

Alexandra Bach

Inklusive Didaktik und inklusions- bezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich- technischen Berufsbildung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die deutsche Bundesregierung (vgl. MELZER u. a. 2015, S. 61) stehen auch die Lehrkräfte in der gewerblich-technischen Berufsbildung vor der Anforderung, Inklusion als zentrale Entwicklungsaufgabe in Unterricht, Schule und regionalem Berufsbildungsnetzwerk zu gestalten. Damit sie sich – zur Bewältigung dieser problemhaltigen Aufgabe – die notwendigen Dispositionen in Form von Wissen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen erarbeiten können, müssen sie durch entsprechende Bildungsangebote in allen drei Phasen der Lehrerbildung unterstützt werden. Hier setzt das Projekt DIVERSITY VET – M.E.B.¹ an, gefördert im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Es zielt darauf ab, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerbildung im Anforderungsbereich einer inklusiven gewerblich-technischen Berufsbildung zu entwickeln. Wie dies systematisch sowie theorie- und empiriegeleitet erfolgen kann, wird in diesem Beitrag dargestellt.

1 Einleitung: Anspruch zur Umsetzung von Inklusion im engeren und im weiteren Sinn in der beruflichen Bildung

Mit der Ratifizierung der UN-BKR (UN-Behindertenrechtskonvention) durch Deutschland im Jahr 2009 ist das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für Menschen mit Behinderung anerkannt worden (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2016, S. 60). Dies gilt auch für die gewerblich-technische Berufsbildung. Ziel dieser Anerkennung ist es, für Menschen mit Behinderung die Chancen auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu erhöhen. Die Gesellschaft soll dabei gleichzeitig für die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Hemmnisse von Menschen mit Behinderung sensibilisiert werden, um die Wechselwirkung von individueller Beeinträchtigung und gesellschaftlich verursachter Benachteiligung als Reaktion darauf zu minimieren (vgl. RÜTZEL 2016, S. 27).

1 Diversity Vocational Education and Training in den Domänen Metall-, Elektro- und Bautechnik.

Menschen mit Behinderung werden in der beruflichen Bildung u. a. gemäß § 2 Sozialgesetzbuch IX klassifiziert. Es handelt sich dabei um Personen, die auf dauerhafte Unterstützung zur Teilhabe am Berufsleben angewiesen sind, d. h. länger als sechs Monate körperliche, seelische und geistige Behinderungen aufweisen, die ihr Leistungsvermögen im Vergleich zur Alterskohorte deutlich reduzieren, und die deshalb Hilfe zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen. Lernbehinderungen sind in dieses Verständnis auch inkludiert (vgl. BAETHGE 2016, S. 45). Weiterhin klassifiziert die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) unterschiedliche Behinderungsbereiche, wie körperliche Behinderung (z. B. Schädigung des Bewegungsapparats), Sinnesbehinderung (z. B. Blindheit, Gehörlosigkeit), Sprachbehinderung, Lernbehinderung (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie), psychische Behinderung (z. B. mangelnde psychische Stabilität) und geistige Behinderung (z. B. IQ niedriger als 70) (vgl. REICH 2014, S. 260 f.). Das Problem bei der Definition von Behinderung ist, dass es sich hierbei nicht nur um eine „individuelle Eigenschaft [handelt], sondern [um] eine relationale Bestimmung. Damit ist sie (...) nicht isoliert im Hinblick auf einen Menschen eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr ist das Merkmal ‚Behinderung‘ *praktisch-rechtlich* die Folge von Zuschreibungen, die je nach Hintergrund und Zielsetzung der zuschreibenden Institutionen ganz unterschiedlich ausfallen können. So beruht die Feststellung einer Behinderung im Schul- und im Beschäftigungssystem auf unterschiedlichen Maßstäben.“ (EULER/SEVERING 2014b, S. 114).

Ein im allgemeinbildenden Schulsystem identifizierter sonderpädagogischer Förderbedarf genügt beispielsweise nicht, um Leistungsbezüge nach dem SGB III zu erhalten. Hierzu bedarf es einer neuen Begutachtung, z. B. durch die Bundesagentur für Arbeit (vgl. BAETHGE 2016, S. 45). Nach Analyse der diagnostischen Gesamtsituation kommen BAETHGE sowie EULER und SEVERING zu der Erkenntnis, dass die Diagnostik von Behinderung in der beruflichen Bildung ebenso wie die verfügbaren Statistiken (Reha-Statistik, Schulstatistik, Statistik für Berufe für Menschen mit Behinderung) als uneinheitlich und lückenhaft einzustufen sind. Darüber hinaus wird eine breite, fließende Grauzone zwischen der Einstufung von Personen in „sozial benachteiligt“ und „behindert“ festgestellt (vgl. BAETHGE 2016, S. 48 ff.), die dann je nach Einstufung unterschiedlichen Gesetzssystematiken und Förderlogiken unterliegen. Mit diesem Diagnostikproblem sehen sich auch die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen konfrontiert.

Unabhängig von dieser Definitionsproblematik geht es nach der UN-BKR-Definition von Inklusion darum, Menschen mit Behinderung die Teilhabe am Regelschulsystem zu ermöglichen, dies entspricht einem „**engen Inklusionsverständnis**“ (vgl. RÜTZEL 2016, S. 32). Darüber hinaus wird von der UNESCO ein **weites Inklusionsverständnis** propagiert, welches Personen mit den unterschiedlichsten Heterogenitätsfaktoren, wie Behinderung, Geschlecht, Migration, sozialer und ökonomischer Herkunft etc., in den Blick nimmt und darauf abzielt, individuell auf die Bedürfnislage des Einzelnen einzugehen und diese bedarfsgerecht zu berücksichtigen (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 2 f.). Dieses umfassende Inklusionsverständnis hat weitreichende Konsequenzen, da es für die berufliche Bildung bedeutet, „allen jungen Menschen und besonderen Zielgruppen Optionen für einen erfolgreichen Weg in eine quali-

fizierende Berufsausbildung und in das Erwerbsleben“ (BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 150) zu eröffnen. Um dem Anspruch einer inklusiven Berufsbildung im weiteren Sinne gerecht zu werden, müssten laut ENGRUBER und ULRICH Maßnahmen wie die Durchsetzung einer Ausbildungsgarantie, die Institutionalisierung von Jugendberufsagenturen, die Schaffung individueller betrieblicher und schulischer Ausbildungsarrangements durch Instrumente, wie z. B. assistierte Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen, Teilzeitausbildung etc. und die geeignete inklusionsbezogene berufspädagogisch-didaktische Kompetenzförderung der schulischen Lehrkräfte und (über-)betrieblichen Ausbilder/-innen realisiert werden (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2016, S. 62 ff.). Inklusion im weiten Sinne steht damit in engem Zusammenhang mit der klassischen Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung, mit dem Unterschied, dass in diesem Bereich der Heterogenitätsfaktor „Behinderung“ stärker als bisher Berücksichtigung findet.

Die Notwendigkeit der Realisierung kompetenzfördernder Maßnahmen für die erfolgreiche Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung nehmen das Projekt Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (Diversity VET – M.E.B.) und der vorliegende Beitrag als Ausgangspunkt. Dazu wird zunächst in Kapitel 2 das Projekt Diversity VET – M.E.B. mit seiner grundlegenden Verortung, Fragestellung und Forschungsstrategie des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR) vorgestellt. In Kapitel 3 wird analog zur Forschungsstrategie des DBR eine Problemspezifikation aus theoretischer Perspektive zu den Themenfeldern Status quo und Diskurs zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung vorgenommen. Kapitel 4 vermittelt danach einen Überblick zum Stand der Forschung zu den relevanten Inhalten und Themenfeldern der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften unter Ergänzung von Interviewzitatzen von Lehrkräften, die in der dual-betrieblichen Berufsausbildung im Bauwesen tätig sind. Kapitel 5 verschafft letztendlich Aufschluss über das Design und den aktuellen Entwicklungsstand der universitären Lehrveranstaltung. Kapitel 6 schließt mit einem knappen Fazit und Ausblick.

2 Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren – Diversity VET – M.E.B.

2.1 Forschungsfragen und Einbettung des Projekts in die Qualitäts-offensive Lehrerbildung

Das Projekt „Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (Diversity VET – M.E.B.)“ wird im Rahmen der von Bund und Ländern gemeinsam offerier-

ten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert und ist in das übergeordnete Projekt PRO-NET „Professionalisierung durch Vernetzung“ der Universität Kassel eingebettet. Eine zuvor durchgeführte Stärken-Schwächen-Analyse ergab, dass die universitäre Lehre im beruflichen Anforderungsbereich Diversität und Inklusion an diesem Standort noch in zu geringem Maße angeboten wurde. Diversity VET – M.E.B. soll hier u. a. ein neues Angebot schaffen. Die Laufzeit umfasst November 2015 bis Dezember 2018. Zum Projektbeginn erwies sich der Forschungsstand zur Frage, welche inklusionsbezogenen Anforderungen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in den gewerblich-technischen Domänen primär zu bewältigen haben und welche Kompetenzentwicklungsbedarfe dazu erforderlich sind, noch als sehr vage (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 8 ff.). Das Projekt zielt deshalb darauf ab, die inklusionsbezogene Anforderungssituation von Lehrkräften in gewerblich-technischen Bildungsgängen der Fachrichtungen Metall-, Elektro- und Bautechnik zu analysieren. Folgende Forschungsfragen stehen dabei u. a. im Mittelpunkt:

1. Wie sind universitäre Lernumgebungen zur inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrerbildung inhaltlich und methodisch zu konzeptionieren?
2. Mit welchen inklusionsbezogenen Aufgaben und Anforderungen werden berufliche Lehrkräfte in gewerblich-technischen Schulen aktuell konfrontiert?
3. In welchen Punkten gibt es Kompetenzentwicklungsbedarfe?
4. Von welchen Erfahrungen, Fällen und Handlungsstrategien in Bezug auf Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung berichten Lehrkräfte?
5. Wie muss eine inklusionsbezogene Didaktik in der gewerblich-technischen Berufsbildung ausgestaltet werden?

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsfragen soll die universitäre Lehrveranstaltung im Rahmen von Diversity VET – M.E.B. auf empirischer Basis, d. h. auf Basis eigener Erhebungen und unter Berücksichtigung des Forschungsstands zur Inklusion, in der gewerblich-technischen Berufsbildung erfolgen.

2.2 Design-Based-Research-Ansatz als grundlegende Forschungsstrategie von Diversity VET M.E.B.

Zielführend erscheint dabei als grundlegende Forschungsstrategie der Design-Based-Research-Ansatz, wie er u. a. von EULER vertreten wird (vgl. EULER 2014). Der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) zielt grundsätzlich darauf ab, praktische Problemstellungen zu lösen. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung pädagogischer Interventionen wie z. B. Lehrveranstaltungen zu neuen Themenfeldern auf theoretisch-empirischer Basis. Gleichzeitig soll dabei der Informationsgewinn genutzt werden, um wissenschaftliche Theorien weiterzuentwickeln.

Die einzelnen Phasen und Schritte des DBR werden von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen etwas verschieden interpretiert. EULER hat folgende charakteristische Phasen bzw. Schritte des DBR herausgearbeitet (vgl. EULER 2014, S. 19 f.). Diese lauten:

1. Problemspezifikation aus theoretischer und praktischer Perspektive,
2. Literaturrecherche zur Identifikation relevanter Theorien und empirischer Studien zur Formulierung von wissenschaftlichen Hypothesen,
3. Entwicklung des Designs der Intervention/der Lehrveranstaltung,
4. Mehrfaches Durchlaufen einer iterativen Schleife, bestehend aus Erprobung und Evaluation des entwickelten Designs, aus Modifikation und Dokumentation des Vorgehens und der zentralen Gestaltungsprinzipien und
5. Summative Evaluation nach Abschluss des Entwicklungsprozesses.



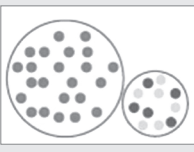

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Aspekten zur Problemspezifikation aus theoretischer Perspektive.

3 Problemspezifikation aus theoretischer Perspektive: Ist Inklusion eine realistische Entwicklungsperspektive für das duale System?

Problematisch hinsichtlich der Entwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems ist die Tatsache, dass die grundlegende Reforminitiative seitens der (Bildungs-)Politik angestoßen wurde, ohne zuvor eine konkrete Umsetzungsstrategie entwickelt zu haben. So stellt sich aktuell die Frage, inwieweit der normative Anspruch von Inklusion in der beruflichen Bildung realistisch erscheint, oder ob es sich hierbei um eine nicht realisierbare Idealvorstellung handelt (vgl. RÜTZEL 2016, S. 27 f.).

Inklusiv im engeren Sinne ist vor allem die betrieblich-duale Berufsausbildung aktuell nur im Ansatz, da jährlich von mehr als 50.000 jungen Menschen mit Behinderung – welche die allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen verlassen – lediglich 3.500 ins duale System einmünden (vgl. EULER 2016, S. 34). Inklusion in der beruflichen Bildung erhebt jedoch den Anspruch, dass zukünftig eine deutlich höhere Anzahl von behinderten Schulabsolventen und -absolventinnen eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren kann, als dies bisher der Fall war (vgl. EULER/SEVERING 2014b, S. 116). Die Realisierungschancen dieser Zielperspektive hängen, so die Hypothesen, entscheidend von der Art und Schwere der Behinderung, von den Investitionen, die für die Umsetzung von Inklusion bereitgestellt werden, von den betrieblichen Selektionsmechanismen und den strukturellen Rahmenbedingungen ab (vgl. EULER/SEVERING 2014a, S. 17). Diese gestalten sich in der beruflichen Bildung – im Spannungsfeld zwischen Inklusion, Integration, Separation und Exklusion – laut aktueller Schätzung und in Zusammenfassung folgendermaßen (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Prinzipien von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion

Formen gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung	Erklärung	Beispiel allgemeinbildende Schulen	Beispiel berufliche Bildung	Gesamtzahl an Schulabgänger/-innen mit Behinderung: 50.000 im Jahr 2010
	1. Inklusion = Zugehörigkeit aller Menschen; Systemanpassung an individuelle Voraussetzungen	Inklusive Schule	Ein flexibilisiertes System, das jedem Jugendlichen die Chance auf eine Berufsausbildung ermöglicht	5.000
	2. Integration = Einbindung ins System, jedoch als Sonderweg	Integrationsklassen	Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zu „Fachpraktikern und Fachpraktikerinnen“ (nach §§ 66 BBiG und 42 HwO)	9.900
	3. Separation = Aussondern von Menschen, die von der Norm abweichen	Förderschulen	Berufsvorbereitende Maßnahmen für Menschen mit Behinderung häufig im Berufsbildungswerk (BBW) (Zuordnung unklar) Beschäftigung in Werkstätten für behinderte Menschen (keine Ausbildungsmöglichkeit)	16.440 Keine Angaben
	4. Exklusion = Ausschluss aus dem System	Befreiung von der Schulpflicht	Keine Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten	Keine Angaben

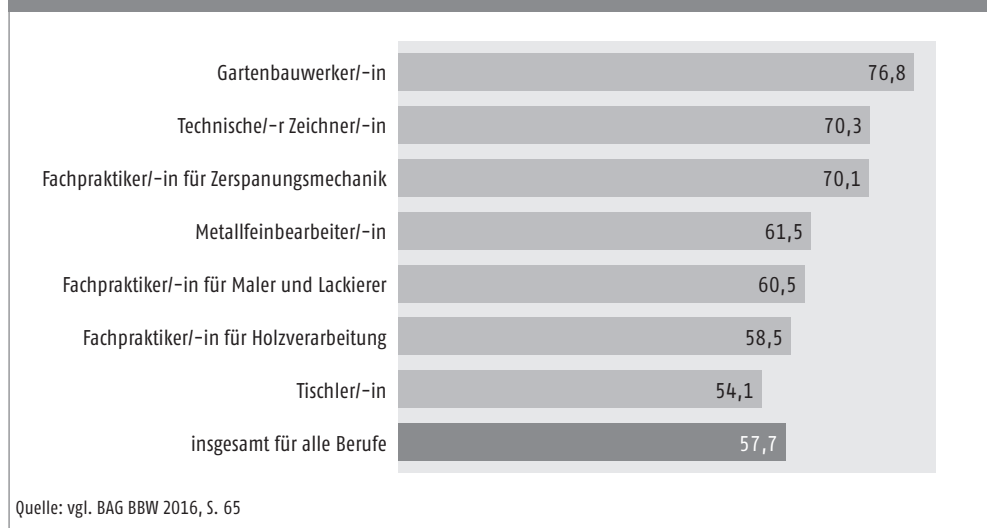
Quelle: vgl. EULER/SEVERING 2014b, S. 129

Zu 1: Wie schon angedeutet, findet **Inklusion** in der beruflichen Bildung im engeren Sinne noch nicht im erwünschten Umfang statt, da von 50.000 Schulabgängern und -abgängerinnen mit Behinderung lediglich 5.000 eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren (siehe Tabelle 1). Denn laut § 64 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sollen Menschen mit Behinderung in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. EULER definiert analog dazu Inklusion im engeren Sinne dahingehend, dass Menschen mit Behinderung einen anerkannten Ausbildungsberuf gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung erlernen können, und zwar ungeachtet der Bildungsinstitution, in der dies stattfindet (betrieblich-dual, außerbetrieblich im Berufsbildungswerk, vollzeitschulisch) (vgl. EULER 2016, S. 29). Dabei erscheint nach der beruflichen Erstausbildung die erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt

ebenfalls als ein bedeutsamer Indikator für Inklusion in der beruflichen Bildung. Insgesamt resultieren aber auch hier wieder statistische Erfassungsprobleme, da das Merkmal Behinderung in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst wird (vgl. BAETHGE 2016, S. 44 ff.). Zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildung ist nach § 65 BBiG bzw. nach § 42 der Handwerksordnung (HwO) vorgesehen, die zeitliche und sachliche Organisation sowie die Prüfungsmodalitäten einer dualen Ausbildung den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung anzupassen (z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen, Lernortkooperation, betriebliche Einstiegsqualifizierung, alternative Ausbildungsstrukturen) und damit einen Nachteilsausgleich zu erwirken (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 5). Inklusion im weiteren Sinne ist in der beruflichen Bildung im Gegensatz zur Inklusion im engeren Sinne alltäglich. Eine große Bandbreite von durch die unterschiedlichsten Merkmale (z. B. Alter, Schulabschluss, sozioökonomischer Status etc.) gekennzeichneten jungen Erwachsenen beginnt jedes Jahr eine duale Ausbildung. Dem steht jedoch auch eine große Anzahl an Schulabgängerinnen und -abgängern ohne diagnostizierte Behinderung gegenüber, denen es nicht gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden. Damit sind sie zunächst von der Teilhabe an dualer Berufsausbildung ausgeschlossen (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2016, S. 61). Auch dieser Personenkreis muss stärker als bisher inkludiert werden.

Zu 2: Im Kontext der unterschiedlichen Auslegung von Inklusion steht zur Debatte, ob der Inklusionsanspruch als Absage an im EULER'schen Sinne integrierende Bildungsgänge verstanden werden muss. Hierzu gehört in der beruflichen Bildung die Fachpraktiker-Ausbildung an den Berufsbildungswerken, d. h. die theoriegeminderten Sonderberufsausbildungen nach § 66 BBiG und § 42 HwO (vgl. EULER 2016, S. 29).

Abbildung 1: Vermittlungsquoten in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen, 2013–2014



Denn dann, wenn es für behinderte Menschen aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung nicht möglich ist, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren, sind die zuständigen Stellen nach § 66 BBiG dazu aufgefordert, Ausbildungsregelungen auf Basis der Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe zu treffen, die theoriegemindert sind. Die Tabelle 1 betrachtend wird deutlich, dass die theoriegeminderte Ausbildung in Fachpraktikerberufen von EULER als Form einer integrativen Berufsbildung definiert wird, d. h. dass zwar eine Einbindung ins duale System erfolgt, diese jedoch als Sonderweg in einer Sondereinrichtung beruflicher Bildung, den Berufsbildungswerken, angeboten wird, obwohl diese auch zu einem geringen Anteil dual-betrieblich an Regelberufsschulen umgesetzt werden. Immerhin belegen jedoch die vorhandenen Daten, dass in Berufsbildungswerken Jugendliche zu einem hohen Prozentsatz auch in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, dass die Bestehensquote bei den Kammerprüfungen im Durchschnitt bei 90 Prozent liegt und dass 58 Prozent der Absolventen und Absolventinnen der Berufsbildungswerke in den Jahren 2013/2014 im Durchschnitt ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung den Einstieg ins Berufsleben fanden (vgl. Abbildung 1).² Dabei fallen in den gewerblich-technischen Voll- und Fachpraktikerberufen die Übergangsquoten überdurchschnittlich hoch aus. Zudem öffnen sich die Berufsbildungswerke zunehmend z. B. durch ihre stärkere Verzahnung mit der betrieblichen Bildung. „So werden im Rahmen von verzahnten, modularisierten Ausbildungen und Formen der Verbundausbildung flexible Modelle praktiziert, in denen außerbetriebliche und betriebliche Ausbildungsphasen mit organisatorischer und didaktischer Unterstützung des BBW zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss geführt werden. Diese Entwicklungen lassen sich als Konturen für eine inklusive Berufsbildung aufnehmen und weiterentwickeln.“ (EULER/SEVERING 2014b, S. 120). Hier zeigt sich, dass die phasenweise durchgeführte Praxis der Separation in theoriegeminderte Sonderberufe und anerkannte Ausbildungsberufe gute Erfolgsquoten zeigt und dadurch zu einem relativ hohen Prozentsatz eine erfolgreiche Inklusion ins Berufsleben ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 116).

Demzufolge erscheint es sinnvoll, eine behutsame evolutionäre Vorgehensweise hinsichtlich der Umgestaltung des (Berufs-)Bildungssystems anzumahnen. Denn es ist nicht zielführend im Sinne der UN-BKR und im Sinne der Jugendlichen mit anerkannten Behinderungen, relativ erfolgreiche Konzepte vorschnell zugunsten einer Idealvorstellung aufzugeben, deren Realisierungsschritte noch nicht geklärt sind. Wie bzw. mit welchen Instrumenten eine solche Umgestaltung jedoch mittelfristig ausgestaltet werden kann – sei es mittels Qualifikationsbausteinen oder mithilfe der seit 2015 durch das SGB III geregelten Möglichkeit der assistierten Ausbildung –, wird in diesem Beitrag aus kapazitären Gründen nicht diskutiert.

Zu 3) und 4): Insgesamt erscheint es wenig realistisch, nahezu alle Menschen mit Behinderung in das Regelsystem zu inkludieren (vgl. SCHMIDT 2015, S. 343). 2014 verbleibt der

2 Zu ihrer Eingliederungssituation wurden auch die BBW-Absolventen und -Absolventinnen der Abschlussjahre 2013 und 2014 befragt. Mehr als 5.000 Fragebögen konnten ausgewertet werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 66,2 Prozent (BAG BBW 2016, S. 64).

größte Anteil der Schulabgänger/-innen mit diagnostiziertem Förderbedarf (16.400 junge Menschen) in berufsvorbereitenden Maßnahmen, und auch die Werkstätten für Menschen mit Behinderung sind mit insgesamt knapp 20.000 Jugendlichen (vgl. EULER/SEVERING 2014a, S. 21) gut besucht. Hier finden weder Integration noch Inklusion statt, da keine anerkannte Berufsausbildung im dualen System angestrebt wird. Wie hier eine Umgestaltung letztendlich ausgestaltet werden muss, damit das Recht der Menschen mit Behinderung auf eine qualitativ hochwertige Bildung und auf größtmögliche Teilhabe und Chancengleichheit ermöglicht wird, ist aktuell ebenfalls noch nicht hinreichend geklärt (vgl. BAETHGE 2016, S. 44).

Plausibel erscheint es, dass Inklusion an dieser Stelle, ohne entsprechend weitreichende Ressourcen in die Regelberufsschulen zu investieren, kaum gelingen kann. Allein mit der adäquaten Kompetenzentwicklung der Berufsbildner ist es nicht getan. Dennoch wird nun im Folgenden genau diese Perspektive in den Blick genommen. Es stellt sich die Frage, wie Professionalisierungsangebote in der ersten Phase der Lehrerbildung (vgl. MELZER u. a. 2015, S. 61) gestaltet werden müssen, damit Lehrkräfte sukzessive die notwendigen Kompetenzen entwickeln, die für den schrittweisen Auf- und Ausbau eines inklusiven Berufsbildungssystems unabdingbar sind.

4 Stand der Forschung zur inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung aus inhaltlicher Perspektive

Nach der Problemspezifikation zum Status quo und der Zielsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung stellte sich die Frage, welche theoretischen und empirischen Ergebnisse aktuell vorliegen, die Aufschlüsse darüber geben, wie Lehrveranstaltungen zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften inhaltlich auszugestaltet sind. Der Stand der Forschung wird zudem mit ersten, nicht repräsentativen empirischen Ergebnissen aus einer qualitativen, leitfragengestützten Lehrkräftebefragung in der gewerblich-technischen Berufsbildung im dualen System (Bautechnik) ergänzt (n = 4).

Dabei wird in Diversity VET – M.E.B. grundsätzlich von folgenden Grundannahmen und Grundbegriffen ausgegangen:

- a) *Kompetenztheoretisches Professionsverständnis in Bezug auf die Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung:* In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass professionelle bzw. handlungskompetente Lehrkräfte aufgrund ihrer angeborenen und erworbenen Dispositionen (vgl. LANGNER 2015, S. 27) – z. B. ihrer elaborierten, sehr gut vernetzten und daher schnell verfügbaren inklusionsbezogenen Wissensbasis, ihrer Einstellungen, Erfahrungen, Überzeugungen, Werthaltungen, Volition und Motorik – dazu in der Lage und motiviert sind, die aufgrund einer inklusionsbezogen ausgestalteten Berufsbildung auftretenden Anforderungen und Probleme erfolgreich zu lösen und im Berufsleben

kompetent zu handeln (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 7; KLIEME u. a. 2007, S. 72). Das heißt, eine kompetente Lehrkraft soll über möglichst hohe professionelle Handlungskompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügen und diese zu einer konkreten lösungsförderlichen Anwendung bringen (vgl. TERHART 2011, S. 207). Insbesondere werden drei grundlegende Dimensionen einer inklusionsorientierten Lehrerbildung in diesem Diskurs als bedeutsam herausgestellt: Wissen, Einstellungen und Handeln (vgl. u. a. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 181 ff.).

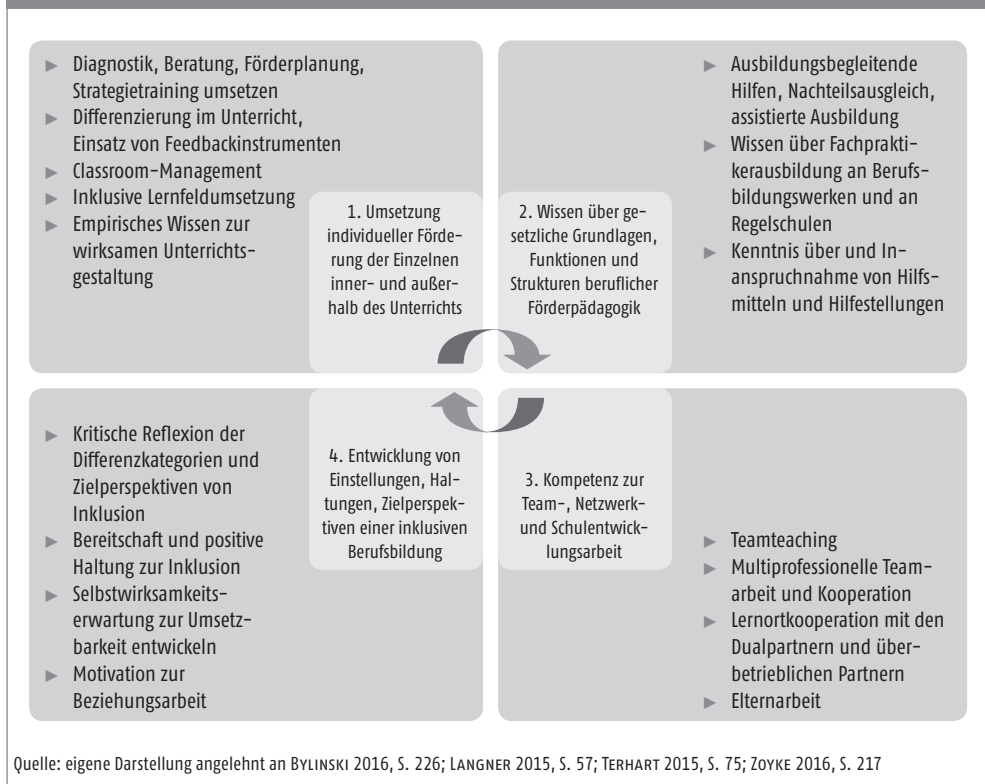
- b) Weiterhin wird die Grundannahme vertreten, dass im universitären Studium lediglich eine pädagogische Professionalisierung auf einem Basisniveau erfolgen kann und keine „fertigen“ Lehrkräfte daraus hervorgehen (vgl. SEIFRIED 2015, S. 178). Vielmehr entfaltet sich die pädagogische Professionalität berufsbiografisch in den drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, berufsbegleitende Lehrerfortbildung (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 18 f.). Das erworbene universitäre Wissen dient als Grundlage für die Begründung und theoretische Reflexion von Handlungen, muss jedoch im Berufsleben noch systematisch vertieft und erweitert sowie durch praktische Erfahrungen angereichert und auf deren Grundlage reflektiert werden (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 191).

Wenn es um die Annäherung an die Frage geht, welche Anforderungen mit der Umsetzung einer inklusiven (Berufs-)Bildung verbunden sind, empfiehlt es sich, die synoptischen und empirischen Arbeiten von BYLINSKY, ZOYKE, MELZER und HILLENBRAND sowie LANGNER (vgl. BYLINSKI 2016, S. 225; LANGNER 2015; MELZER/HILLENBRAND 2013; MELZER u. a. 2015; ZOYKE 2016) zu rezipieren, diese basieren sowohl auf gründlichen theoretischen als auch auf empirischen Zugängen. BYLINSKI und ZOYKE fokussieren hierbei insbesondere auch die Anforderungssituation in der beruflichen Bildung und LANGNER befragte im Jahr 2010 Lehrkräfte aus allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen quantitativ (N = 2050) und eine Auswahl davon auch qualitativ (n = 7) (vgl. LANGNER 2015, S. 9, 197). Die Erarbeitung des Kompetenztableaus von BYLINSKI erfolgt ebenfalls auf Basis einer qualitativen Befragung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrkräften, Ausbildern und Ausbilderinnen sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, die im regionalen Übergangsmangement arbeiten (vgl. BYLINSKI 2016, S. 225). Werden die dadurch erarbeiteten Kompetenztableaus miteinander verglichen, so zeigt sich, dass hier weitgehend übereinstimmende Ergebnisse erzielt wurden (vgl. BYLINSKI 2016, S. 217; BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 8 ff.; ZOYKE 2016, S. 217). Zielführend, komplex und unabdingbar erscheint der Anspruch, den Langner formuliert: „Die Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll (...) aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden.“ (LANGNER 2015, S. 8).

Diesen Anspruch gilt es, zukünftig für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung noch zu erfüllen. Abbildung 2 verdeutlicht dabei die wesentlichen Kompetenzbereiche,

wie sie z. B. teilweise von BYLINSKI identifiziert wurden, in Ergänzung durch andere Autoren und Autorinnen. Es handelt sich hierbei 1. um die Kompetenz zur Umsetzung individueller Förderung der Einzelnen inner- und außerhalb des Unterrichts, 2. das Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und die Kompetenz, verfügbare Hilfsmittel, strukturelle Möglichkeiten und unterstützende Personen in Anspruch zu nehmen. Aus diesem Wissen resultiert dann teilweise auch das Vermögen, 3. schulinterne Team- und Schulentwicklungsarbeit sowie regionale Netzwerkarbeit zu leisten und 4. inklusionsförderliche Einstellungen, Haltungen und Zielperspektiven hinsichtlich einer inklusiven Berufsbildung zu entwickeln.

Abbildung 2: Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung



Zu 1: Individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht

Hier nimmt BYLINSKI zum einen die individuelle Förderung des Einzelnen und zum anderen den kompetenten Umgang mit heterogenen Gruppen in den Blick (vgl. BYLINSKI 2016, S. 226). Dieses Thema ist für Lehrkräfte aller Schultypen zeitlos aktuell (vgl. HELMKE 2014, S. 248).

Dazu gehören Aufgaben wie z. B. die Diagnostik der Leistungsfähigkeit und Lerneinschränkungen/Behinderungen von Schülern und Schülerinnen, die Umsetzung von Unterricht in heterogenen Klassen, der Förderunterricht und die Förderplanarbeit sowie die individuelle Beratung (vgl. BYLINSKI 2016, S. 226; MELZER/HILLENBRAND 2013, S. 197 f.). Die Lehrkräfte sollen Bildungserfolge ermöglichen, die Ziele und Kompetenzen der Lehrpläne mit individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen verbinden und auf diagnostischer Grundlage den Einzelnen individuell fördern und die Lernentwicklungen dokumentieren. In der Praxis stößt jedoch die Realisierung von differenziertem und individualisiertem Unterricht auf Schwierigkeiten. So verweist beispielsweise HELMKE darauf, dass sich Lehrkräfte nicht selten an einem/einer Durchschnittsschüler/-schülerin orientieren und ein bewusstes Wahrnehmen und Umgehen mit individuellen Lern- und Leistungsunterschieden – z. B. durch das gezielte Schließen von lernrelevanten Wissenslücken, Lernstrategietraining, adaptiven Unterricht – unterbleiben. TERHART spricht in diesem Zusammenhang von einer „Überforderungsfalle“ (TERHART 2015, S. 75). Diese Einschätzung wird durch die Aussagen von den in Diversity VET – M.E.B. befragten Lehrkräften in der bautechnischen Ausbildung ebenfalls gestützt. Allein schon im Themenfeld Diagnostik und der darauf aufbauenden Förderplanung offenbaren sich Überforderung und Unterstützungsbedarf durch externe Experten und Expertinnen.

„Ja. Also, noch mal dazu, die Diagnostik ist schwierig, wenn sie überhaupt möglich ist. Und was mache ich dann mit dem Ergebnis, was ich da rauskriege? (...) Also, ich kann ja eine Diagnose machen, aber was habe ich dann für Mittel?“ (I2, Z. 858–861). „Aber, wenn ich jetzt zur Lese-Rechtschreibschwäche gehe, da habe ich schon einige Vorträge (...) gehört, da hieß es, wir als normale Lehrkraft sind eigentlich gar nicht in der Lage, Förderpläne zu machen. Wir können das gar nicht differenziert, so eine Diagnostik machen. Und jetzt wird das von uns erwartet. Wie soll man das hinkriegen? Also, da müsste man doch im Prinzip diesen Schüler irgendwo hinschicken und ich weiß nicht zu wem, extern, und der analysiert das. Das kann ich nicht im normalen Unterricht machen. Das geht ja gar nicht“ (I2, Z. 1016–1023).

Notwendig bleibt es aber auch, die Leistungsgrenzen der Schüler/-innen realistisch einzuschätzen, ihnen zwar mehr zuzutrauen als vielleicht zunächst möglich scheint, jedoch auch zieldifferentes Lernen für Leistungsschwächere zu ermöglichen. Aber auch hier ist ein professionelles und sensibles Vorgehen geboten. LANGNER weist darauf hin, dass innere Differenzierung im Klassenverband häufig mit einer Stigmatisierung verbunden ist und mitunter dem Gedanken der Inklusion, d. h. der gemeinsamen Beschulung aller, widerspricht (vgl. LANGNER 2015, S. 318). Solche Erfahrungen konnten auch für die gewerblich-technische Berufsbildung festgestellt werden.

„Differenzierung, das ist immer ein bisschen schwierig. Also, ich beziehe das jetzt mal auf die Berufsfachschule, auf die zweijährige. Ich habe jetzt zum Beispiel mal in Mathe das so gemacht, dass ich einen Tisch, ohne, dass ich was gesagt habe, von Leuten,

die 1er- und 2er-Schüler/-innen sind, also, die das sehr schnell bearbeiten können, die sollten sich austauschen mit Aufgaben. Da habe ich zwei kleinere Tische gemacht. Hier konnten die Schüler/-innen auch selbstständig arbeiten, auch wenn sie langsamer waren (...). Und ich hatte eine Gruppe von Leuten, die gar nichts können, da habe ich mich reingesetzt. Da war schon: ‚Oh, du gehörst ja zu den Schlechten.‘ Habe ich so gedacht: ‚Oh, das habe ich mir ja gar nicht so vorgestellt‘, aber die haben unter sich sich im Prinzip schon gemobbt. Ich mache das nicht mehr, weil ich das eigentlich total nachteilig finde.“ (I2, Z. 709–718).

Diese empirisch fundierten, exemplarisch ausgewählten Beispiele, deren Repräsentativität es jedoch für die gewerblich-technische Berufsbildung noch nachzuweisen gilt, deuten auf einen Professionalisierungsbedarf hin, wenn es generell um die Frage geht: Wie unterrichte ich differenziert und individualisiert in sehr heterogenen Klassen auf Basis einer validen Diagnostik, ohne den Anspruch von Inklusion zu konterkarieren?

Zu 2 und 3: Gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und Team-, Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit

Damit sich Lehrkräfte an beruflichen Schulen in der dual-betrieblichen Ausbildung dazu in der Lage sehen, mit beruflichen Förderpädagogen und -pädagoginnen zu kooperieren, mit Förderplänen zu arbeiten und sich selbst in Bezug auf Inklusion zu professionalisieren (vgl. MELZER u. a. 2015, S. 68) ist es unabdingbar, dass sie die gesetzlichen Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik kennen, um den Schülern und Schülerinnen die individuell benötigten Hilfestellungen in Form von Nachteilsausgleich, assistierter Ausbildung, ausbildungsbegleitenden Hilfen, speziellen Medien, Übergangsberatung etc. im Rahmen ihrer Ausbildung anbieten zu können. Ebenfalls deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es notwendig ist, Personen aus dem allgemeinbildenden Bereich, sei es aus der regionalen Bildungsverwaltung, den Förderpädagogen und -pädagoginnen oder betrieblichen Auszubildenden, über die inklusionsbezogenen Belange berufsbildender Schulen zu informieren, um eine effektive multiprofessionelle Teamarbeit in die Wege zu leiten und zu vermeiden, dass die Interessen der beruflichen Bildung im regionalen Bildungsdiskurs untergehen. Hier muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung schon seit Entstehung des dualen Systems hinter den Anforderungen zurückbleibt. Inwieweit sich dies nun inklusionsbedingt ändert, bleibt abzuwarten. Anbei ein korrespondierender Interviewauszug dazu:

„Multiprofessionell also, dass wir verschiedene Fachleute hier zusammenkriegen, das ist halt schwierig. Es funktioniert nur im Rahmen von Klassenkonferenzen oder eben, dass wir dann die drei Leute, die wir hier an der Schule haben, zurate ziehen.“ (I1, Z. 908–910)

Der normative Anspruch, im Team mit anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. ZOYKE 2016, S. 210 ff.) im Unterricht zusammenzuarbeiten, erscheint jedoch laut LANGNER für die Lehr-

kräfte eindeutig anschlussfähig. „Die Realisierung des Teamteachings wirkt sich positiv bei den interviewten LehrerInnen auf die Herausforderung, heterogene Klassen zu unterrichten, aus. Die Lehrer/-innen formulieren den Wunsch, dass ausreichend Unterrichtsstunden in Zweierbesetzung durchgeführt werden können“ (LANGNER 2015, S. 312), diese Einschätzung spiegelt sich auch in den in Diversity VET – M.E.B. geführten Interviews wider.

„So, Teamteaching, wir sind ja doppelt gesteckt zum Beispiel bei den Maurern ab und zu mal, aber wir sind deshalb nur doppelt gesteckt, weil wir halt auch die dual Studierenden haben und die Stahlbetonbauer. Teamteaching soll dazu beitragen, das ein bisschen aufzulockern und für eine Lehrkraft erträglich zu machen. Dann muss diese nicht an drei Lernfeldern parallel arbeiten.“ (I2., Z. 670–675).

Zu 4: Entwicklung von Verständnis, Einstellungen und Haltungen inklusiver Berufsbildung

LANGNER stellt zudem fest, dass Lehrkräfte sich u. a. dann als kompetent für inklusiven Unterricht fühlen, wenn sie sich bewusst dafür entschieden haben und sich dadurch zuständig und bereit fühlen. Hier bestätigt sie die Bedeutung allseits geforderter inklusionsförderlicher Einstellungsentwicklung von Lehrkräften (vgl. LANGNER 2015, S. 321). Die Bereitschaft, Schüler/-innen mit Behinderung zu unterrichten, variiert in Abhängigkeit von der Art und Schwere der Behinderung. In der bautechnischen dual-betrieblichen Berufsbildung wird die Inklusion von Menschen z. B. mit körperlichen Behinderungen und Sinnesbehinderungen als schwierig angesehen.

„Ja, in meinem Bereich, gerade bei den Fliesenlegern, kann man das natürlich fast verstehen, dass bestimmte Behinderungstypen da eigentlich gar keine Chance auch haben, dort mitzuarbeiten, weil dort halt viel mit Maschinen gearbeitet wird, auch diese Arbeit an sich schon eine sehr belastende Arbeit ist, körperlich gesehen, die auch in ihrer Ausübung her dazu führt, dass man vielleicht auch hinterher noch eine Benachteiligung bekommt, gerade mit Rücken und Haltungsschäden und so weiter. Also da sind schon eher fitte Menschen, die dort einmünden in das System.“ (I3, Z. 291–297).

Die Untersuchung von LANGNER ergab zudem, dass die befragten Lehrkräfte sich dazu in der Lage sehen, Schüler/-innen mit dem Schwerpunkt Lernen und Hochbegabte zu unterrichten, wohingegen die inklusive Unterrichtung von Schüler/-innen z. B. mit den Förderschwerpunkten, wie „sozial-emotionale Entwicklung“ und „geistige Entwicklung“, deutlich abgelehnt wird und auch als besonders schwierig umzusetzen eingestuft wird (vgl. LANGNER 2015, S. 99 f.). Diesbezüglich konnte LANGNER signifikante mittlere Korrelationen berechnen ($r = -,54^{**}$). Diese empirischen Ergebnisse von LANGNER korrespondieren mit Aussagen der Lehrkräfte in der dual-betrieblichen Ausbildung in bautechnischen Berufen. Anbei folgende Zitate:

„Und das soll mir erst mal einer vormachen, dass alle zum gleichen Ziel geführt werden. (...) Da war ich nicht nur gestresst, sondern wirklich am Ende jeglicher Kräfte. Da hat man eh schon eine ausgeprägte Heterogenität in einer Klasse, mit noch zusätzlicher attestierten bescheinigten geistigen Behinderung. Der Mensch braucht halt eine rundum Betreuung. Der kommt nicht zurecht, dass ich mich da eine halbe Stunde mal nicht um ihn kümmerge. Und hier in dem Fall war es eine geistige Behinderung, gepaart mit einer sozial-emotionalen Störung. Dieser Schüler hat Türen zerschlagen, da weiß ich nicht, wie da jemand unterschreiben möchte, wir brauchen Inklusion, die müssen wir mit integrieren. Solche Leute sind nicht zu integrieren. (...) Das heißt ja nicht, dass ich dem nicht helfen kann, dass er seine Ausbildung machen kann. Aber dann nicht in einem normalen Berufsschulunterricht, mit 26 bis 30 Leuten.“ (I4, Z. 454–471).

„Also wir haben im Moment die glückliche Situation, dass wir, sage ich mal, im Schnitt über die ganze Schule maximal einen Schüler mit Behinderung pro Lerngruppe haben. Das können die Lehrer leisten. Wenn wir jetzt in eine Situation kommen sollten, wo wir bei gleichen Rahmenbedingungen vier oder fünf solcher Schüler in der Klasse hätten, dann wäre es, glaube ich, für die Lehrer nicht mehr zu leisten. Dann wären sie hoffnungslos überfordert.“ (I1, Z. 927–936).

TERHART stellt passend zu diesen Zitaten ebenfalls die Frage, ob es „systematische und pragmatische Grenzen bei der Erfüllung des Anspruchs [gibt], jeden Schüler auf seinem individuellen Lern- und Bildungsweg auf individuelle Weise zu unterstützen“ (TERHART 2015, S. 69) und spricht von einer Überforderungsfalle durch ein Hinaufschrauben der Ansprüche ohne Bereitstellung konkreter Realisierungsmöglichkeiten (vgl. ebd).

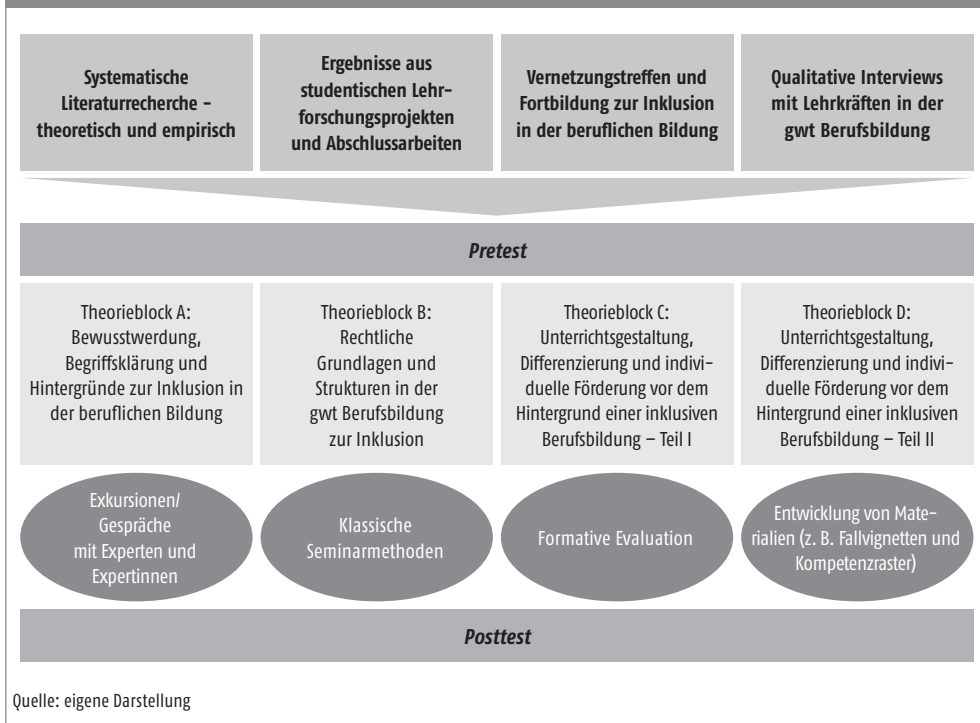
5 Design und Entwicklungsstand einer universitären Lehrveranstaltung zur inklusiven Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung

Auf Basis dieser eingehenden theoretischen und empirischen Analyse, die in Kapitel 4 im Überblick dargestellt wurde, erfolgten die Entwicklung und Umsetzung der Lehrveranstaltung zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung (vgl. Abbildung 3).

Aktuell ist das Seminar folgendermaßen aufgebaut: Den Studierenden werden vier Theorieblöcke zum Erwerb relevanten Basiswissens zur inklusiven gewerblich-technischen Berufsbildung angeboten (siehe Abbildung 3). Diese befassen sich im Theorieblock A mit der Bewusstwerdung, Begriffsklärung, der Einstellung und Reflexion der Hintergründe zur Inklusion in der beruflichen Bildung; im Theorieblock B mit den rechtlichen Grundlagen und Strukturen in der gewerblich-technischen Berufsbildung zur Inklusion und in den Theorieblöcken C und D mit den Aspekten der Unterrichtsgestaltung, Differenzierung und individuellen Förderung vor dem Hintergrund einer inklusiven Berufsbildung. Zur kontinuierlichen Optimierung der Veranstaltung erfolgt laufend eine systematische Literaturrecherche zur

Rezeption theoretischer und empirischer Ergebnisse, die Inklusion in der beruflichen Bildung betreffend, und es finden regelmäßige Netzwerktreffen mit universitären und regionalen Vertretern/Vertreterinnen im Themenfeld „Inklusion in der beruflichen Bildung/Lehrerbildung“ statt. Ebenso wurden 2016/2017 studentische Lehrforschungsprojekte sowie eigene qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung durchgeführt (aktuell $n = 4$), deren Ergebnisse hier auszugsweise vorgestellt wurden, die es jedoch noch systematisch und theoriegeleitet auszuwerten gilt und die aktuell noch weiter fortgeführt werden. Die dadurch identifizierten Anforderungssituationen, Einstellungen und Erfahrungen, welche die inklusive gewerblich-technische Berufsbildung betreffen, werden innerhalb der Projektlaufzeit situations- und handlungsorientiert aufbereitet und in geeignete methodische Settings eingebettet (z. B. klassische Seminar-Methoden, Exkursionen, Arbeit mit Fallvignetten etc.). In dieser ersten Förderperiode stehen jedoch die Identifikation der relevanten Anforderungsbereiche, Kompetenzentwicklungsbedarfe und die Inhaltsauswahl für die erste Phase der Lehrerbildung im Forschungsfokus (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 16).

Abbildung 3: Entwicklung einer universitären Lehrveranstaltung zur inklusiven Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung



6 Ausblick und Fazit

Die empirische und theoretische Fundierung einer adäquaten inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung steht an den Anfängen. Die Maxime von LANGNER erweist sich dabei als zielführend. „Die Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll (...) aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden.“ (LANGNER 2015, S. 8). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Umsetzung empirisch qualitativer und quantitativer Forschung im Bezugsfeld der dual-betrieblichen Berufsbildung notwendig. Im Rahmen des Projekts Diversity VET – M.E.B. wird hier ein kleiner Beitrag dazu geleistet. Die qualitative Vorstudie ist jedoch noch nicht abgeschlossen (n = 4 (aktueller Stand); n = 10–20 (angestrebte Zahl)), weitere Interviews sind zu führen und die Auswertung noch zu systematisieren.

Ebenso wird abschließend darauf hingewiesen, dass die erfolgreiche Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung multifaktoriell bedingt wird. So verdeutlicht das Angebot-Nutzungs-Modell von HELMKE sehr anschaulich, dass auch sehr professionelle und handlungskompetente Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung eines qualitativ hochwertigen inklusiven und differenzierten Unterrichts darauf angewiesen sind, dass die Schüler/-innen dazu in der Lage sind oder durch Hilfen in die Lage versetzt werden, das unterrichtliche Angebot der Lehrkraft trotz Defiziten beispielsweise in Bezug auf Vorwissen, Intelligenz, Sinnesbeeinträchtigung, Sprachbarrieren, sozial-emotionale Instabilitäten etc., anzunehmen und in förderliche Lernaktivitäten umzusetzen (vgl. HELMKE 2014, S. 71). Gerade in der gewerblich-technischen Berufsbildung erscheint es darüber hinaus notwendig, für die unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen zu analysieren, wie sich besondere Kontextfaktoren, wie Stufenausbildung, schulische, (außer-)betriebliche und überbetriebliche Lernorte, Block- und Teilzeitunterricht, Klassengröße, angebotene Ausbildungsberufe und korrespondierende Fachpraktikerberufe, regionale Unterstützungssysteme usw., förderlich bzw. hinderlich auf die Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung auswirken und welche Reformen zukünftig notwendig sind, um diese zu befördern. Die gewonnenen Erkenntnisse dazu gilt es dann in die Lehrerbildung mit einfließen zu lassen.

Literatur

- BACH, Alexandra; SCHMIDT, Christian; SCHAUB, Christian: Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, 1–25 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (Zugriff: 18.10.2016)
- BAETHGE, Martin: Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen – Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Knut (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 43–57

- BAG BBW (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER BERUFSBILDUNGSWERKE): Brücke in den ersten Arbeitsmarkt. Fakten aus den Berufsbildungswerken 2013–2014. In: Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen, (2016) 1, S. 64–66
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster 2013, S. 147–202
- BYLINSKI, Ute: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ute; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 215–232
- ENGRUBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 127–142
- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, F. E. Peter (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014, S. 15–41
- EULER, Dieter: Inklusion in der Berufsausbildung – Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 27–42 – URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_euler.pdf (Zugriff: 27.06.2016)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckhardt: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014a
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckhardt: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014b) 1, S. 115–132
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Aufl. Seelze 2014
- KLIEME, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin 2007 – URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 20.01.2016)
- LANGNER, Anke: Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden 2015
- MELZER, Conny; HILLENBRAND, Clemens: Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2013) 5, S. 194–202
- MELZER, Conny u. a.: Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. 2015. – In: Erziehungswissenschaft (2015) 51, S. 61–80

- REICH, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel 2014
- RÜTZEL, Josef: Zur Einführung – Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung, Bielefeld 2016, S. 9–10
- SCHMIDT, Christian: Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzung. In: Die berufsbildende Schule (2015) 67, S. 343–347
- SEIFRIED, Jürgen: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – eine Analyse für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich. In: SEIFRIED, Jürgen; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Band 12. Hohengehren 2015, S. 167–183
- TERHART, Erhardt: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (2011) Beiheft 2, S. 202–224
- TERHART, Erhardt: Umgang mit Heterogenität: Anforderung an Professionalisierungsprozesse. In: FISCHER, Christian: (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster 2015, S. 69–84
- ZOYKE, Andrea: Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 207–237

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

BACH, Alexandra: Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 155-173



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>