

**Alexandra BACH, Christian SCHMIDT &
Christian SCHAUB**

(Universität Kassel)

**Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive
gewerblich-technische Berufsbildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf

seit 18.10.2016

in

bwp@ Ausgabe Nr. **30** | Juni 2016 / Update Oktober 2016

Inklusion in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Bächter & Ulrike Buchmann**

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Bächter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

bwp@

www.bwpat.de



Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf

Professionelle bzw. handlungskompetente Lehrkräfte sind aufgrund ihrer Dispositionen dazu in der Lage, „(...) bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Klieme et al. 2007, 72). Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die deutsche Bundesregierung (vgl. Melzer et al. 2015, 61) stehen Lehrkräfte vor der Anforderung, Inklusion als zentrale Entwicklungsaufgabe auch an berufsbildenden Schulen (vgl. Kremer et al. 2014, 53ff.) zu gestalten. Damit sie dazu in die Lage versetzt werden, müssen sie durch entsprechende Bildungsangebote in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Hier setzt das Projekt DIVERSITY VET-ME¹ an. Es zielt darauf ab, kompetenz-orientierte Lehrveranstaltungen zu entwickeln, welche es angehenden Lehrkräften – insbesondere auch in der gewerblich-technischen Berufsbildung – ermöglicht, erste Basiskompetenzen zur Umsetzung von förder- und kompetenzorientiertem Unterricht in inklusiven Berufsbildungsgängen zu erwerben. Empirisches Wissen über eine adäquate Lehrerprofessionalisierung für inklusive Bildungssysteme liegt aktuell jedoch nur in Ansätzen vor (vgl. Heinrich et al. 2013, 69ff.). Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, die Diskussion um die Standards in der und die Anforderungen an die Lehrerbildung durch Inklusion nachzuvollziehen und im Kontext von DIVERSITY VET-ME Ansätze einer wissenschaftsbasierten Entwicklung von Standards und Curricula für die Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen aufzuzeigen.

Professionalisation of teachers for inclusive industrial/technical vocational training

Thanks to their disposition, professional and competent teachers are able to "[...] solve certain types of problems successfully, i.e. to deal with specific challenging situations of a certain kind" (Klieme et al. 2007, 72). Since the German Government's ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (cf. Melzer et al. 2015, 61), teachers are also required to implement inclusion as a central development task at vocational schools (cf. Kremer et al. 2014, 53 et seq.) To enable them to do so, their competence development must be supported by appropriate educational programmes. This is where the DIVERSITY VET-ME² project comes in. It aims at developing competence-oriented courses which enable future teachers – especially those in industrial/technical vocational training and education – to acquire basic competences for implementing remedial and competence-oriented lessons in inclusive vocational courses of study. However, currently available empirical knowledge about adequate professionalisation of teachers for inclusive educational systems is still rudimentary (cf. Heinrich et al. 2013, 69 et seq.) Against this backdrop, the paper aims to outline the discussion about standards in teacher training and the challenges posed by inclusion and to highlight approaches for the science-based development of standards and curricula for teacher training at vocational schools within the context of DIVERSITY VET-ME.

¹ Diversity Vocational Education and Training in den Domänen Metall- und Elektrotechnik. Teilprojekt von PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung) der Universität Kassel wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

² Diversity Vocational Education and Training in the Domains of Metal and Electrical Engineering. As part of the joint "Teacher Training Quality Campaign", Kassel University's PRONET sub-project (Professionalisation through Networking) is sponsored by the German Government and states with budgetary means from the Federal Ministry of Education and Research.

Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung

1 Ausgangslage

Die Ratifizierung der UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) führte dazu, dass „die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen [...] [auf der] Agenda [...] [stand], ohne dass strukturelle bzw. konzeptionelle Vorarbeiten erkennbar waren“ (Häcker/Walm 2015, 81). Auch das Berufsbildungssystem in Deutschland kann sich der hohen moralischen Dignität dieses „Inklusionsgebots“ nicht verwehren, da Inklusion u. a. „als Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale, Kompetenzen und Bedürfnisse der Subjekte, die Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft, die Durchsetzung der Menschenrechte, eine prosperierende Wirtschaft sowie zur Bewältigung der gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Wandlungsprozesse gesehen [wird].“ (Rützel 2016, 27). Aus diesem aktuellen Anlass heraus besteht die Notwendigkeit zum Diskurs (vgl. ebenda, 82), und zwar u. a. darüber, wie sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und universitäres Studienfach für das Lehramt an berufsbildenden Schulen – dieser Herausforderung zu stellen hat.

Die Fragen, ob es sich bei diesem Anspruch um eine „Inklusionslüge“ handelt (vgl. Rützel 2016, 27) bzw. welche Wirkungen eine inklusive Berufsbildung entfaltet (vgl. Euler 2016, 30ff.), sind nicht das Thema dieses Beitrags, sondern die Identifikation von relevanten Inhalts- und Anforderungsbereichen bzw. Kompetenzzielen im Hinblick auf eine anforderungsadäquate Professionalisierung des Berufsbildungspersonals. Denn diese wird von Experten als zentrale Gelingensbedingung einer inklusiven bzw. generell lernförderlichen (Berufs-)Bildung hervorgehoben (vgl. Melzer et al. 2015, 61; Hattie 2013, 280f.; Eder/Rütters, 2013, 41; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, 13; Zoyke 2016a, 208). Zudem „stellt die Neuausrichtung der Lernprozesse hin zu einer inklusiven Berufsausbildung personell, curricular und didaktisch eine weitere Herausforderung dar“ (Euler 2016, 37), welche erhöhte „Anforderungen an das pädagogische Personal sowohl aus den Regel- als auch aus den Sondereinrichtungen“ (Euler 2016, 37) verursacht. Dementsprechend wird im Basiscurriculum für das universitäre Studienfach BWP – welches den „fachwissenschaftlich und zugleich bildungstheoretisch fundierten Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität“ (Sektion BWP 2014, 2) umreißt – der Umgang mit Heterogenität und Inklusion als Kompetenz- und Aufgabenbereich im Leitbild eines professionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogen festgeschrieben (vgl. Sektion BWP 2014, 7). Folglich stellt sich die Frage, wie Professionalisierungsangebote in der Lehrerbildung (vgl. Melzer et al. 2015, 61) – hier fokussiert auf die erste Phase der Lehrerbildung – gestaltet werden müssen, damit Lehrkräfte

sukzessive die notwendigen Kompetenzen entwickeln, die für den Auf- und Ausbau eines inklusiven Berufsbildungssystems unabdingbar sind.

Diese Frage wird im Rahmen dieses Beitrags nicht abschließend beantwortet. Im Gegenteil ist es das Ziel, offene Fragen hierzu zu identifizieren. Dies soll erreicht werden, indem in Kapitel 2 zunächst das grundlegende Verständnis zur Inklusion in der beruflichen Bildung und in Kapitel 3 der Professionalisierungs- und Expertisebegriff geklärt sowie die Anforderungen an die Lehrkräfte in inklusiven (Berufs-)bildungssystemen skizziert werden. Danach wird in Kapitel 4 das Forschungsprojekt DIVERSITY VET – ME skizziert, das auf eine empirische Fundierung der Gestaltung von Bildungsangeboten abzielt.

2 Inklusion als Anspruch pädagogischen Handelns in der beruflichen Bildung

Für die Identifizierung der Anforderungen, die durch den Aufbau und die Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung an Lehrkräfte gestellt werden, erscheint es zielführend, die Zielperspektiven, das Begriffsverständnis und die Rahmenbedingungen von Inklusion in der beruflichen Bildung zu definieren. Hierbei handelt es sich um kein einfaches Unterfangen, da in den kontroversen Debatten über Inklusion ein “Konsens darüber, was Inklusion dem Begriff und der Sache nach bedeuten soll, nicht in Sicht [ist]” (Häcker/Walm 2015, 81).

2.1 Normative Zielsetzung von enger bzw. weiter Inklusion in der beruflichen Bildung

Dabei formuliert der Begriff Inklusion zunächst vor allem ein politisches Anliegen: Die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem und der Möglichkeit einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe unter den Bedingungen einer sich in Transformation befindlichen Gesellschaft (vgl. Rützel 2016, 29f.). Alle Menschen sollen “universelle Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Bildung und [...] in Settings gemeinsamen Lernens im [...] Bildungssystem gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potentiale [erhalten], unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen” (Zoyke 2016b, 58f.). Von dieser Zielsetzung sind wir aktuell jedoch noch weit entfernt, wie zahlreiche Studien z. B. zur Benachteiligung beim Übergang von der Schule in die Ausbildung, verursacht durch Faktoren, wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, bzw. multifaktorielle Betrachtungen, belegen (vgl. Rützel 2016, 28; Enggruber/Ulrich 2016, 61).

Gerade in der beruflichen Bildung stellt sich die Frage, ob es sich bei Inklusion um eine realistische Zielperspektive handelt oder eher um eine wünschenswerte Utopie, deren Realisierbarkeit auch in hohem Maße von der Art und Schwere der Behinderung bedingt erscheint (vgl. Euler/Severing 2014, 17). „Es stellt sich mithin die Frage, ob uns überhaupt die Mittel gegeben sind, diesen Zustand der Inklusion zu erreichen, zumindest ihm uns anzunähern.” (Katzenbach/Schröder 2007, 1). Denn die Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Regelsystem der dualen Berufsausbildung scheitert häufig an den betrieblichen Selektions-

mechanismen. In den letzten Jahren gab es in der Regel immer einen deutlichen Überhang (z. B. 2014: ca. 44.100) von Ausbildungsstellensuchenden im Vergleich zu den noch unbesetzten Stellen (vgl. Granato 2016, 91).

Mit der Verabschiedung der UN-BRK wurde jedoch zumindest erreicht, dass das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung als Menschenrecht von den unterzeichnenden Staaten anerkannt wird, auch wenn es eine deutliche Annäherung an die zunächst ideell anmutende Zielperspektive (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 60) eines diskriminierungsfreien Zugangs zur qualitativ hochwertigen Bildung durch Inklusion in den nächsten Jahren und Jahrzehnten in Deutschland noch zu realisieren gilt. Es zeigt sich, dass durch die Propagierung der UN-BRK ein engeres Inklusionsverständnis kommuniziert wird, das darauf abzielt, Menschen mit Behinderung die Teilhabe am Regelsystem zu ermöglichen (vgl. Rützel 2016, 32). Die Rechte von Menschen mit Behinderung sollen gestärkt werden (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 59). Für die berufliche Bildung sind dies laut Sozialgesetzbuch III. diejenigen Personen, die auf dauerhafte Unterstützung zur Teilhabe am Berufsleben angewiesen sind, d. h. Menschen, die dauerhafte (länger als sechs Monate) körperliche, seelische und geistige Behinderungen aufweisen, die ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zur Alterskohorte deutlich reduzieren. Lernbehinderungen sind in dieses Verständnis auch inkludiert (vgl. Baethge 2016, 45).

Das Inklusionsverständnis der UNESCO nimmt jedoch alle Menschen in den Blick und propagiert damit ein weites (universelles) Verständnis von Inklusion. Diese ist dann erreicht, wenn allen Menschen ungeachtet ihrer individuellen Bedürfnisse und Einschränkungen – die unter Begriffen, wie Behinderung, Ausbildungsreife, Förderbedarf, Geschlecht, Migration, soziale Herkunft etc., subsumiert werden – der Zugang zu den verfügbaren Bildungsangeboten und zu bedarfsorientiert individualisierten Unterstützungsangeboten gewährleistet wird (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 59; Schmidt 2014, 394ff.). Damit wäre ein umfassendes Inklusionsverständnis gegeben, das nicht nur darauf abzielt, Menschen mit und ohne Behinderung verstärkt gemeinsam in Schulformen der Berufsvorbereitung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu unterrichten, sondern „allen jungen Menschen und besonderen Zielgruppen alle Optionen für einen erfolgreichen Weg in eine qualifizierende Berufsausbildung und in das Erwerbsleben“ (Buchmann/Bylinski 2013, 150) zu eröffnen. In beiden Fällen geht es nicht mehr darum, die Individuen dazu in die Lage zu versetzen, sich dem Regelsystem anzupassen, sondern die Bildungsinstitutionen hätten sich so weit der Verschiedenheit der Lernenden anzupassen, dass keine Benachteiligung mehr erwachsen könnte (Baethge 2016, 45).

Der zentrale Problembereich in Bezug auf die Umsetzung der Zielsetzung einer inklusiven Berufsbildung ist die defizitäre Statistik bezüglich der Menschen mit Behinderung im Berufsbildungssystem. Dieser Sachstand ist 1. der Aktualität des Themas geschuldet und 2. dem Sachverhalt, dass „Behinderung als Personenmerkmal keine Kategorie der Berufsbildungsstatistik ist.“ (Baethge 2016, 44). Hinzu kommt die vorherrschende Begriffsverwirrung. „Die im Diskurs vielfältig und teils synonym, teils differenzierend verwandten Be- bzw. Zuschreibungen wie Behinderung, Benachteiligung, Beeinträchtigung, Störung, sonderpädagogischer Förderbedarf etc. können als soziale Konstruktion der Wechselbeziehung zwischen

individueller Beeinträchtigung und dem gesellschaftlichen Umgang mit ihr verstanden werden.“ (Zoyke/Vollmer 2016, 7).

2.2 Bedeutung einer inklusiven Berufsbildung vor dem Hintergrund struktureller Faktoren und Regelungen

Im Kontext der unterschiedlichen Auslegung von Inklusion steht zur Debatte, ob der Inklusionsanspruch als völlige Absage an separierende Bildungseinrichtungen, wie z. B. die Förderschulen bzw. die Berufsbildungswerke, zu verstehen ist und ob es zielführend im Sinne der UN-BRK möglich ist, nahezu alle Menschen mit Behinderung in das Regelsystem zu inkludieren (vgl. Schmidt 2015, 343). Soll das deutsche Schulsystem – mit seinen gut ausgebauten und früh selektierenden Bildungseinrichtungen für Menschen mit besonderem Förderbedarf – radikal umzustrukturieren werden, damit für möglichst alle ein Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung geschaffen wird, oder empfiehlt es sich, Teile des aktuellen Systems und damit Wahlmöglichkeiten beizubehalten? (vgl. Baethge 2016, 44f.). Wie eine Umgestaltung des (Berufs-)Bildungssystems letztendlich ausgestaltet werden muss, ist aktuell noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Baethge 2016, 44). Die Vorschläge z. B. von Enggruber und Ulrich zielen auf die Elemente „Ausbildungsplatzgarantie“, „Institutionalisierung des Übergangsmanagements“, „Schaffung individueller Ausbildungsarrangements“ und „Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an Ausbildung beteiligten Fachkräfte“ (Enggruber/Ulrich 2016, 62).

Der aktuelle Status quo in der beruflichen Bildung jedenfalls gestaltet sich folgendermaßen und ist grundlegend für ein Verständnis über den Bedeutungsgehalt von Inklusion in der beruflichen Bildung: Im Anschluss an die allgemeinbildende Schulzeit eröffnet sich jungen Menschen mit Förderbedarf in der beruflichen Bildung bisher ein ausdifferenziertes Angebot an Berufsvorbereitung, beruflicher Ausbildung und arbeitsbezogener Schulung (vgl. Euler/Severing 2014, 11). Deutschland verfügt über ein gut ausgebautes Angebot an REHA-Maßnahmen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Hier liegt jedoch kein inklusives Angebot im Sinne einer gemeinsamen Bildung von Menschen mit und ohne besonderem Förderbedarf vor (vgl. Schmidt 2015, 344). Die existierenden Bildungsoptionen unterscheiden sich in solche, in denen Jugendliche mit und ohne Behinderung berufsvorbereitend beschult werden können (z. B. im Berufsvorbereitungsjahr), und solche, die Menschen mit Behinderung gesondert arbeitsbezogen bilden (z. B. Werkstätten für Menschen mit Behinderung) (vgl. Baethge 2016, 44; Schmidt 2014, 397). Euler und Severing zeigen auf, dass jährlich mehr als 50.000 junge Menschen mit Behinderung die allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen (hierbei 76,3 Prozent ohne einen Hauptschulabschluss) verlassen, aber nur ca. 3.500 eine betrieblich-duale Berufsausbildung beginnen (vgl. Euler 2016, 34). Außerdem verbleiben 9.900 junge Menschen mit Behinderung in einer außerbetrieblichen Berufsausbildung in Sonderberufen und ca. 5.000 in außerbetrieblichen Berufsausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen. Der größte Anteil mit 16.400 jungen Menschen verbleibt in berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. Euler/Severing 2014, 21). Eine gemeinsame duale Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderung bildet also die Ausnahme. Diesen Exklusionstendenzen aus der regulären dualen Ausbildung steht die Tatsache entgegen, dass in der

beruflichen Bildung verschiedene rechtliche Regelungen bestehen, die Inklusion befördern können. Auf der Grundlage der §§ 65 BBiG bzw. 42 HwO ist es möglich, die zeitliche und sachliche Organisation sowie die Prüfungsmodalitäten einer dualen Ausbildung den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung anzupassen und damit einen Nachteilsausgleich zu erwirken. Auch ermöglichen die § 66 BBiG und § 42 HwO theoriegeminderte Sonderberufsausbildungen (vgl. Euler 2016, 29; Schmidt 2014, 397). Inklusion in die duale Ausbildung wird weiterhin durch die finanzielle Unterstützung von Ausbildungsbetrieben und durch Konzepte, wie die betriebliche Einstiegsqualifizierung, und ausbildungsbegleitende Hilfen gefördert (vgl. Heimann 2013, 3). Neben den finanziellen Anreizen für Ausbildungsbetriebe, die Menschen mit Behinderung ausbilden, werden Projekte zur Umsetzung alternativer Ausbildungsstrukturen erprobt (vgl. zusammenfassend Schmidt 2014, 399ff.).

Gerade im Berufsbildungsdiskurs wird häufig das weite Inklusionsverständnis favorisiert (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 67), da neben der Diskriminierung von Menschen mit Behinderung auch die Zugangsprobleme weiterer Benachteiligtengruppen die Strukturdebatten der letzten Jahre bestimmten (vgl. Euler/Severing 2008). Darüber hinaus erfasst es die Problemlage in der beruflichen Bildung im Ganzen und nicht nur in Teilen. Aus diesem Grund schließen wir uns diesem weiten Inklusionsverständnis an und definieren eine inklusive Berufsbildung als das Recht von behinderten und benachteiligten Menschen auf „eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf“ (Euler 2016, 29) und eine schulische Bildung im Schulberufssystem, die an den jeweiligen “Lernorten gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung zu gestalten ist” (ebenda, 29). Weiterhin besteht in Berufsbildungssystem eine komplexe und auch im statistischen Sinne sehr unübersichtliche Gemengelage, was die Qualifizierung des berufspädagogischen Personals nicht unbedingt erleichtert. In diesem Sinne stellt sich die Frage, wie hier eine anforderungsadäquate Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen zu erfolgen hat. Um sich möglichen Antworten anzunähern oder relevante Fragen dazu zu identifizieren, erfolgt nun zunächst die Darlegung des dem Beitrag zugrundeliegenden Professionsverständnisses, bevor in Kapitel 4 analysiert wird, welche Themen und Anforderungsbereiche aus einer inklusiven Berufsbildung erwachsen.

3 Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen für eine inklusive Berufsbildung

Die Perspektive eines inklusiven Berufsbildungssystems rückt die Frage nach einer angemessenen Lehrerprofessionalisierung des Berufsbildungspersonals in den Vordergrund (vgl. Zoyke 2016b, 60ff.). Enggruber und Ulrich betrachten diesen Aspekt, dem bildungspolitischen Konsens entsprechend, als ein zentrales und unabdingbares Reformerfordernis, ebenso wie die Notwendigkeit zur Schaffung individueller Ausbildungsarrangements durch das Berufsbildungspersonal (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 62). Der bildungspolitische Konsens zur Notwendigkeit einer inklusiven Lehrerbildung manifestiert sich z. B. aktuell in der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektoren (HRK) – und KMK zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (vgl. KMK/HRK 2015).

Bevor sich dieser Beitrag mit den Inhalten und Anforderungen einer Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive Berufsbildung auseinandersetzen kann, erfolgen zuvor die Klärung des dem Beitrag zugrundeliegenden Professionsverständnisses bzw. grundlegende Überlegungen zur Lehrerprofessionalisierung an berufsbildenden Schulen. Im Fachdiskurs werden neben den Inhalten und Kompetenzprofilen zur Inklusion in der Lehramtsausbildung auch alternative strukturelle Modelle zu diesen recht kontrovers diskutiert (vgl. Hillenbrand/Melzer/Sung 2014; Heinrich/Urban/Werning et al. 2013, 96). Die hier im Raum stehenden Fragen um die Zukunft des Lehramtes Sonderpädagogik und die Aufgaben der Fachdidaktiken (vgl. hierzu Zoyke 2016b, 62f.) werden an dieser Stelle nicht expliziert. Der Fokus liegt vielmehr auf den Aufgabenbereichen und Kompetenzprofilen.

3.1 Allgemeine Überlegungen, theoretische Ausgangspunkte und zentrale Grundsatzfragen

Die Diskussion über die Strukturen, Merkmale und Genese von Lehrerprofessionalität verläuft „in Deutschland in sehr unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen.“ (Baumert/Kunter 2006, 469). Diskutiert und erforscht werden z. B. der strukturtheoretische, der berufsbiografische und der kompetenztheoretische Ansatz (vgl. Terhart 2011, 209). Grundsätzlich geht es um die Frage, was eine „gute“ – d. h. eine professionelle – Lehrkraft ausmacht (vgl. Frey 2014, 733; Klieme et al. 2007, 72). Hier greift u. a. die nachvollziehbare, aber empirisch noch nicht hinreichend belegte Professionalisierungsthese, die besagt: „Eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung führt zu gut qualifizierten Lehrkräften, und das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften erzeugt positive Effekte auf Seiten der Lernenden“ (Seifried 2015, 168). Dementsprechend wird in diesem Beitrag die Lehrerverberufung im Sinne des expertisen- bzw. kompetenzorientierten Professionsansatzes definiert (vgl. Krauss/Bruckmaier 2015, 242). Denn das Expertenparadigma stellt seit den 1980er Jahren „eine der zentralen Leitlinien in der empirischen Lehrerbildungsforschung dar“ (Seifried 2015, 168). Expertise wird dabei definiert als eine „Könnerschaft [...] als Endprodukt eines individuellen [und biographischen] Entwicklungsprozesses, in dem spezifisches [deklaratives und prozedurales] Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden“ (Reinisch 2009, 37). Durch diese Expertise wird das Individuum dazu in die Lage versetzt, domänenspezifische Probleme auf Basis seiner reichhaltigen, elaborierten, sehr gut vernetzten und schnell verfügbaren domänenspezifischen Wissensbasis zu lösen (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014, 247), d. h. kompetent zu handeln. Dem Expertisenparadigma entsprechend, stuft Terhart eine Lehrkraft dann als professionell ein, wenn sie „[...] in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden“ (Terhart 2011, 207). Als bedeutsame Inputfaktoren bezeichnet Frey diesbezüglich das theoretische Wissen und die potenziellen Fertigkeiten, die eine Lehrkraft erworben hat und die z. B. im COACTIV-Modell genau ausdifferenziert werden (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Organisations-

und Interaktionswissen sowie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierung und Selbstregulation) (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014, 253). Erst in der qualitativ hochwertigen Anwendung dieser Dispositionen zeigen sich das kompetente Handeln der Lehrkraft bzw. die verfügbaren Kompetenzen (vgl. Frey 2014, 738). Die handlungskompetenten Lehrkräfte sind, wie Klieme es formuliert, aufgrund ihrer Dispositionen dazu in der Lage, „(...) bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Klieme et al. 2007, 72). Demnach ist Expertise bzw. Professionalität der Entwicklungszustand, in dem sich eine Person befindet, und die Handlungskompetenz ein Indikator dafür. Zudem besteht in der Kompetenzforschung ein breiter Konsens dahingehend, dass der Begriff „Kompetenz“ nicht allein über zugrundeliegendes Wissen, entsprechende Erfahrungen und vorhandene Fertigkeiten sowie weitere Faktoren, wie Motivation, Volition, Emotion, Motorik etc., definiert wird, sondern deren erfolgreiche Anwendung mit einschließt (vgl. Frey 2014, 713). Nach Terharts Auffassung ist es darüber hinaus zielführend, den Grad der Professionalität anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus zu bestimmen. „Diesem Konzept von Lehrerprofessionalität ist insofern die Idee der Steigerbarkeit inhärent.“ (Terhart 2011, 207). Durch die erworbene Expertise und die damit verbundene Problemlöse- und Handlungskompetenz werden sie Mitglieder ihrer Profession (vgl. Besser/Kraus 2009, 75). Damit stehen die Begriffe Expertise, Professionalität, Handlungskompetenz in engem Zusammenhang.

Überträgt man dieses Professionsverständnis nun auf die Professionalität von Lehrkräften zur Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung, dann ist eine Lehrkraft nach dem weiten Inklusionsverständnis dann als professionell diesbezüglich einzustufen, wenn sie das unerlässliche Wissen und die notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen zur Ausgestaltung eines inklusiven Berufsbildungssystems erworben hat. Sie ist aufgrund der dazu notwendigen Dispositionen in der Lage und motiviert, die dabei auftretenden Probleme im Umgang mit der vorherrschenden Heterogenität im Hinblick auf unterschiedlichen Behinderungen, das Geschlecht, das Leistungsvermögen, die soziale Herkunft, Migration etc. erfolgreich zu lösen und die damit einhergehenden Anforderungen zu bewältigen. Als zentrale Zielperspektive erscheint hierbei z. B. auch die Anforderung, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, Zugang zu einer „Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf“ (Euler 2016, 29) oder einem schulischen Bildungsgang zu erhalten, sowie individuelle Lehr- Lernarrangements an den Lernorten beruflicher Bildung von Personen mit und ohne Förderbedarf, Behinderung oder Benachteiligung an den jeweiligen Lernorten der beruflichen Bildung individuell fördernd und zu gestalten (vgl. Zoyke 2016b, 60). Dies hat zur Konsequenz, dass die bisherigen Kompetenzdimensionen, wie sie z. B. im COACTIV-Modell ausdifferenziert werden – Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierung und Selbstregulation (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014, 253) – eine neue Ausprägung erhalten, wie z. B. „Die Lehrkraft muss diagnostisches Wissen im Hinblick auf bestimmte Behinderungsarten, oder Beratungswissen im Hinblick auf die Beantragung von ausbildungsbegleitende Hilfen erwerben“. Ebenso erscheint die Kompetenz zum Aufbau unterstützender Berufsbildungsstrukturen relevant (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 64). Um sich der Frage

grundlegender anzunähern, was eine professionelle Lehrkraft im Rahmen einer inklusiven Berufsbildung zu leisten hat, wird im Folgenden der Forschungsstand zum Thema im Überblick vermittelt.

3.2 Forschungsstand zu neuen Anforderungen und Auswirkung von Inklusion in der beruflichen Bildung auf die Lehrerbildung

„Inklusiver Unterricht konfrontiert Lehrpersonen mit neuen und komplexen Herausforderungen, zu deren Bewältigung positive Einstellungen und professionelle Kompetenzen zentrale Ressourcen darstellen.“ (Przibilla et al. 2016, 36). Es besteht überwiegend Konsens darüber, dass die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte an den (berufsbildenden) Schulen in Deutschland um die Anforderung zur Umsetzung und Ausgestaltung inklusiver Bildung erweitert werden muss (vgl. Bylinski 2016, 216ff.). Eine entsprechende Professionalisierung umfasst im aktuellen Diskurs nicht nur neue Wissensbestände und Kompetenzen, sondern auch eine „inklusive“ Einstellung im Sinne von Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. Przibilla et al. 2016, 37).

Seit Ratifizierung der UN-BRK durch Deutschland zielte die wissenschaftliche Diskussion im Themenfeld Inklusion zunächst jedoch überwiegend auf die Situation an den allgemeinbildenden Schulen ab (vgl. Euler/Severing 2014, 6) und erst seit Kurzem verdichtet sich der Diskurs, die Inklusion in der beruflichen Bildung betreffend, signifikant. Äquivalent zeichnet sich der Sachverhalt, wenn es um die Professionalisierung von Lehrkräften zur inklusiven (Berufs-)Bildung geht (vgl. Döbert/Weishaupt 2013; Melzer et al. 2015; Buchmann/Bylinski 2013, 147ff.; Zoyke 2016). Dabei zeigt die internationale Befundlage, dass empirisches Wissen über Wirkungen, Erfolgsparameter und Hemmnisse der Lehrerbildung für inklusive Bildungssysteme (vgl. Döbert/Weishaupt 2013, 267) aktuell kaum vorliegt. Jedoch werden insbesondere drei grundlegende Dimensionen inklusionsorientierter Lehrerbildung in diesem Diskurs als bedeutsam herausgestellt: Wissen, Einstellungen und Handeln (vgl. u. a. Hillenbrand et al. 2013, 51f.; Römer/Malina 2014, 21f.; Langner 2015, 158ff.; Döbert/Weishaupt 2013, 266; Buchmann/Bylinski 2013, 181ff.; Bylinski/Vollmer 2015, 11ff., 37ff.). Konsens ist, dass eine Komponente alleine, wie die positive Einstellung gegenüber der Inklusion, zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Umsetzung inklusiver (Berufs-)Bildung darstellt. Eine erfolgreiche Professionalisierung erfordert demnach vor allem die Verknüpfung der folgenden drei Dimensionen: des deklarativen und prozeduralen Wissens, der Einstellungen im Sinne von Überzeugungen und Werthaltungen und der beruflichen Fertigkeiten, sodass in der Summe inklusives professionelles Handeln seitens der Lehrpersonen zu erwarten ist (vgl. Przibilla et al. 2016, 37).

3.3 Themenfelder einer inklusiven Lehrerbildung

Anforderungen an Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Kontext von Inklusion werden in vielfältigen Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen formuliert. Zoyke wertete einschlägige Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen, wie das Profil für inklusive Lehrkräfte der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung, die Behinderten-

rechtskonvention und das Positionspapier der KMK zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen, aus, und fand hier folgende zentrale Werte und zugehörige Lehrkompetenzen formuliert:

Zuerst die Wertschätzung der Diversität der Lernenden, was einschließt, Unterschiedlichkeit als Ressource anzusehen. Außerdem die Unterstützung aller Lernenden und die Förderung des akademischen, emotionalen und sozialen Lernens. Darüber hinaus die Bereitschaft zur Teamarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich und mit Eltern und Familie, aber auch die Bereitschaft zur lebenslangen beruflichen Weiterentwicklung (vgl. Zoyke 2016, 210). Lehrkräfte sollen Bildungserfolge ermöglichen, die Ziele und Kompetenzen der Lehrpläne mit individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen verbinden und auf diagnostischer Grundlage individuell fördern und Lernentwicklungen dokumentieren. Außerdem sollen sie bei Übergängen beratend und unterstützend zur Seite stehen (vgl. Zoyke 2016, 212).

Deutlich wird, dass hier Anforderungen formuliert werden, die bereits jetzt im Anforderungsportfolio von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen zu finden sind. Über diese eher normativen Annahmen zu Anforderungen und Kompetenzprofilen im Kontext von Inklusion hinaus stellt sich die Frage, was sich denn auf der Grundlage wissenschaftlicher Studien über veränderte Kompetenzanforderungen im Kontext von Inklusion sagen lässt. Sucht man aber nach forschungsbasierten Zugängen zu dieser Frage, so finden sich wenige, speziell das deutsche Schulsystem adressierende Arbeiten. Melzer et al. identifizieren allerdings anhand einer Analyse mehrerer internationaler Studien zentrale Aufgaben sowohl von sonderpädagogischen Lehrkräften als auch solche von Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen in inklusiven Bildungssystemen (vgl. Melzer/ Hillenbrand 2013, 197f.; Melzer et al. 2015, 68). Bezüglich der Anforderungen sonderpädagogischer Lehrkräfte können sie insgesamt elf Aufgabenbereiche unterscheiden.¹ Der Aufgabenbereich „Unterricht, Vermittlung, Förderung allgemein“ umfasst demnach Aufgaben bzw. Tätigkeiten, wie Förderung in Kleingruppen, Förderunterricht, Co-Teaching, den Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen und die Unterstützung des Unterrichts. Hervorgehoben werden können auch der Aufgabenbereich Diagnostik aber auch die Förderplanung und Beratung verschiedener Zielgruppen (vgl. Melzer/ Hillenbrand 2013, 197f.).

Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen neben den Aufgaben, die sich auch in nicht-inklusive Bildungssystemen stellen würden, vor allem vor die Anforderung gestellt sind, eine heterogene Schülerschaft zu unterrichten, mit SonderpädagogInnen zu kooperieren, mit Förderplänen zu arbeiten und sich selbst in Bezug auf Inklusion zu professionalisieren (vgl. Melzer et al. 2015, 68). Das Classroom Management wird ebenso als Aufgabenbereich im Kontext von Inklusion genannt wie das individuelle Begleiten der Lernentwicklung und das Fördern eines positiven Sozialverhaltens bzw. Klassenklimas. Die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sollen vielfältige spezifische Unterrichtsmethoden und

¹ Administrative Aufgaben, Diagnostik, Unterricht, Vermittlung, Förderung allgemein, Zusammenarbeit, Anleitung von anderen Lehrkräften/ Assistenten, Förderplanung, individuelle Angebote für einzelne Schüler, Beratung verschiedener Zielgruppen, Vermittlung spezifischer Inhalte, Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule und eigene Professionalisierung.

Vermittlungsstrategien einsetzen (vgl. Melzer et al. 2015, 73ff.). Auch der Rekurs auf internationale Untersuchungen fördert augenscheinlich Anforderungen zutage, die zu einem großen Teil für alle Lehrkräfte auch in nicht-inklusiven Bildungseinrichtungen ihre Berechtigung haben. Offen bleibt somit nach der Diskussion der Arbeiten von Melzer und Hillenbrand, welche Anforderungen, Werthaltungen und Kompetenzfelder direkt aus inklusiver Arbeit **im Kontext beruflicher Bildung** abgeleitet werden können.

Auf der Basis einer qualitativen Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen sowie AusbilderInnen und SozialpädagogInnen, die in der regionalen Übergangsgestaltung und Berufswegebegleitung arbeiten, hat Bylinski ein Kompetenztableau für Inklusion als Tätigkeitsbereich (vgl. Bylinski 2016, 225) entwickelt, das diesem Anspruch für den genannten Bereich gerecht wird.

Abbildung 2: Kompetenztableau für den Tätigkeitsbereich			
Kompetenzfelder			Teilkompetenzen, z. B.
Individuelle (Lern-) Begleitung und Unterstützung	Ebene I Individuelle Gestaltung von Lernprozessen	Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen und individuellen Lernprozessbegleitung	► <i>Kompetenzen</i> zur Gestaltung individualisierter Lernsituationen, zur Lernberatung, zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen, zur Entwicklung integrativer Lernsettings, die u. a. die Lebenswelt der Jugendlichen einbeziehen
	Ebene II Individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung	Kompetenzen zur Berufswegebegleitung	► <i>Kompetenzen</i> zur biografie- und lebensweltorientierten Begleitung, die an den Ressourcen und Potenzialen der Jugendlichen ansetzt, zur Gestaltung von Beratungssituationen und zur Förderung von sozialen, personalen, emotionalen Fähigkeiten
Vernetzung und Kooperation	Ebene III Regionale Vernetzung und Kooperation der Akteure und Institutionen	Intermediäre Kompetenzen	► <i>Kompetenzen</i> zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit („Interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“, BRÖDEL 2005), zum Agieren in unterschiedlichen Kontexten, zum Aufbau einer Kooperations- und Kommunikationskultur und zum Umgang mit „struktureller Offenheit“
	Ebene IV Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte	Intra- und intersystemische Verständigungskompetenzen	► <i>Kompetenzen</i> zur integrativen Kooperation bzw. Teamarbeit innerhalb der eigenen Institutionen, zur interdisziplinären (multiprofessionellen) Zusammenarbeit, zur professionsübergreifenden Projektarbeit

Quelle: Bylinski 2016, 225

Abbildung 1: Kompetenztableau

Bedeutsam ist hier, dass die den Tätigkeitsbereichen „Individuelle (Lern-)Begleitung und Unterstützung“ sowie „Vernetzung und Kooperation“ zugeordneten Kompetenzen und Teilkompetenzen nicht auf eine spezifische Profession rekurrieren, sondern für alle pädagogischen Fachkräfte im Bereich Inklusion anschlussfähig sind (vgl. Bylinski 2016, 224). Die im Tableau eher allgemeinen Teilkompetenzen werden entlang der Bereiche Wissen, Können und Reflektieren weiter konkretisiert (vgl. Bylinski 2016, 228). Somit wird hier ein Tableau von Kompetenzen vorgestellt, das aus einem empirischen Zugang zum Arbeitsfeld heraus entwickelt wurde. Die umschriebenen Teilkompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen, zur Berufswegebegleitung, zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit und zur integrativen Kooperation stehen klar im Kontext eines weiten Verständnisses von Inklusion, da sie über die Förderung von Menschen mit Behinderung hinausgehen und eine Berufswegebegleitung ganz unterschiedlicher Benachteiligtengruppen fokussieren.

Ergänzend zur Betrachtung der im Fachdiskurs formulierten Anforderungen, Werthaltungen und Kompetenzen ermöglicht auch eine Auseinandersetzung mit Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte Einblicke in die Bedeutung von Inklusion im Kontext der Lehramtsausbildung. Hillenbrand, Melzer und Hagen verorten aktuell in der dritten Phase der Lehramtsausbildung den Schwerpunkt der Aktivitäten zur Professionalisierung für Inklusion in der Lehramtsausbildung (vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013, 38). Sie systematisieren die bestehenden Fortbildungsprogramme auf der Basis einer Literaturanalyse in folgender Tabelle, die um die Ergebnisse einer Analyse von Krug erweitert wurde:

Inhalte	Secer 2010	Symenidou & Phtiaka 2009	Kosko & Wilkins 2009	Heiß 2008	Krug 2013
Einstellungen zur Inklusion	x			x	
Durchführung von Diagnostik	x			x	x
Umgang mit Heterogenität				x	x
Lehrer sein in inklusiven Schulen, Gemein- schaften und Gesellschaften				x	x
Bedeutung, theoretischer Hintergründe von Inklusion	x	x			x
Individualisierte Unterrichtsprogramme, teaching strategies	x		x		x
Elterneinbeziehung in die Unterrichtung	x			x	
Gesetzliche Grundlagen		x		x	x
Strategien zur Zusammenarbeit			x	x	
Wissen und Fertigkeiten zur Implementierung inklusive Unterrichtung	x				x
Effektives Platzieren	x				
Wissen zu Unterstützungsdiensten	x				
Praktische Ideen zur Bewältigung von Beein- trächtigung		x			x
Wege der Differenzierung		x			x
Praktisches Training			x		
Spezifische Behinderungsarten				x	
Systematisierung in der Schulklasse				x	
Werkzeuge im Umgang mit Inklusion und Hete- rogenität (Förderplan, Lernstandsermittlung, Kompetenzraster)					x

Quelle: Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013, 55, mit eigenen Ergänzungen

Abbildung 2: Inhalte von Fortbildungsprogrammen zur Inklusion

Übereinstimmend über mehrere Analysen hinweg finden sich thematische Schwerpunkte bei der Diagnostik, dem theoretischen Hintergrund von Inklusion, bei den individualisierten Unterrichtsprogrammen und gesetzlichen Grundlagen. Insgesamt decken die Angebote eher punktuell einzelne Thematiken ab und ergeben kein geschlossenes Qualifizierungsprogramm (vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013, 55).

4 Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in gewerblich-technischen Bildungsgängen: Projekt Diversity VET-ME

4.1 Forschungsfragen als Ausgangspunkte des Projektes Diversity VET-ME

Wie in den Kapiteln 2 und 3 deutlich herausgestellt wurde, erfordert die Realisierung einer inklusiven Berufsbildung eine adäquate Professionalisierung des pädagogischen Berufsbildungspersonals im Sinne einer Kompetenzerweiterung bzw. -vertiefung. Allerdings zeigt sich der Forschungsstand zur Frage, welche inklusionsbezogenen Anforderungen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in den gewerblich-technischen Domänen primär zu bewältigen haben und welche Kompetenzen dazu erforderlich sind, aktuell noch vage. Der Forschungsstand basiert – wie in Kapitel 3 dargelegt – überwiegend auf Forschungsarbeiten zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von allgemeinbildenden bzw. sonderpädagogischen Lehrkräften und legt damit ein klares Forschungsdesiderat für berufliche Lehrkräfte offen. Dies nimmt das Projekt „(Fach-)Didaktische Lernprozesse in der beruflichen Lehrerbildung – unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall- und Elektrotechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (DIVERSITY VET-ME)“ zum Ausgangspunkt und befasst sich primär mit den Fragen:

1. Welche inklusionsbezogenen Aufgaben und Kompetenzanforderungen werden an berufliche Lehrkräfte in gewerblich-technischen Bildungsgängen an berufsbildenden Schulen aktuell gestellt? Von welchen Erfahrungen berichten Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung?
2. Welcher Professionalisierungsbedarf ergibt sich daraus bzw. wie sind universitäre Lernumgebungen zur inklusionsbezogenen Lehrerbildung für berufsbildende Schulen zu konzeptionieren und umzusetzen, und zwar auf Basis der im Projekt DIVERSITY VET-ME erzielten Erkenntnisse und unter Berücksichtigung der regionalen Prozesse?
3. Gibt es Unterschiede bzw. welche Unterschiede lassen sich im Hinblick auf die inklusionsbezogenen Anforderungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen identifizieren?

Da das Projekt in Kassel im Fachgebiet Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkt verortet ist, wird im Rahmen der Projektlaufzeit die Anforderungssituation von Lehrkräften in gewerblich-technischen Bildungsgängen der Fachrichtungen Metall-, Elektrotechnik und auch der Bautechnik fokussiert.

4.2 Leitbild der Vernetzung von DIVERSITY VET-ME und PRONET

DIVERSITY VET-ME wird im Rahmen der von Bund und Ländern gemeinsam offerierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert. Lehrerbildende Hochschulen in Deutschland werden hier mit insgesamt 500 Mio. Euro gefördert. In der ersten Förderphase konnten sich bundesweit aktuell 49 Projekte an 59 Hochschulen behaupten (vgl. DLR 2015, 1). „Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ will einen wettbewerblichen, breit wirkenden und kapazitätsneutralen Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, 1). Das Projekt PRONET an der Universität Kassel ist eines dieser 49 Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und bezweckt „Professionalisierung durch Vernetzung“ sowie eine evidenzbasierte und phasenübergreifende Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung in Kassel. Leitbild hierbei ist die Vernetzung der Akteure innerhalb und außerhalb der Universität Kassel, z. B. im regionalen Diskurs mit dem Studienseminar, den Schulen, der Lehrkräfteakademie, den Schulämtern und weiteren Akteuren.

DIVERSITY VET-ME ist ein Teilprojekt (P 44) aus PRONET und wird in der ersten Förderphase im Zeitraum von November 2015 – Dezember 2018 umgesetzt. Insgesamt gliedert sich das Projekt „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) in drei Handlungsfelder (HF) (HF I: Weiterentwicklung reflexiver Praxisstudien, HF II: Ausbau und Evaluation von Lehre im beruflichen Anforderungsbereich Diversität und Inklusion, HF III: Inneruniversitäre und phasenübergreifende Verschränkung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Wissens- und Kompetenzbereiche), die wiederum jeweils in drei Maßnahmenfelder gegliedert sind. Dabei ist DIVERSITY VET-ME dem *Handlungsfeld II: Ausbau und Evaluation von Lehre im beruflichen Anforderungsbereich Diversität und Inklusion* und der Maßnahme 5: „*Entwicklung von Reflexions- und Handlungskompetenzen für inklusive schulische Bildung: Erweiterung des Lehrangebots um förderpädagogische Handlungs- und Themenfelder*“ zugeordnet (vgl. Bosse/Lipowsky/Hänlein 2014, 8). Durch die Umsetzung der Maßnahmen in den genannten Handlungsfeldern soll „eine systematische Verknüpfung fachlicher und bildungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte sowie wissenschaftlichen Theorie- und Reflexionswissens mit berufspraktischen Erfahrungen“ (DLR Projektträger 2015, 13) erfolgen. Die für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung obligatorische Stärken-Schwächenanalyse erfolgte an der Universität Kassel auf Basis einer Studierendenbefragung im WS 2013/2014. Sie ergab, dass zum Themenfeld Inklusion bisher nur wenige Angebote etabliert waren und Verbesserungsbereiche im Hinblick auf die Ausgestaltung von Seminaren in den Themenfeldern Diagnostik, individuelle Förderung, Leistungsbeurteilung, Arbeit in multiprofessionellen Teams etc. bestehen (vgl. Bosse/Lipowsky/Hänlein 2014, 8). Zeitgleich mit PRONET unterschrieb die Stadt Kassel eine Kooperationsvereinbarung mit dem Land Hessen, um sich während des Projektzeitraums von 01.08.2015 – 31.07.2020 zur „Modellregion Inklusive Bildung in der Stadt Kassel“ (vgl. Stadt Kassel 2016, 13) zu entwickeln. Dazu wurden Arbeitsgruppen gegründet, welche 2014 – 2015 im Vorfeld zur Entwicklung eines Rahmenkonzeptes beitrugen, welches es nun umzusetzen gilt und in dem 10 Qualitätsbereiche

definiert wurden. Einer dieser Qualitätsbereiche lautet: „Aus-, Fort- und Weiterbildung im Kontext der inklusiven Bildung“. Für diesen Qualitätsbereich wurde folgendes strategisches Ziel definiert: „Es stehen allen in Kassel im pädagogischen Bereich tätigen Personen für ihren spezifischen Arbeitskontext dem Bedarf entsprechend Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung, die sie im Sinne des gemeinsamen professionsübergreifenden Leitbildes der Inklusion in ihren Ausbildungszusammenhängen wirksam werden lassen.“ (Stadt Kassel 2016, 28). Hier greift die Leitlinie der Vernetzung in DIVERSITY VET-ME im Besonderen. Ein kontinuierlicher Austausch mit den Akteuren der Modellregion Inklusive Bildung in Kassel wird praktiziert, um hier die Bedarfe zu ermitteln, die aktuellen Entwicklungsprozesse zu beobachten und Synergieeffekte und Zusammenarbeit zu generieren. So wird generell im Rahmen der Modellregion Inklusive Bildung in Kassel auch auf Studienseminarebene und auf Ebene der Hessischen Lehrkräfteakademie daran gearbeitet, Lehr- und Fortbildungsangebote für eine inklusive pädagogische Professionalisierung zu erarbeiten. Es gilt, diese universitären und außeruniversitären Anstrengungen in der Region/Stadt Kassel zu bündeln bzw. zu verschränken, um phasenübergreifende Synergie- und Lerneffekte zu erzielen. Mit dem „Leitmotiv der Vernetzung soll [...] eine stärkere Professionsorientierung entwickelt und forschend begleitet werden. Zum einen sind damit strukturelle Vernetzungen durch die horizontale Verknüpfung der verschiedenen Studienelemente angesprochen, zum anderen die vertikale Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung, der schulpraktische Bezug aller Elemente und Phasen sowie die multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung schulischer Inklusion. „Es liegt dem Vorgehen eine gemeinsame Überzeugung zugrunde: Dass es nicht den angehenden Lehrkräften überlassen werden sollte, aus isolierten Studienanteilen und Ausbildungsschritten Zusammenhänge für den eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen.“ (Bosse/Lipowsky/Hänlein 2014, 5). So gestaltet sich auch die inneruniversitäre Vernetzung im Handlungsfeld II innerhalb der neun Teilprojekte und der vier allgemein- und berufsbildenden Lehramtstypen intensiv und wird durch regelmäßige Handlungsfeldtreffen bzw. Arbeitsgruppentreffen gefördert und weitet den Erfahrungshorizont, die Perspektive, das Wissen und die Kompetenzen aller beteiligten universitären Akteure.

4.3 Forschungsmethodische Ausgangspunkte von DIVERSITY VET-ME

4.3.1 Entwicklung, Evaluation und Re-Design einer Lernumgebung im Anforderungsbereich Diversität und Inklusion

Wie in Kapitel 4.1 dargestellt, ist eine zentrale Zielsetzung von DIVERSITY VET-ME die Entwicklung einer universitären Lernumgebung (2 SWS) im Anforderungsbereich Diversität und Inklusion in der beruflichen Bildung mit Fokus auf gewerblich-technische Berufsbildungsgänge. Hierbei handelt es sich um eine Innovation im inkremental-evolutionären Sinne, d. h. nach einem modernen Innovationsverständnis. Merkmale hierbei sind ein langsamer, undramatischer, aber nachhaltiger Innovationsprozess in kleinen Schritten, welcher häufig in Teamarbeit entsteht, auf Bestehendes aufbaut und in dessen Rahmen jeder Beteiligte seine Ideen zum Prozess und zur kontinuierlichen Leistungssteigerung beiträgt. Wichtig dabei ist die Nachhaltigkeit, die sich, langfristig gesehen, positiv auswirkt (vgl. Reimann 2005, 54).

P 44: Diversity VET – ME im HF II: Ausbau und Evaluation von Lehre im beruflichen Anforderungsbereich Diversität und Inklusion												
	2015		2016				2017				2018	
Entwicklung und Re-Design der Lernumgebung (LU)												
Entwicklung des Evaluationsdesigns u. d. Instrumente												
Evaluation der LU												
Transferaktivitäten												

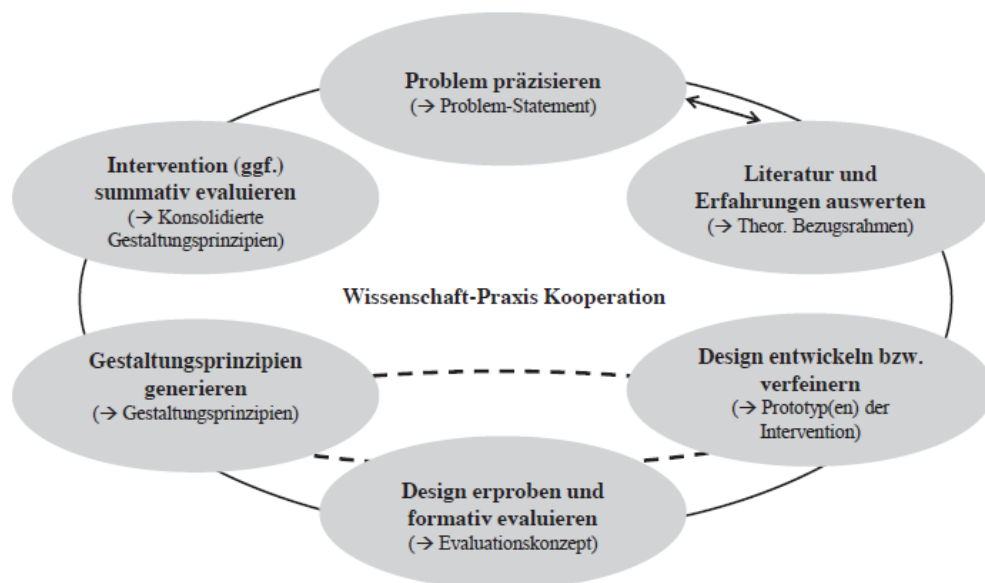
Abbildung 3: Meilensteine Diversity VET-ME

In diesem Sinne wird ab Wintersemester 2016/2017 die Lernumgebung in der zu evaluieren- den Form umgesetzt, bewertet und auf Basis der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse konti- nuierlich redesigned. Zunächst wird dabei eine exemplarische und begründete Auswahl an Themenfeldern getroffen, welche in Kapitel 3.2 dargelegt wurden z. B. die gesetzlichen Rahmenbedingungen (z. B. §§ 66 Berufe nach BBiG, Ausbildungsbegleitende Hilfen), die institutionellen Handlungslogiken (Berufsschule, Betrieb, Berufsbildungswerk), die individu- elle Diagnostik und die pädagogisch-didaktischen individuellen Interventions- und Förder- möglichkeiten, z. B. Erprobung von didaktischen Werkzeugen (Förderplanarbeit, kollegiale Fallarbeit, Diagnosetests, Wochenplanarbeit), die Einstellung zur Inklusion sowie die Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten im institutionellen und regionalen Berufsbil- dungsdiallog (vgl. z. B. Buchmann/Bylinski 2013, 188; vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013, 45). Die darin enthaltenen Lern- und Anforderungssituationen, welche die inklusive Berufs- bildung betreffen, werden innerhalb der Projektlaufzeit identifiziert, situations- und hand- lungsorientiert aufbereitet und in geeignete methodische Settings eingebettet. Die Problem- felder, Anforderungsbereiche und Lösungsansätze werden folglich durch Theorie- und Fall- arbeit, Analyse der gesetzlichen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, multiprofes- sionelle Zusammenarbeit z. B. mit SonderpädagogInnen, Exkursionen an die berufsbildenden Schulen bzw. das Berufsbildungswerk in Kassel und Teilnahme an inklusionsbezogenen Fortbildungen und Tagungen eruiert und theoriegeleitet reflektiert. Darüber hinaus wird geprüft, inwieweit geeignete Rahmenbedingungen bestehen, erste videobasierte bzw. textba- sierte Fallvignetten zu entwickeln. In dieser ersten Förderperiode steht jedoch die Identifika- tion der relevanten Anforderungsbereiche im Vordergrund, wohingegen in einer möglichen zweiten Förderperiode die Optimierung der methodischen Ausgestaltung einer inklusiven Lehrerbildung für berufliche Schulen und quasi-experimentelle Forschungssettings stärker fokussiert werden könnten. Als grundlegender Forschungsansatz für die Qualitätsentwicklung der Lernumgebung in der ersten Förderphase erscheint der Design-Based-Research-Ansatz jedoch als zielführend (vgl. Euler/Severing 2014).

4.3.2 Forschungsmethodische Perspektive von DIVERSITY VET-ME

Denn im Design-Based-Research-Ansatz geht es zunächst darum, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einem bestimmten Kontext zu explorieren und zu innovieren (vgl. Raatz 2016, 37) und zu diesem Zeitpunkt noch keine empirische Prüfung von Lehrinnovationen im Rahmen von experimentellen Versuchsanordnungen durchzuführen (vgl. Klees/Tillmann 2015, 91). Gerade im Entwicklungsstadium einer Lehrinnovation erscheint es kaum möglich, alle beeinflussenden Faktoren zu identifizieren, zu kontrollieren und valide Ergebnisse zu wirkungsvollen Prädiktoren des Lernerfolgs zu erzielen (vgl. Raatz 2016, 37). Da in klassischen Experimenten eine Erfolgsorientierung vorherrscht und sich diese bei unausgereiften Konzepten zu Beginn nicht zwangsläufig einstellt, werden vielversprechende Innovationen mitunter vorzeitig beendet, bevor sie ausgereift sind (vgl. Reinmann 2005, 57).

Im Design-Based-Research-Ansatz werden Konzepte theoriegeleitet entwickelt, in der Realität erprobt, evaluiert und die Evaluationsergebnisse für den weiteren Entwicklungsprozess genutzt. Dabei können sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zur Erkenntnisgenerierung aus der Praxis genutzt werden. Bei Bedarf wird dieser Kreislauf mehrmals im Sinne einer iterativen Schleife wiederholt (vgl. Reinmann/Vohle 2012, 21). Um die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens zu gewährleisten, schlägt Euler folgendes Prozessmodell vor (siehe Abbildung): 1. Problem- und Zieldefinition aus theoretischer und praktischer Perspektive, 2. Identifikation relevanter Theorien, 3. Formulierung von wissenschaftlichen theoriebasierten Hypothesen, 4. Kontextanalyse und Generierung von Erfahrungswissen aus der Praxis, 5. „Anschließend folgt eine aus mehreren Zyklen bestehende Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung des Designs, bei dem eine systematische Dokumentation des Entwicklungsprozesses zum Zweck des Nachvollzugs der Erkenntnisgewinnung notwendig ist.“ (Raatz 2016, 43).



Quelle: Euler 2014, 20; zit. n. Raatz 2016, 44

Abbildung 4: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen gestaltungsbasierter Forschung

Die Umsetzung von DIVERSITY VET-ME befindet sich aktuell noch in den Phasen 1 und 2. Die Literaturrecherche wird kontinuierlich fortgeführt, die Hypothesen präzisiert und aktuell wird flankierend ein kooperatives Lehrforschungsprojekt mit Studierenden der empirischen Bildungsforschung der Universität Kassel und Studierenden der Berufspädagogik zur inklusiven Berufsbildung und den damit verbundenen Anforderungen durchgeführt, um erste empirische Daten zu generieren. Die Studierenden entwickelten theoriebasiert Erhebungsinstrumente und führen aktuell Expertenbefragungen ($n > 70$) an berufsbildenden Schulen mit metall- und elektrotechnischen Bildungsgängen und im Berufsbildungswerk durch. Ziel hierbei ist es, die Anforderungsbereiche und Fortbildungsbedarfe der mit Inklusion befassten Lehrkräfte in der beruflichen Bildung der Metall- und Elektrotechnik zu erheben und entsprechend in die Entwicklung der Lehr-Lernumgebung einzubringen. Die Lehrveranstaltung wird aktuell entwickelt, baut auf klassischen Themenfeldern, wie Umgang mit Heterogenität, auf und wird sukzessive immer mehr auf die Anforderungsbereiche der inklusiven Berufsbildung im gewerblich-technischen Bereich konzentriert und für diese konkretisiert. Die durchgeführten Seminare werden laufend evaluiert und unterliegen einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Dies erfolgt zum einen projektintern und zum anderen im Zuge der Metaevaluation von PRONET.

Diese Vorstudie zielt darüber hinaus auf die Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur leitfadengestützten Expertenbefragung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung hinsichtlich der Erfahrungen und Anforderungen im Spannungsfeld einer inklusiven Berufsbildung. Da die Methode der Expertenbefragung, z. B. bei der Entwicklung von Standards, zwar häufig, aber auch begleitet von Kritik eingesetzt wird, stellt sich im späteren Projektverlauf noch die Frage, ob und in welchem Ausmaß Berufsfeld-Arbeitsplatzanalysen der Lehrkräfte durchgeführt werden können. In DIVERSITY VET-ME wird somit ein Mixed-Methods-Ansatz umgesetzt, der gerahmt wird durch die Handlungslogik des Design-Based-Research und der, mit der Gestaltung der innovativen Lernumgebung zur inklusiven Berufsbildung im gewerblich-technischen Berufsbildungskontext verbunden, auch auf eine systematische Theoriebildung abzielt.

5 Fazit

Da sich pädagogische Professionalität in einem mehrstufigen und biografischen Prozess entwickelt, kann in der ersten Phase der Lehrerbildung eine inklusive pädagogische Professionalisierung nur auf einem Basisniveau erfolgen. Das erworbene universitäre Wissen kann „für die Begründung und Reflexion von Handlungen nützlich sein“ (Seifried 2015, 178). Dieses theoretische Wissen muss jedoch im Berufsleben noch systematisch vertieft und erweitert sowie durch Erfahrung angereichert und reflektiert werden (vgl. Buchmann/Bylinski 2013, 191; vgl. Eder/Kreutz 2013). Seifried verneint in diesem Zusammenhang die Frage, „ob im deutschen arbeitsteilig angelegten System der zweiphasigen Lehrerbildung die universitäre Ausbildung „fertige“ Lehrkräfte hervorbringen muss bzw. kann“ (Seifried 2015, 178). Dies bezweifelt er, da an den Universitäten ausreichende Lerngelegenheiten zur Einübung von handlungspraktischen Routinen fehlen, welche jedoch unerlässlich sind, um professionelle

Handlungskompetenzen angemessen zu entwickeln. Diese Zweifel haben auch vor dem Hintergrund einer inklusionsorientierten Lehrerbildung Berechtigung. Zudem lassen sich die hier skizzierten ersten inhaltlichen und strukturellen Positionsbestimmungen noch nicht zu einem empirisch fundierten ausgewogenen Curriculum verdichten, sondern zeigen lediglich Schwerpunktsetzungen auf, die sich überwiegend auf die Situation an allgemeinbildenden Schulen beziehen und nicht auf die besonderen strukturellen und didaktischen Bedingungen inklusiven Lehrens und Lernens an den berufsbildenden Schulen (vgl. Hillenbrand/Melzer/Sung 2014, 151). Folgende Fragen oder Themen erscheinen im Kontext der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen relevant:

1. Wenn Inklusion ein Querschnittsthema darstellt (vgl. KMK/ HRK 2015, 3), das sich von den Fachwissenschaften, über die Fachdidaktiken, bis hin zur bildungswissenschaftlichen Ausbildung erstreckt, ist zu klären, wo genau hier die relevanten Inhalte verortet sind. Ist z. B. der Umgang mit der Heterogenität ein bildungswissenschaftliches Thema oder ein fachdidaktisches?
2. In Bezug auf die Vermittlung sonderpädagogischer Expertise kann eine Möglichkeit darin bestehen, Sonderpädagogik als „Fach“ anzubieten. Dies bedeutet jedoch eine eingeschränkte Einsetzbarkeit der Lehrkräfte und erfordert universitäre Standorte mit sonderpädagogischen Lehrstühlen. Im Blick auf die Frage nach der Rolle der Sonderpädagogik ist das Inklusionsverständnis zentral. Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, existiert im berufspädagogischen Fachdiskurs ein weiter Inklusionsbegriff, der neben Menschen mit Behinderung auch benachteiligte Jugendliche umfasst. Andererseits sind im dualen System der vollständigen Inklusion aller Menschen Grenzen gesetzt, da das Recht von behinderten und benachteiligten Menschen von der Bereitschaft der Arbeitgeber abhängt, mit diesen Jugendlichen einen Ausbildungsvertrag abzuschließen. Betriebliche Ausbilder sind auf diese Aufgabe noch weniger vorbereitet als schulische Lehrkräfte. Daraus resultiert unseres Erachtens, dass so viel Inklusion wie möglich im Regelsystem verwirklicht werden sollte, andererseits auch weiterhin Sonderstrukturen im Sinne der „educational inclusion“ z. B. in Berufsbildungswerken nötig sein werden. Dies spricht gegen eine Abschaffung des Lehramts Sonderpädagogik und gegen eine zu starke Gewichtung der sonderpädagogischen Inhalte in der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen.
3. Gerade vor dem Hintergrund der besonderen Rahmenbedingungen inklusiver Förderung in der beruflichen Bildung fällt auf, dass bisher kaum konzeptionell erarbeitet wurde, welche Wissensbestände über die Strukturen in den Bildungsbereichen und deren inklusive bzw. exkludierende Funktionen Teile einer inklusiven Lehramtsausbildung sein sollen. Da inklusiver Unterricht in einem bestimmten strukturellen Rahmen stattfindet und dieser sich in der beruflichen Bildung von den anderen Lehrämtern der Sekundarstufe II unterscheidet, muss diesbezügliches Wissen in die Lehramtsausbildung einfließen. Auch hochschuldidaktische Fragen stehen damit in Zusammenhang. Was sind die geeigneten Methoden und Medien, um bei Studierenden eine inklusionsfördernde Einstellung zu entwickeln bzw. die Fähigkeit Behinde-

rungs- bzw. Förderbereiche bei Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren: Fallarbeit, Exkursionen, phasenübergreifende Seminare? Die wissenschaftliche Bestimmung der in der Domäne „inklusive Unterricht“ nötigen Kompetenzen und deren methodische Umsetzung stehen bisher erst am Anfang.

Das Projekt DIVERSITY VET-ME zielt darauf ab, dieses Forschungsdesiderat zu verringern und auch für die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen erste explorative empirische Datenerhebungen (z. B. Expertenbefragungen, Beobachtungen) zu den Anforderungsprofilen einer inklusiven Berufsbildung und der korrespondierenden Ausgestaltung universitärer Lehr-Lernarrangements zu entwickeln. Der Design-Based-Research Ansatz bietet hier eine geeignete Rahmung, um ein theoriegeleitetes Vorgehen zu gewährleisten, eine mit den Anforderungen korrespondierende Lernumgebung zu konzipieren und dies auf Grundlage empirischer Erhebungen zu leisten.

Literatur

Baethge, M. (2016): Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen - Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, 43-57.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 469-520.

Besser, M./Krauss, S. (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 71-82.

Bosse, D./Lipowsky, F./Hänlein, A. (2014): Projektantrag – Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET). Unveröffentlichter Antrag der Hochschule Kassel unter Mitarbeit des Zentrums für Lehrerbildung(ZLB), des Zentrums für Empirische Lehr-/Lernforschung (ZELL) und aller lehrerbildenden Fachbereiche (Fachbereiche 1, 2, 5, 7, 10 und Kunsthochschule).

Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 147-202.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013.

Online: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (20.08.2016).

Bylinski, U. (2016): In: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld, 215-232.

Bylinski, U./Vollmer, K. (2015): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere (162). Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Online: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718> (29.09.2015).

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR) Projektträger (Hrsg.) (2015): Bundesländer-Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung". Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Bewilligungsrunde der 1. Förderphase. Online:

http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/KurzbeschreibungenQLB_erste_Foerderphase.pdf (01.03.2016).

Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster.

Eder, A./Rütters, K. (2013): Struktur und Reformen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: Journal of technical education, 1, 40-59.

Eder, A./Kreutz, M. (2013): Didaktische Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich. Entwicklungsperspektiven für Hochschulen am Beispiel Niedersachsens. In: Kremer, H.-H./Fischer, M./Tramm, T. (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. 1-20.

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/eder_kreutz_bwpat24.pdf (25.01.2016).

Enggruber, R./Ulrich, J. G. (2016): Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld, 127-142.

Euler, D. (2016): Inklusion in der Berufsausbildung - Bekenntnisse - Erkenntnisse - Herausforderungen – Konsequenzen. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, 27-42.

Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_euler.pdf (27.06.2016).

Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh.

Euler, D./Severing, E. (2008): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen.

Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 712-744.

Granato, M. (2016): Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld, 87-100.

Häcker, T./Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten Erziehungswissenschaft. Online: <http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/viewFile/21071/18396> (20.02.2016).

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ von Beywl, W./Zierer, K. Hohengehren.

Heimann, K. (2013): Inklusion: In der dualen Ausbildung kann sie gelingen. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10339.pdf> (16.02.2016).

Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 69-134.

Hillenbrand, C./Melzer, C./Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 33-68.

Hillenbrand, C./Melzer, C./Sung, J. (2014): Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. In: Theory and Practice of Education, 19, 147-171.

Katzenbach, D./Schroeder, J. (2009): "Ohne Angst verschieden sein können" Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: (2009): Zeitschrift für Inklusion. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176/176> (29.06.2016).

Klees, G./Tillmann, I. (2015): Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie. In: (2015): Journal für Didaktik der Biowissenschaften (F) 6, 9-17.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin. Online: www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (25.07.2016).

KMK/HRK (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). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (12.02.16).

Krauss, S./Bruckmaier, G. (2015): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 241-258.

Kremer, H.-H. et al. (2014): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (07.12.2015).

Langner, A. (2015): Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden. Online: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-09455-3> (20.9.2015).

Melzer, C./Hillenbrand, C. (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 05, 194-202.

Melzer, C. et al. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien – In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, 61-80. Online: <http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/viewFile/21070/18395> (15.02.2016).

Oser, F. (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2. 266-274.

Przibilla, B. et al. (2016): Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. In: Empirische Sonderpädagogik (1), 36-53. Online: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2016_20160211/esp_1-2016_36-53.pdf (26.02.2016).

Raatz S. (2016): Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education. Heidelberg

Reinisch, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim/Basel, 33-43.

Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 1, 52-69.

Reinmann, G./Vohle, F. (2012): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Diskussion wissenschaftlicher Standards anhand eines mediendidaktischen Beispiels. In: Zeitschrift für E-Learning – Lernkultur und Bildungstechnologien, H. 4, 21-34.

Römer, K./Malina, B. (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche UNESCO-Kommission. Online: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (29.09.2015).

Rützel, J. (2016): Zur Einführung – Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Bericht zur beruflichen Bildung – Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung, 9-10.

Schmidt, C. (2015): Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzung. In: Die berufsbildende Schule, 67, 343-347.

Schmidt, C. (2014): Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 4, 391-404.

Seifried, J. (2015): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften - eine Analyse für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Band 12. Hohengehren, 167-183.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer

Studiengänge. Online: http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspädagogik_2014.pdf (19.07.2016).

Stadt Kassel (Hrsg.) (2016): Rahmenkonzept Inklusive Bildung der Stadt Kassel. Online: http://www.stadt-kassel.de/imperia/md/content/cms01/06prokassel/rahmenkonzept_inklusive_bildung_barrierefrei.pdf (15.07.2016).

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 202-224.

Terhart, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, 1, 2-14.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.) (2009): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel.

Zoyke, A. (2016a): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld., 205-235. Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_zoyke.pdf (27.06.2016).

Zoyke, A. (2016b): Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11. 57-78. Online: www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/888/703 (15.07.2016).

Zoyke, A./Vollmer, K. (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld. 7-24.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: ☒ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Bach, A./Schmidt, C./Schaub, C. (2016): Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 30, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (18-10-2016).

Die AutorInnen



Prof. Dr. ALEXANDRA BACH

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel

alexandra.eder@uni-kassel.de

www.uni-kassel.de



Prof. i. V. Dr. CHRISTIAN SCHMIDT

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel

christian.schmidt@uni-kassel.de

www.uni-kassel.de



CHRISTIAN SCHAUB

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel)

christian.schaub@uni-kassel.de

www.uni-kassel.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung