung und Beratung konfrontiert, d. h., sich auf alle Schüler/-innen als einzigartige Individuen einzulassen (2.3). Dafür sei es erforderlich, die Schüler/-innen mit ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen überhaupt richtig kennenzulernen und das eigene Verhalten darauf abzustimmen (2.7):

„Aber man kann nicht mit jemandem, der einfach am Tisch sitzt und sich nicht bewegen kann, Unterricht machen, sondern man muss zusätzlich erstmal herausfinden, wie groß muss etwas gedruckt sein, damit er es überhaupt lesen kann. Wo muss ich im Raum stehen, damit er mich hören kann? Wo muss ich stehen, dass ich ihn hören kann? Dann hat er halt Spastiken auch noch, dass er vor sich hin zuckt. Dann weiß man nicht, meldet er sich, meldet er sich nicht? Also man muss halt erstmal diesen Schüler kennenlernen. Das ist die erste Aufgabe.“ (2.7, Abs. 14)

Des Weiteren wird betont, dass es keine pauschalen Lösungen gebe, sondern dass es immer wieder um die Analyse von Einzelfällen gehe, auf die man sich auch nicht immer vorbereiten könne, sondern für die in den jeweiligen Situationen adäquate Lösungen gefunden werden müssten (2.7; 2.10).

In der Ausbildungsvorbereitung und -grundbildung seien neben fachlichen in besonderem Maße erzieherische Aufgaben zu leisten (2.7) und Sozialkompetenzen zu fördern sowie persönliche Probleme zu berücksichtigen (2.1; 2.5; 2.6). Für das Ziel, den Übergang in eine Berufsausbildung zu bewältigen, gehöre zudem die Betreuung und Organisation von Praktika und individuelle Berufsberatung durch bspw. die Agentur für Arbeit dazu (2.2; 2.4). Damit werden typische Schwerpunkte der Benachteiligtenförderung bzw. der Förderung im Übergangssystem benannt. Manche Lehrer/-innen führen die notwendige formale/mediale sowie inhaltliche Anpassung von Arbeitsblättern auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Individuen an (2.5; 2.10). Für Schüler/-innen mit Förderbedarf in der geistigen Entwicklung seien die Inhalte in den Fachklassen in ihrem Anspruch zu vereinfachen, praktischer sowie ansprechender zu veranschaulichen und es sei in kleineren Schritten vorzugehen (2.3). Eine Person führt an, dass über alternative, je individuell passende Zugänge zu einem Lerngegenstand nachgedacht werden müsse (2.9).

In manchen Fällen erfahren die Lehrer/-innen von einer Behinderung bzw. einem besonderen Förderbedarf bereits mit der Anmeldung der Jugendlichen zum Bildungsgang, sodass sie entsprechende Vorkehrungen treffen könnten (z. B. Prüfung oder Erprobung der Räumlichkeiten für Rollstuhlfahrer; Klärung der Akzeptanz seitens der Lehrer/-innen; Organisation von Schulbegleiter/-innen; Bereitstellung der erforderlichen Hard- und Software). In anderen Fällen stellten sich diese Bedarfe erst nach einiger Zeit im Bildungsgang heraus (2.5; 2.6). Die Lehrer/-innen bereiten sich häufig einzeln und/oder in ihren Klassenteams auf je aktuell vorliegende, spezifische Bedarfslagen vor. Dabei beziehen sie häufig externe Expert/-innen im Rahmen von schulinternen und -externen Fortbildungen ein bzw.

klären mit diesen (z. B. Beratungslehrer/-innen von Förderschulen; Beratung seitens des Landesseminars; psychologische Beratungsstellen; Integrationsfachdienste; Rehabilitationsdienste der Bundesagentur für Arbeit) offene Fragen (2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.10). Dadurch kristallisieren sich auch innerhalb der Schule Expert/-innen und Ansprechpartner/-innen für spezifische Fragen heraus (2.5). Innerhalb der Schulen spielten die Teamsitzungen und der Austausch mit Klassenlehrer/-innen und Abteilungsleiter/-innen eine besondere Rolle (2.5; 2.10), stellenweise würden auch vorliegende Gutachten einbezogen (2.6). Allerdings bemängeln manche Lehrer/-innen auch eine fehlende Vorbereitung der breiten Masse der Lehrer/-innen und wünschen sich eine systematischere und automatische sowie schulintern stattfindende Beratung durch Expert/-innen sowie eine bessere Kommunikation zwischen abgebender Förderschule und aufnehmender beruflicher Schule (2.6; 2.7; 2.10). Gerade bei psychologischen Themen wünschen sich einzelne Lehrer/-innen mehr Fortbildungen. Hinzukommend merkt ein/-e Lehrer/-in an, dass es schwerfalle, den Fortbildungsbedarf genau zu benennen, da man teilweise nicht genau wisse, was erforderlich sei (2.10).

Auch im Prozess der individuellen Begleitung stoßen Lehrer/-innen manchmal an ihre Grenzen. Gerade für körperliche und medizinische Betreuungsbedarfe aber auch im Bereich von Lernbehinderungen und bei persönlichen Problemlagen der Jugendlichen sei teilweise die Unterstützung durch entsprechend ausgebildete Schulbegleiter/-innen und sozialpädagogische Coaches sowohl aus fachlichen als auch aus rechtlichen Gründen erforderlich. Kurze schriftliche Anweisungen, was bei medizinischen Notfällen zu tun bzw. wann welche Hilfe zu holen sei, würden den Lehrer/-innen außerdem etwas Sicherheit geben (2.2; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.10). Weiterhin führen sie an, dass sie in Anbetracht der Klassengrößen Grenzen darin sehen, sich auf die Bedarfslagen einzelner Schüler/-innen im Detail einzulassen (z. B. Gebärdensprache lernen) und die für die Betreuung wünschenswerten Absprachen mit den zahlreichen Beratungsstellen und potenziellen Kooperationspartnern leisten zu können (2.6; 2.7; 2.9; 2.10).

Neben fachlichen Kompetenzen heben die Proband/-innen Verständnis, Wertschätzung der Jugendlichen und Empathie sowie Flexibilität hervor, um sich auf die einzelnen Schüler/-innen einzulassen (2.1; 2.2; 2.3; 2.6; 2.10). In der Berufsausbildungsvorbereitung spricht eine Testperson von einer mitzubringenden persönlichen Veranlagung, die nicht in Studium oder Fortbildung gelernt werden könne (2.4). Zudem werden hier die notwendige psychische und persönliche Stabilität der Lehrer/-innen angeführt (2.2). Lehrer/-innen sollten das richtige Verhältnis zwischen persönlicher Nähe und regulärem Unterricht finden (2.2). Weiterhin sei ein gewisses Maß an sonderpädagogischem Wissen im Umgang mit spezifischen Förderbedarfen erforderlich, dessen eindeutige Bestimmung jedoch schwerfällt, sowie ein breites allgemeines didaktisch-pädagogisches und diagnostisches Wissen (2.1; 2.6; 2.9; 2.10). Für das erforderliche Einholen von Unterstützung sei es notwendig, dass die Lehrer/-innen wüssten, wen sie um Unterstützung bitten könnten (2.4), was nicht immer der Fall sei (2.6).

4.2.2 *Gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung*

Durch das gemeinsame Lernen der Schüler/-innen kommen weitere Aufgaben für die Lehrer/-innen hinzu. Zur Umsetzung wird in der Literatur insbesondere auf Binnendifferenzierung verwiesen. Diesbezüglich geben die befragten Lehrer/-innen insbesondere Differenzierungen über die Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben (u. a. Zusatzmaterial), über den inhaltlichen Anspruch und/oder über die Sprache der Aufgabenstellungen (2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9). Stellenweise nehmen sie auch Differenzierungen über die Methoden vor (2.4; 2.7; 2.9) und geben individuelle Erläuterungen für einzelne Schüler/-innen, während die anderen arbeiten, was eine gute Unterrichtsstrukturierung erfordere (2.8). Damit sieht die befragte Lehrer/-innengruppe grundsätzlich in dem breiten Spektrum der Binnendifferenzierung über curriculare und Prozessdifferenzierung (vgl. Klafki & Stöcker 1976) Möglichkeiten zur individuellen Förderung zur Umsetzung von Inklusion. Für die Differenzierung über Aufgaben nach Lernfortschritt sei ein differenzierter Aufgabenpool erforderlich, den viele Lehrer/-innen besitzen würden (2.1; 2.2; 2.3), wobei einzelne dies auch verneinen (2.8). Eine Person fordert, dass im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts individuelle Zugänge und Arbeitsaufträge zu einem übergeordneten gemeinsamen Lerngegenstand erkannt und geschaffen werden sollten:

„Und natürlich, möglicherweise, auch die Anpassung von bestimmten Lerngegenständen oder bestimmten Zugängen zur Erschließung von Thematiken, beispielsweise bei Schülern mit Asperger-Syndrom, dass man gegebenenfalls im Deutschunterricht, wo es um, nicht um Analyseleistungen geht, wo die ja sehr stark sind, sondern um interpretative Leistungen, dass man andere Materialien, Mittel, Wege schafft, um sich auch literarischen Werken zu, zu nähern und sich damit auseinanderzusetzen, aber dann vielleicht eher auf einer analytischen-interpretativen Ebene. Und da gibt es sicherlich Möglichkeiten, dass man am gleichen Werk arbeitet, so ist ja auch der Inklusionsansatz, dass man gemeinsam lernt, und tatsächlich aber andere Zugänge hat. Und dann eben vielleicht Aufgaben oder Arbeitsaufträge schafft, die tatsächlich eher das analytische Zugreifen auf Faust ermöglichen und dann eher das interpretativ-hermeneutische.“ (2.9, Abs. 20).

In dieser Forderung, die sich in jedoch in keinem anderen Interview findet, zeigen sich Anknüpfungspunkte an das Konzept des Gemeinsamen Lerngegenstands von Feuser (2011).

Zwar erfährt Binnendifferenzierung grundsätzlich Zuspruch, es wird aber auch auf zeitliche Grenzen und unter Verweis auf die Klassengrößen auf zu wenig Lehrpersonal verwiesen (2.7; 2.10). Einzelne Lehrer/-innen geben zudem fehlende eigene Erfahrungen an (2.7):

„Differenzierung. Finde ich ganz toll, aber die Umsetzung ist eine Vollkatastrophe. Also gerade im Referendariat probiert man das natürlich alles aus, aber die Zeit hat man einfach irgendwann nicht mehr, auf jeden Schüler einzugehen, auch gruppenweise zu differenzieren. Es zerreißt einen einfach.“ (2.7, Abs. 32)

Darüber hinaus werde durch die Einteilung in Bildungsgänge bereits eine Homogenisierung angestrebt, sodass Binnendifferenzierung kaum stattfinden müsse (2.4; 2.9).

Neben dem Unterricht im Klassenverband erwähnen manche Lehrer/-innen, dass phasenweise Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf einzeln, mit Partner/-innen oder in Kleingruppen räumlich getrennt unterrichtet würden (z. B. in Förderkursen oder in einem Learn Center) (2.1; 2.2; 2.5; 2.7). Problematisch dabei sei jedoch, dass diese Schüler/-innen ebenso die zentrale Abschlussprüfung ablegen müssten, um den Abschluss zu erreichen. Da sie im zieldifferenten Förderunterricht nach anderen Kriterien bewertet würden als in der Abschlussprüfung, würde dies zu Enttäuschungen führen (2.5). Im gemeinsamen Unterricht würden alle gleich bewertet (2.9). Hier zeigt sich die enge Verbindung zu Aufgaben im Bereich der Diagnostik.

Zur Umsetzung von Binnendifferenzierung wird u. a. – anknüpfend an die Ausführungen zur individuellen Begleitung – ein erhöhter Personalschlüssel gefordert (z. B. zur Betreuung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Fachpraxisunterricht) (2.3) sowie auf die Bedeutung der Schulbegleiter/-innen verwiesen (s. o.). In kleinen Gruppen gelingt es den Lehrer/-innen nach eigener Einschätzung gut, auf individuelle Bedarfslagen einzugehen (2.4). In der empirischen Forschung liegen derzeit keine eindeutigen Ergebnisse zum Einfluss der Klassengröße auf die Schulleistungen der Schüler/-innen vor. Zudem kann bisher kaum empirisch belegt werden, dass mit kleineren Klassengrößen automatisch ein veränderter Unterricht einhergeht. Daher erscheint es bedeutsam, Lehrer/-innen darin auszubilden, mögliche Potenziale kleiner Lerngruppen zu nutzen (vgl. Brahm 2006; Altrichter et al. 2009, S. 351–353).

5 FAZIT UND AUSBLICK

Aus dieser Studie lässt sich erkennen, dass die Lehrer/-innen an beruflichen Schulen Inklusion gegenüber tendenziell positiv eingestellt sind, wobei diese Einstellung in Abhängigkeit von Bildungsgängen und Behinderungsformen bzw. Heterogenitätsdimensionen variiert. Überdies werden die über die Literaturanalyse herausgearbeiteten zentralen Handlungsfelder der Diagnostik und der individuellen Förderung (Kapitel 2.1) grundsätzlich als bedeutsam wahrgenommen, wobei in der Ausübung durchaus Unterschiede zwischen Personen und Bildungsgängen erkennbar sind. Sowohl im Zusammenhang mit der Erhebung der Einstellungen als auch mit der Erhebung zu den Handlungsfeldern zeigen sich jedoch sehr deutlich wahrgenommene Belastungen und begrenzte Kompetenzen seitens der Lehrer/-innen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde können folgende Anregungen formuliert werden, welche auch in die Weiterentwicklung des Studiums im Profil Handelslehrer an der Universität Kiel aufgenommen werden: Die Bedeutsamkeit des Themas in Verbindung mit den wahrgenommenen Belastungen und erkennbaren weiteren Ausbildungs- und Professionalisierungsbedarfen der Lehrer/-innen spricht für das Vorhaben, diesen Themenkomplex deutlicher im Studium aufzunehmen. Der Umgang mit einem gewissen Maß an Heterogenität wird als alltäglich wahrgenommen. Zudem wird auf allgemeine pädagogische und (fach-)didaktische Aufgaben und Kompetenzen verwiesen (z. B. Binnendifferenzierung, pädagogische

Diagnostik), auf die aufgebaut werden kann. Daher ist zu prüfen und daran zu arbeiten, die Förderung von Basiskompetenzen für diesen Themenkomplex im gesamten Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt an beruflichen Schulen zu verankern. Beispielsweise wird an der Universität Kiel daran gearbeitet, die berufs- und wirtschaftspädagogischen und insbesondere die (fach-)didaktischen Lehrveranstaltungen um Fragen der Erfassung und des Umgangs mit Heterogenität und der Binnendifferenzierung, der Subjektorientierung sowie der Diagnose und Dokumentation von Lernprozessen intensiver zu behandeln. In Anbetracht der vielfach benannten insbesondere zeitlichen und personellen Restriktionen sind stets Fragen der Umsetzbarkeit in der Praxis zu berücksichtigen bzw. die angehenden Lehrer/-innen sind darauf vorzubereiten, Konzepte und Instrumente in Wechselwirkung mit gegebenen und/oder veränderlichen Rahmenbedingungen zu adaptieren. Es könnte weiterführend sein, in bildungs- und institutionstheoretischen Studienanteilen die Inklusionsidee im Zusammenhang mit (zentralen) Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten sowie mit den damit verbundenen Abschlüssen zu diskutieren, da diese häufig zur Benennung von Grenzen der Umsetzbarkeit von Inklusion herangezogen werden.

In Ergänzung zu der integrativen Verankerung soll an der Universität Kiel eine ergänzende Lehrveranstaltung im Masterstudium entwickelt werden, in der vertiefende Fragen zur Inklusion behandelt werden, indem diagnostische Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Psychologie und Kompetenzen zur fachübergreifenden Sprachbildung besonders gefördert werden sollen. In der Studie wird darüber hinaus deutlich, dass eine vertiefte Spezialausbildung in der Breite der möglicherweise auftretenden und kaum antizipierbaren Ausprägungen der Heterogenität bzw. besonderer Förderbedarfe kaum zu leisten ist. Vielmehr geht es darum, die angehenden Lehrer/-innen darauf vorzubereiten, immer wieder Fälle zu analysieren und Einzelfalllösungen unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und deren Veränderungsmöglichkeiten zu entwickeln, was auch konzeptionelle Entwicklungs- und Adaptionaufgaben impliziert. Daher soll die inklusionsbezogene Fallarbeit im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars eine besondere Berücksichtigung erfahren. Für diesen Zweck wird die Entwicklung und Implementation von Videovignetten geprüft. Zudem sollen die angehenden Lehrer/-innen eine Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, sich bedarfsspezifisch fortzubilden und/oder Beratung und Unterstützung durch Expert/-innen einzubinden (siehe zur Team- und Netzwerkarbeit auch Zoyke & Joost 2017).

Da bisherige Befunde ferner darauf hindeuten, dass die Praxiserfahrungen einen wesentlichen Einflussfaktor auf die inklusionsbezogenen Einstellungen ausmachen, soll eine Anbindung dieses ergänzenden Lehrangebots an das Praxissemester erfolgen. Darüber hinaus wird die Integration entsprechender Erfahrungsmöglichkeiten in weiteren Veranstaltungen geprüft bzw. ausgebaut (z. B. Einbindung der Bildungsfachkräfte mit Behinderungen des Instituts für Inklusive Bildung).

BIBLIOGRAFIE

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (341–360). Graz: Leykam. http://landtagsklub.tirol.spoe.at/mediaarchiv/391/media/Dateien/Berichte/Nationaler_Bildungsbericht_2009_Bd.2.pdf#page=344, Stand vom 26.07.2017.
- Amrhein, B. (2015). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung. In: C. Fischer (Hrsg.), (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (61–67). Münster u. a.: Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Expertise. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurskonstellation? Rekonstruktionen neuer Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In: V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft (90–104). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Bertelsmann Stiftung, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt ‚Monitor Lehrerbildung‘. http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: H. Biermann (Hrsg.), Inklusion im Betrieb (17–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brahm, G. I. (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht?. *Bildungsforschung*, 3(1), 1–23.
- Buchmann, U. (2016). Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität! In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung (233–244). Bielefeld: Bertelsmann.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (147–202). Münster: Waxmann.
- Bylinski, U. (2014). Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fördert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung (213–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2012). Welche Kompetenzen brauchen Lehrer? *Pädagogische Führung*, 23(1), 25–27.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341–353.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2011). Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf, Stand vom 31.03.2017.

- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf, Stand vom 16.07.2017.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf, Stand vom 24.6.2017.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht, April 2014. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf, Stand vom 16.07.2017.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), (9–27). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474410903535380>, Stand vom 27.07.2017.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S. & Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275–290.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (69–133). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 2. Auflage (521–569). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland. Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19(2), 147–171.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (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*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(4), 497–523.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Beschluss vom 20.10.2011*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- KMK (2013). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf, Stand vom 31.03.2017.

- KMK (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- KMK (2015). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Koch, B. & Kortenbusch, J. (2007). Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kremer, H.-H. & Kückmann, M.-A. (2016). Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 30. http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2013). Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: G. Niedermair (Hrsg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven (359–381). Linz: Trauner.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). Empirische Sonderpädagogik, 2(3), 83–94.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G., Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire (329–332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippegaus-Grünau, P. & Voigt, B. (2013). Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Glossar. Offenbach am Main: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. Erziehungswissenschaft 26(61), 61–81.
- Muskens, G. (2009). Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract –2007-2094/001 TRA-TRSP0. Final report. http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edzb/gdbk/09/Inclusion_education_sum1_en.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F. & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. Empirische Sonderpädagogik, (1), (36–53). http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11853/pdf/ESP_2016_1_Przibilla_ua_Entwicklung_und_Validierung.pdf, Stand vom 26.07.2017.
- Rützel, J. (2016). Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung (27–41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. Zeitschrift für Inklusion (1–2). <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>, Stand vom 31.03.2017.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), (392–416). http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg_2007.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Sektion BWP – Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. <http://www.bwpat.de>

- dgfe.de/images/Dokumente/Basiccurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- 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 Ganztagschulen“ (ProKoop). In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57 (184–201). Weinheim u. a.: Beltz.
- VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, Stand vom 31.03.2017.
- WHO (World Health Organization) (2011). Word Report on Disability. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf, Stand vom 31.03.2017.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 601–623.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven (38–55). München: Oldenbourg.
- Zoyke, A. (2012a). Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn: Eusl.
- Zoyke, A. (2012b). Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung. Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: H.-H. Kremer, M. Beutner & A. Zoyke (Hrsg.), Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab (151–170). Paderborn: Eusl.
- Zoyke, A. (2014). Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In: U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag (177–191). Detmold: Eusl.
- Zoyke, A. (2016a). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen (207–237). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zoyke, A. (2016b). Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11(1), (57–78). <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703>, Stand vom 31.03.2017.
- Zoyke, A. (2017). Individuelle Förderung von Jugendlichen im Übergangssystem: Der Qualitätskompass Individuelle Förderung zur Entwicklung beruflicher Schulen und ihrer Bildungsgänge. In: G. Niedermair (Hrsg.), Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen (165–186). Linz: Trauner Verlag.
- Zoyke, A. & Hensing, S. (2011). Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16 Individuelle Förderung. Konzepte und Erfahrungen zur Berufsorientierung im Übergang, hrsg. von Beuter, M., Kremer, H.-H. & Zoyke, A. http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf, Stand vom 28.10.2016.
- 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. Dokumentation der Hochschultage Berufliche Bildung 2017. Fachtagung 04 Berufliche Bildung unter Inklusionsaspekten. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/FT_04_Inklusionsbezogene_Handlungsfelder_Zoyke_Joost.pdf, Stand vom 28.07.2017.