

Andrea Zoyke

► Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung

Inklusion hat längst auch in den Diskurs der beruflichen Bildung Einzug gehalten. Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Rahmen von Aus- und Weiterbildung auf das Thema Inklusion vorbereitet werden. Nach einer Hinführung zur grundsätzlichen Bedeutung von Inklusion für Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden wesentliche Aufgaben, die sich dieser Personengruppe im Zusammenhang hiermit stellen (können), herausgearbeitet. Anschließend wird mit Bezug zu Ordnungsgrundlagen sowie empirischen Studien analysiert, inwiefern Inklusion inhaltlich und strukturell in der Lehreraus- und -weiterbildung verankert ist. Eine Diskussion der Ergebnisse, in der auch Handlungsbedarfe und Empfehlungen sowie Forschungsdesiderate für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen ausgewiesen werden, schließt den Beitrag ab.

1 Hinführung zu Inklusion als Thema für Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Vor dem Hintergrund der Leitidee inklusiver Bildung bzw. Bildung für alle der UNESCO (vgl. DUK 2014, S. 9) sowie der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (vgl. VN-BRK 2008) in Deutschland im Jahr 2009 – mit der anknüpfend an die allgemeinen Menschenrechte unter anderem der Rechtsanspruch auf Bildung (z. B. auf Ausbildung) (Artikel 24) sowie Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27) von Menschen mit Behinderungen betont wird – findet das Thema Inklusion bzw. inklusive Bildung zunehmend auch im Kontext der beruflichen Bildung Beachtung.¹ Neben universellen Zugangsmöglichkeiten aller Menschen zu qualitativ hochwertiger Bildung wird der angemessene Unterricht aller Lernenden im Allgemeinen (Berufs-)Bildungssystem gefordert (vgl. DUK 2014, S. 9;

1 Dabei wird der Inklusionsbegriff keineswegs einheitlich definiert, wie beispielsweise ENGGROBER/RÜTZEL und ENGGROBER/ULRICH in diesem Band sowie ENGGROBER/RÜTZEL (2014, S. 16 ff.) skizzieren. HINZ (2013) reflektiert ausführlich und kritisch die diesbezüglichen Diskurse in Bildungspolitik, Verbänden und Wissenschaft. Auf die damit verbundene Problematik wird in Kapitel 4 noch eingegangen. In diesem Beitrag wird grundsätzlich einem weiten Verständnis von Inklusion in Anlehnung an die UNESCO gefolgt, wonach die individuelle Förderung aller Lernenden im Mittelpunkt steht. Dies wird in Kapitel 2 im Zusammenhang mit der Analyse der Aufgaben für Lehrkräfte an beruflichen Schulen noch weiter ausdifferenziert.

Artikel 24 VN-BRK 2008). Für die Umsetzung inklusiver Bildung – die voraussetzt, auf die verschiedenen Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen, um allen die gleichen Möglichkeiten zur Teilhabe an hochwertiger Bildung und zur Entwicklung ihrer Potenziale zu ermöglichen – sowie für die in diesem Zusammenhang geforderte Änderung von Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen im Allgemeinen (vgl. DUK 2014, S. 9) wie auch in den (Berufs-)Bildungseinrichtungen im Speziellen bedarf es eines entsprechend qualifizierten pädagogischen Personals. Daher wird der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zu diesem Themenbereich eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Artikel 24, Abs. 4 VN-BRK 2008; DUK 2014, S. 9, 24; WERNING/BAUMERT 2013).² Im Bereich der beruflichen Bildung rückt damit grundsätzlich – auch unter Berücksichtigung der diversen Lernorte (z. B. berufliche Schulen, Berufsförderungswerke, Berufsbildungswerke, Werkstätten, Betriebe etc.) – eine heterogene Personengruppe in den Blick, die sich durch sehr unterschiedliche Vorbildung bzw. berufsbiografische Vorerfahrungen auszeichnet. Dies sind insbesondere Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachpraxis- bzw. Werkstattlehrende an beruflichen Schulen, Sozial- und Sonderpädagogen sowie Stützlehrende und (betriebliche) Ausbilder (vgl. BOJANOWSKI/NIEMEYER 2009, S. 25; BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 162).³ Dieser Beitrag wird sich vor allem befassen mit den allgemeinen beruflichen Schulen und den Aufgaben und Kompetenzen ihrer regulären Lehrkräfte. Im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen und ihren Lehrkräften finden diese im Inklusionsdiskurs bisher relativ wenig Berücksichtigung. Zudem lassen sie sich von dem anderen pädagogischen Personal durch ihre besondere Lehramtsausbildung abgrenzen.⁴ Bevor in Kapitel 3 analysiert wird, inwiefern das Thema Inklusion bzw. inklusive Berufsbildung inhaltlich und strukturell bereits in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen verankert ist, erfolgt in Kapitel 2 zunächst eine inhaltliche Annäherung zum einen an die Aufgaben von Lehrkräften an beruflichen Schulen in diesem Zusammenhang sowie zum anderen an die dafür erforderlichen Kompetenzen. Abschließend werden in Kapitel 4 die Ergebnisse diskutiert unter Skizzierung

2 Die zentrale Bedeutung der Lehrkräfte für den Lernprozess allgemein wurde in der Meta-Analyse von HATTIE (2009) eindrucksvoll herausgearbeitet. Insofern liegt zumindest die Vermutung nahe, dass dies auch für die Lernprozesse im Zeichen von Inklusion gelten könnte.

3 Zur Qualifizierung des Personals in Berufsförderungs- und -bildungswerken sowie in Betrieben siehe beispielsweise die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014, S. 190 f.).

4 Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen durchaus divers ist. Wo eine differenziertere Betrachtung der Zielgruppe erforderlich ist, fokussiert der Beitrag aus Vereinfachungsgründen im Schwerpunkt auf die in den einzelnen Ländern regulär ausgebildeten Lehrkräfte an beruflichen Schulen, deren Ausbildung insbesondere in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. des Lehramts an beruflichen Schulen erfolgt. Damit werden hier weitere Personengruppen, die ebenfalls teilweise in beruflichen Schulen tätig sind (insbesondere Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter), vernachlässigt. Weitgehend unberücksichtigt bleiben zudem Spezifika wie beispielsweise einige Fachpraxislehrende im technischen Bereich, die als Seiteneinsteiger in die berufliche Schule gelangt sind und kein berufspädagogisches, sondern ein rein fachwissenschaftliches Studium aufweisen und pädagogische und didaktische Kompetenzen teilweise begleitend zum Vorbereitungsdiens erwerbten (vgl. BONZ 2012, S. 36).

von Handlungsbedarfen und Empfehlungen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen sowie weiterer Forschungsdesiderate.

2 Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Rahmen inklusiver Berufsbildung

Zur Beantwortung der Frage, welche Aufgaben sich Lehrkräften an beruflichen Schulen im Zusammenhang mit einer inklusiven Berufsbildung stellen und welche Kompetenzen hierfür erforderlich sind, werden im Folgenden 1) wesentliche Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen analysiert, die im Diskurs um Inklusion vielfach zitiert werden und/oder für (berufliche) Schulen eine besondere Bedeutung haben und 2) wissenschaftliche Studien herangezogen, in denen Aufgaben und/oder Kompetenzen von pädagogischem Personal im Allgemeinen und Lehrkräften an beruflichen Schulen im Speziellen erhoben wurden. Die hieraus folgenden Betrachtungen sollen Aufschluss darüber geben, in welchen Handlungsfeldern (ausgebildete) Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Sinne einer inklusiven Berufsbildung professionell agieren können sollten bzw. anders gewendet, für welche Aufgaben und Handlungsfelder diese Lehrkräfte aus- und weitergebildet werden sollten.

2.1 Annäherung über Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen

Für eine erste grundlegende Annäherung an die Aufgaben, die Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiver (Berufs-)Bildung an beruflichen Schulen erfüllen sollten, können die *Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO-Kommission* (DUK 2014) herangezogen werden, da die UNESCO mit ihrer Salamanca-Erklärung von 1994 häufig als ein Wegbereiter des Inklusions-Diskurses in Deutschland zitiert wird.⁵ Daraus kann die grundlegende Aufgabe von Lehrkräften abgeleitet werden, alle Jugendlichen in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und Entwicklungschancen aufzuzeigen. Jeder Einzelne ist in heterogenen Gruppen individuell zu fördern, das heißt, es soll gemeinsamer Unterricht ermöglicht werden, der den Bedürfnissen und Stärken aller gerecht wird. Es wird ein notwendiger Perspektivenwechsel betont, wonach nicht der einzelne Lernende mit seinen Defiziten, sondern das Bildungssystem als das zu analysierende und zu lösende Problem gesehen wird. Auch Lehrkräfte sind in diesem Sinne aufgefordert, den Unterricht inhaltlich und strukturell bzw. methodisch so zu gestalten, dass sie nicht mehr bzw. zumindest weniger problembehaftet und barrierefreier für alle Lernenden sind. Unter Berücksichtigung des Aufgaben- bzw. Handlungsspektrums von Lehrkräften und der Einflussbereiche auf den Unterricht ist diese Aufforderung genau genommen auch mit Blick auf die Bildungsgang- und die Schulentwicklungsarbeit seitens der Lehrkräfte zu beachten. Daher wird auch eine entsprechende

5 Auch wenn die Ursprünge HINZ (2013) folgend bereits in den 1970er Jahren in den USA zu finden sind.

Veränderung der Einstellungen und Werte bzw. Haltungen der Lehrkräfte gefordert (DUK 2014, S. 9, 12 f.). Mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte verweist die Deutsche UNESCO-Kommission qualitativ-inhaltlich auf das von der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) entwickelte Profil für inklusive Lehrkräfte (vgl. DUK 2014, S. 23, 28 ff.). Dieses Profil umfasst vier für Unterricht und Lernen zentrale Werte sowie zugehörige Kompetenzbereiche. Es wurde in einem mehrstufigen Verfahren auf der Basis der Analyse der einschlägigen Forschungsliteratur und einer Reihe von Länderbesuchen mit Projektextpertinnen und -experten und Fachkräften aus dem Bildungswesen diskursiv unter Einbezug vielfältiger Interessengruppen (z. B. Lernende, Gemeinden, Lehrkräfte, Lehrerbildungseinrichtungen, politische Entscheidungsträger/-innen etc.) entwickelt und validiert (vgl. Tabelle 1; EAESF 2012, S. 37 ff.).

Tabelle 1: Zentrale Werte und zugehörige Lehrkompetenz für Unterricht und Lernen für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.
 - ▶ Auffassungen zur inklusiven Bildung
 - ▶ Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden
2. Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.
 - ▶ Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden
 - ▶ Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Arbeit im Team sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.
 - ▶ Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
 - ▶ Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.
 - ▶ Lehrkräfte als reflektierende Praktiker/-innen
 - ▶ Lehrerbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung

Quelle: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012)

Darüber hinaus kann die *Behindertenrechtskonvention* (VN-BRK 2008) ergänzend herangezogen werden, da ihre Umsetzung in der Reform in Bildungssystemen auf Bundes- und Landesebene (z. B. in Schul- und Lehrerbildungsgesetzen) – auch im Vergleich zu den Empfehlungen

der UNESCO – eine besonders dominierende Rolle einnimmt (vgl. HINZ 2013).⁶ Aus Artikel 24 der Konvention können zur Bildung allgemeine Leitlinien für das Handeln von Lehrkräften abgeleitet werden. Lehrkräfte sollen demnach Diskriminierung vermeiden, Chancengleichheit sicherstellen, die persönliche Entfaltung jedes Einzelnen unterstützen sowie individuell notwendige Unterstützung anbieten – und zwar auch in allgemeinen Schulen, das heißt in Schulen und Klassen des sogenannten Regelsystems⁷, in denen Jugendliche mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen können sollen. Zudem sollen sie lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen fördern, die für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erforderlich sind. Letzteres impliziert, dass zumindest ein Teil der Lehrkräfte an regulären beruflichen Schulen auch über besondere Kommunikationsfähigkeiten (z. B. Gebärdensprache, Brailleschrift) verfügen soll. Gefordert werden eine „Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“ (Art. 24 Abs. 4 VN-BRK 2008). Artikel 27 folgend, der das Recht auf Arbeit und Beschäftigung beinhaltet, sollen Lehrkräfte Diskriminierung bezüglich beruflicher Fragen vermeiden (etwa im Rahmen der Beratung zur Berufswahl) und Arbeitserfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen. Letzteres ist für Lehrkräfte an beruflichen Schulen beispielsweise im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und entsprechenden Praktika sowie in der Berufsausbildung von besonderer Bedeutung.

Mit einer Fokussierung auf den Lernort Schule wird hier neben diesen allgemeinen Ordnungsgrundlagen das *Positionspapier der KMK (2011) zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* herangezogen, welches ebenfalls im Diskurs um Inklusion in Schulen vielfach zitiert wird. Als Ergebnis seiner Analyse können folgende wesentliche Aufgaben der Schulen und Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ausgemacht werden:

-
- 6 Hiermit soll nun keine Verkürzung der Leitidee inklusiver Berufsbildung auf eine Integration oder De-Segregation von Menschen mit (formal festgestellten) Behinderungen in das Regelsystem vorgenommen werden. Andererseits ist der Einfluss dieser Konvention auf den Inklusionsdiskurs und auch auf die an Lehrkräfte herangetragenen Aufgaben und Anforderungen kaum zu missachten und eine Bildung für alle impliziert auch eine Bildung für Menschen mit Behinderungen. Zudem bietet sie die Möglichkeit, zur Sensibilisierung für Menschenrechte allgemein sowie für Behinderungen und deren Beseitigung oder Minderung beizutragen und somit zumindest einen gewissen Beitrag zum Diskurs zu leisten. Die VN-BRK folgt einem Verständnis, wonach „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (Präambel e, VN-BRK 2008). Die Relativität von Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen, deren Ursachen sowohl in der Person als auch der Umwelt sowie in der Person-Umwelt-Interaktion liegen können, wird auch in der wissenschaftlichen sonderpädagogischen Literatur betont (vgl. STEIN 2006).
 - 7 Mit der Bezeichnung als „Regelsystem“ soll keine Wertung vorgenommen werden, sondern es soll allein die derzeitige Unterscheidung zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen zum Ausdruck gebracht werden.

- ▶ Ermöglichung von gemeinsamem Lernen (Jugendliche mit und ohne Behinderung),⁸ Ermöglichung von Bildungserfolgen (Schulabschluss, umfassende Persönlichkeitsentwicklung, lebenspraktische Kompetenzen, selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft), Verbindung von Zielen und Kompetenzen der Lehrpläne mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen (u. a. durch Formen innerer und äußerer Differenzierung),
- ▶ Individuelle Förderung und Unterstützung des Lernens auf diagnostischer Grundlage (u. a. Nachteilsausgleich; barrierefreier Unterricht unter Berücksichtigung von Räumlichkeiten, Unterricht, Lehr- und Lernmedien etc.),
- ▶ Lernprozessbegleitende Diagnose und Dokumentation der Lernentwicklung, Lernstandserhebungen und Leistungsmessungen unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten (Noten, Lernentwicklungs-/Rückmeldegespräche, Portfolios, Zeugnisse etc.),
- ▶ Beratung, Unterstützung und Begleitung beim Übergang, z. B. in den berufsbildenden Bereich und in die Arbeitswelt (Priorität: anerkannte Berufsausbildung),
- ▶ Zusammenarbeit mit Jugendlichen, Eltern, Rehabilitationspartnern, Kammern, Arbeitsverwaltung, Jugend- und Sozialhilfe, Ausbilderinnen und Ausbildern etc. (regionale Netzwerkarbeit) sowie schulintern von lehrendem und nicht lehrendem Personal, Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Lehrämter etc.,
- ▶ Entwicklung von Einstellungen und Haltungen des Personals: Akzeptanz von Vielfalt, Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung.

In ihren Schlussbestimmungen verweist die KMK vertiefend auch auf ihre Empfehlungen zu den einzelnen Schwerpunkten sonderpädagogischer Förderung (Sehen, Hören, Körperliche und Motorische Entwicklung, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, Geistige Entwicklung, Sprache, Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Erziehung sowie Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten) (vgl. KMK 2011, S. 22 f.).

Ausgehend von den hier dargestellten allgemeinen Regelungen und Empfehlungen erfolgt derzeit auf Ebene der Bundesländer eine weitere Umsetzung im Bildungssystem (z. B. in Schul- und Lehrerbildungsgesetzen). Auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation und Umsetzung kann hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden (vgl. KMK 2015b; BIERMANN 2015, S. 25 ff.; MISSLING/ÜCKERT 2014).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Spektrum der inklusionsbezogenen Aufgaben und Erwartungen an berufliche(n) Schulen und Lehrkräfte breit und vielfältig,

8 Auch die KMK verweist auf die Offenheit des Behindertenbegriffs. Mit Blick auf den schulischen Kontext, in dem u. a. in spezifisch geregelten Verfahren sonderpädagogische Förderbedarfe festgestellt werden können, verweist sie darauf, dass der Behindertenbegriff „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf [umfasst, A.Z.]“ (KMK 2011, S. 6).

aber nicht vollständig neu ist, wie auch der explizite Verweis der KMK auf die Erfahrungen im Zusammenhang mit individueller Förderung (vgl. KMK 2011, S. 3) zeigt.⁹ Offen bleibt jedoch, inwieweit jede einzelne Lehrkraft über entsprechende Kompetenzen zur professionellen Ausübung der hier skizzierten Aufgaben verfügen soll. Gerade mit Blick auf sonderpädagogische Expertise wird beispielsweise an unterschiedlichen Stellen darauf verwiesen, die in den Sonder- bzw. Förderschulen freiwerdenden Kompetenzen und personellen Ressourcen in den allgemeinen Schulen zu nutzen bzw. einzubinden und/oder (lediglich) einen Teil der Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren bzw. Förderzentren zur Unterstützung des regionalen Regelsystems auszubauen (vgl. Art. 24 der VN-BRK 2008; DUK 2014, S. 25). Insofern ist das hier skizzierte Aufgabenspektrum als das von einer Gruppe von Lehrkräften, jedoch nicht als das von jeder einzelnen Lehrkraft in gleichem Umfang erwartete zu verstehen.

2.2 Annäherung über wissenschaftliche Studien

Derzeit mangelt es noch an umfassenden Studien zu den Aufgaben von Lehrkräften an beruflichen Schulen zum Thema inklusive Berufsbildung. Zur Annäherung kann jedoch auf Studien aus vorangegangenen bzw. verwandten Diskursen in der beruflichen Bildung, insbesondere zur Professionalisierung des pädagogischen Personals im Kontext der Benachteiligtenförderung und zum Übergang Schule – Beruf sowie zur individuellen Förderung zurückgegriffen werden. Hier ist vor allem die qualitative BIBB-Studie von Buchmann und Bylinski zu Anforderungen an die Professionalität der Fachkräfte in diesem Kontext (vgl. BYLINSKI 2014, 2015; BUCHMANN/BYLINSKI 2013) zu nennen.¹⁰ Es wird ein Kompetenztableau erarbeitet, welches zwei Anforderungsbereiche mit insgesamt vier *Kompetenzfeldern* umfasst, welche die für das pädagogische Übergangshandeln notwendigen Kompetenzen der beteiligten Akteure (sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Auszubildende) ausweisen (BYLINSKI 2015, S. 220, 225; 2014, S. 128 ff.):

9 Ähnlich, wenn auch nicht mit explizitem Verweis auf die Erfahrungen aus diesem Diskurs, formuliert auch die UNESCO den Anspruch auf individuelle Förderung der/des Einzelnen, wie dies bereits eingangs in diesem Abschnitt dargestellt wurde.

10 Aktuelle Publikationen zu dieser Studie weisen in ihrem Titel inklusive Berufsbildung aus (vgl. BYLINSKI 2015; BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Dabei bleibt jedoch zu bedenken, dass die Studie mit ihrem Fokus auf die Benachteiligtenförderung und den Übergang Schule – Beruf im Schwerpunkt lediglich einen Teilbereich der beruflichen Bildung (Übergangssystem) bzw. einen Teil der gesamten Zielgruppe der beruflichen Schulen (Benachteiligte) sowie die Lehrkräfte im Bereich der schulischen Berufsvorbereitung betrachtet (vgl. BYLINSKI 2014). Offen bleibt, ob damit auch die Anforderungen aus einer inklusiven beruflichen Bildung, die alle Jugendlichen an unterschiedlichen Stellen in beruflichen Schulen umspannt, vollständig berücksichtigt werden. Zudem wurden hier Lehrkräfte der Berufsvorbereitung in beruflichen Schulen lediglich als eine Berufsgruppe neben weiteren zentralen Akteuren im Übergangsgeschehen (sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Ausbilder) erfasst. Daher ist noch näher zu prüfen, inwiefern die hier dargestellten Kompetenzen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen spezifiziert und in ihrer Bedeutung gewichtet werden können.

- ▶ Individuelle Begleitung und Beratung (Fokus: Subjektorientierung)
Biografieorientierte Berufswegbegleitung, d. h. Konzeption von pädagogischen Interventionen ausgehend vom Jugendlichen (Fokus: Individuum)
Subjektorientierte Gestaltung von Lernprozessen/-situationen, pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen (Fokus: Gruppe),
- ▶ Vernetzung und Kooperation (Fokus: Multiprofessionelle Zusammenarbeit)
Intermediäre Kompetenzen zum Agieren zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen (Fokus: Netzwerk)
Intra- und Intersystemische Veränderungskompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution (Fokus: Teamarbeit).¹¹

Die BIBB-Studie hebt zudem die hohe Bedeutung der Haltungen und Einstellungen sowie der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person als Bestandteil der Professionalisierung des pädagogischen Personals in diesem Kontext hervor (vgl. BYLINSKI 2015, S. 226; 2014, S. 122 ff.). Dies geht konform mit Ergebnissen zur aktuellen Professionsforschung allgemein sowie zur Inklusion im Speziellen (vgl. WERNING 2014, S. 616 f.). Die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen geben neben Wissen etwa über das Bildungssystem, den regionalen Arbeitsmarkt und jugendspezifische Themen auch diagnostische Kenntnisse, ein vielfältiges methodisch-didaktisches Handlungsrepertoire, eine potenzialorientierte und empathische Haltung sowie Authentizität als wesentlich an. Darüber hinaus erleben sie ein Spannungsfeld von Fachvermittlung und Persönlichkeitsförderung und bewerten daher den Erwerb sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzen als notwendig (vgl. BYLINSKI 2015, S. 223; 2014, S. 72 ff., 106).¹²

Ähnlich zeigt sich auch in einer Studie zu Handlungsfeldern von Lehrkräften zur individuellen Förderung im Kontext der beruflichen Rehabilitation a) die hohe Bedeutung von Empathie und Potenzial- bzw. Stärkenorientierung sowie einer engen Betreuung und b) das Spannungsfeld bzw. die Verbindung von fachbezogener und persönlichkeitsbezogener Förderung und einer möglichst ganzheitlichen Sichtweise auf den Lernenden (vgl. ΖΟΥΚΕ 2012, S. 207 ff.). Zudem wird in der Studie die hohe Bedeutung einer Kompetenzdiagnose und ihrer Dokumentation deutlich, die insbesondere in der Eingangsphase des Lehrgangs sowie lernprozessbegleitend stattfinden soll und so zu konzipieren ist, dass sie einen ganzheitlichen Blick auf den Lernenden erlaubt und eine geeignete Basis für eine potenzialorientierte Förde-

11 Die Arbeit in multiprofessionellen Teams wird auch in Studien zur Professionalität des pädagogischen Personals außerhalb der beruflichen Bildung betont. Vgl. z. B. die Übersicht zu vorliegenden Studien aus den Bereichen Integrationsforschung, Allgemeine Didaktik bezüglich Unterricht in heterogenen Lerngruppen und Forschung zur Diagnostik und Schulentwicklung von MOSER und DEMMER-DIECKMANN (2012). Vgl. auch die von WERNING und BAUMERT (2013, S. 43) zusammengetragenen Befunde zur hohen Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften zur Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

12 Vgl. zu weiteren handlungsprägenden Dilemmata professioneller Benachteiligtenförderung seitens des pädagogischen Personals (Lehrkräfte, Auszubildende, Pädagogen) auch die qualitative Studie von NIEMEYER (2008).

rung bietet (vgl. ZOYKE 2012, S. 315 ff.). Darüber hinaus konstatiert auch diese Studie die hohe Bedeutung der Arbeit in einem multiprofessionellen Team, welche zum einen erforderlich sei, um je nach Bedarf spezifische Expertise einbinden zu können und zum anderen wiederum aber auch eine Herausforderung in der Gestaltung dieser Zusammenarbeit mit Blick auf die skizzierten Aufgaben und Zielsetzungen bedeutet (vgl. ZOYKE 2012, S. 372).¹³

Im Kontext beruflicher Schulen erfordert eine umfassende Individualisierung bzw. individuelle Förderung neben einer entsprechenden Unterrichtsentwicklung auch eine entsprechend ausgerichtete individuelle Bildungsgangarbeit. In einer Studie in der berufsschulischen Ausbildungsvorbereitung zeigt sich, dass auf Ebene des Bildungsganges Abstimmungen und vielfältige Maßnahmen zur Diagnose und Förderung der Jugendlichen erforderlich sind, in deren Zuge Lehrkräfte auch Akteure unterschiedlicher Professionsgruppen sowie aus regionalen Einrichtungen (z. B. Berufsberatung, Praktikumsbetriebe) einbeziehen (vgl. KREMER/ZOYKE 2013; ZOYKE 2014). Damit sind weitere insbesondere konzeptionelle und kooperative Aufgaben und entsprechende Kompetenzanforderungen für die Lehrkräfte verbunden.

2.3 Zusammenführung zu Handlungsfeldern inklusiver Berufsbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen

Grundsätzlich weisen die Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen einerseits sowie die wissenschaftlichen Studien andererseits auf einem abstrakten Niveau betrachtet eine Gemeinsamkeit in den formulierten Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften zur inklusiven Berufsbildung in der Form auf, dass diese in besonderer Weise mit der Zielsetzung der Individualisierung bzw. Ermöglichung individueller Lernwege verbunden sind. Unterschiede werden – auch innerhalb dieser Bereiche – jedoch insbesondere durch die Fokussierung auf unterschiedliche bzw. unterschiedlich weit gefasste Gruppen von Lernenden deutlich, die auf einem konkreteren Niveau jeweils zu unterschiedlichen spezifischen Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte führen. So stellt beispielsweise die VN-BRK die Menschen mit Behinderungen ins Zentrum und verweist in diesem Zusammenhang auf spezifische insbesondere sonderpädagogische Kompetenzen zum Umgang mit Menschen mit bestimmten Behinderungsformen (z. B. Gebärdensprache), während die UNESCO auf alle Lernenden blickt und auf eine Hervorhebung derlei spezifischer Kompetenzen verzichtet – die Liste könnte nahezu endlos sein. In den hier angeführten wissenschaftlichen Studien wurden bestimmte Zielgruppen wie Benachteiligte im Übergang Schule – Beruf und berufliche Rehabilitanden in den Blick genommen, für die sich ebenfalls spezifische Aufgaben zur beruflichen Orientierung ergeben. In diesem Beitrag wird wie bereits eingangs eingeführt einem Inklusiv-

13 Ergänzend könnten je nach Vertiefung ausgewählter Bereiche weitere Studien mit spezifischen Akzenten herangezogen werden, worauf hier jedoch aus Platzgründen verzichtet wird. Vgl. beispielsweise die Standards zum Umgang mit kulturell diversen Lernenden (vgl. KIMMELMANN 2010), die identifizierten Aufgaben von Stützlehrern in der Berufsausbildung von Benachteiligten (vgl. JAHN 2014).

sionsverständnis gefolgt, in dem es um das Schaffen geeigneter Strukturen für alle Lernenden geht. Dies schließt Menschen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbstverständlich ein, verkürzt die Betrachtung jedoch nicht auf diese Personengruppe und eine entsprechend enge sonderpädagogische Perspektive, wie dies im bildungspolitischen und auch im wissenschaftlichen Diskurs häufig geschieht (vgl. HINZ 2013).¹⁴ Dabei wird zudem davon ausgegangen, dass die in Verbindung mit bestimmten Zielgruppen und/oder Förderbedarfen formulierten Hinweise und Überlegungen durchaus den Diskurs um das Aufgaben- und Kompetenzspektrum von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur Inklusion bereichern können, sofern dies unter der Maßgabe erfolgt, die Perspektive darüber hinaus auf weitere Differenzlinien und letztlich auf alle Lernenden zu weiten.

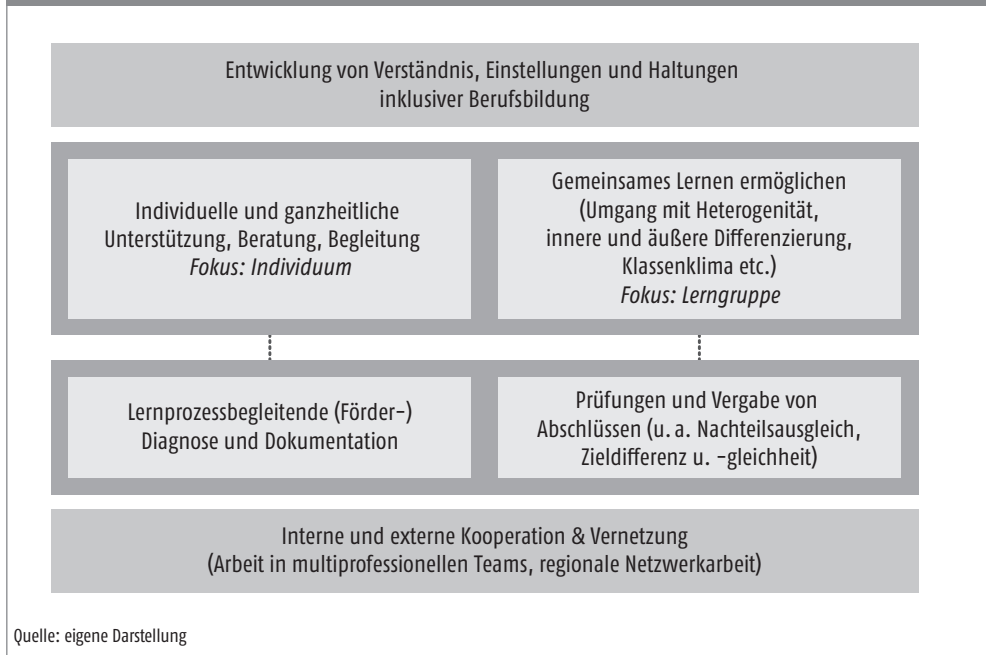
Ohne dies an der Stelle weiter vertiefen zu wollen, können unter Berücksichtigung beider Zugänge folgende wesentliche Handlungsfelder inklusiver Berufsbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen ausgemacht werden (vgl. Abb. 1). Diese sind als heuristischer Entwurf zu verstehen und hinsichtlich ihrer Gültigkeit für Lehrkräfte an beruflichen Schulen noch weiter zu prüfen und zu validieren. Die Handlungsfelder sind zudem vor dem Hintergrund des jeweiligen Bildungsganges bzw. der jeweiligen Schulform (d. h. Ausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung etc.), der Lernenden und der standortspezifischen und regionalen Bedingungen zu interpretieren und zu konkretisieren. Zudem sind in diesem Prozess die individuellen Ziele der Lernenden mit denen des Bildungsgangcurriculums sowie der übergeordneten Zielformel der Teilhabe an Gesellschaft im Allgemeinen und an Berufsausbildung und Berufstätigkeit im Speziellen zu verhandeln.

Die hier skizzierten Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen können sich auf unterschiedlichen Ebenen entfalten: auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, der Arbeit im Bildungsgang sowie auf der Ebene der Schule insgesamt bzw. im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Schulkultur¹⁵. Eine weitere Ausdifferenzierung ist hier aus Platzgründen nicht möglich.

14 So verweist die UNESCO beispielsweise auf weitere Personengruppen, die international im Bildungsbereich ausgeschlossen oder marginalisiert werden (z. B. Migrantinnen und Migranten, von Armut betroffene Kinder, ethnische Minderheiten u.v.m.; vgl. DUK 2014, S. 7) und fordert daher inklusive Bildung für alle Menschen unter Anerkennung der Vielfalt. Zur Sensibilisierung für unterschiedliche Förder- und Unterstützungsbedarfe könnten daher, neben den oben angeführten Empfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen der KMK, auch Empfehlungen zum Umgang mit Migration, mit kultureller Vielfalt etc. weiterführend sein. Auf der Ebene von beruflichen Schulen und Unterricht bestimmen sich entsprechend spezifische Förder- und Unterstützungsaufgaben sowie die hierfür weiterführenden Empfehlungen aus den konkreten personellen und umweltlichen Faktoren der einzelnen Schulen. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Kennzeichnung von bestimmten Zielgruppen, wie sie beispielsweise zur Feststellung eines Leistungsanspruchs für Behinderte, Rehabilitanden und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt, die Gefahr einer Stigmatisierung und Ausgrenzung dieser Personengruppen mit sich bringt, was der Idee der Anerkennung von Vielfalt und Nicht-Diskriminierung entgegensteht.

15 Vgl. zur inklusiven Schulkultur auch WERNING und BAUMERT (2013, S. 44 f.) sowie zum Index Inklusion als Schulentwicklungsinstrument BOBAN und HINZ (2013).

Abbildung 1: Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung



3 Verankerung von inklusiver Berufsbildung in der Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Thema inklusive (Berufs-) Bildung bereits in der Lehrerbildung allgemein sowie für das Lehramt an beruflichen Schulen im Speziellen verankert ist. Damit werden sowohl strukturelle Aspekte (z. B. relevante Ordnungsgrundlagen, Grad der Verbindlichkeit, Art und Weise der Integration) als auch inhaltliche Aspekte (z. B. Teilthemen zur Inklusion) berücksichtigt. Nach einem Blick auf allgemeine, auch für das Lehramt an beruflichen Schulen relevante Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen¹⁶ erfolgt eine nähere Betrachtung der Verankerung in den drei Phasen der Lehrerbildung (Lehramtsstudium, Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung).

16 Das Profil für inklusive Lehrkräfte der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung wurde bereits in Kap. 2.1 vorgestellt. Mangels Hinweisen, wo und wie diese Lehrkompetenzen in der Lehrerbildung verankert werden können bzw. sollten, wird auf eine Wiederholung an dieser Stelle verzichtet.

3.1 Grundsätzliches zur Verankerung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

In den vergangenen Jahren wurde immer wieder bemängelt, dass die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte allgemein sowie im Kontext der beruflichen Bildung im Speziellen zu diesem Themenbereich nicht in dem erwarteten bzw. als erforderlich erachteten Umfang und mit der erwarteten inhaltlichen Ausrichtung erfolgt (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 166; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 190 ff.; AMRHEIN/BADSTIEBER 2013; SEKTION BWP 2009)¹⁷. Andererseits sind auch zunehmende Bestrebungen zu verzeichnen, diesen Mangel zu beheben. Die jüngst verabschiedete gemeinsame *Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der KMK „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“* vom März 2015 (KMK/HRK 2015), die sich grundsätzlich auf alle Phasen der Lehrerbildung bezieht, fokussiert explizit auf eine inhaltliche sowie strukturelle Verankerung des Themas Inklusion im Lehramtsstudium insgesamt und nicht allein in der Sonderpädagogik. Sie betont, dass es nicht lediglich um Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote gehe, sondern auch um Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssten. Es gehe darum, dass alle Lehrkräfte anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen erwerben. Zudem betont sie die Vorbereitung auf eine Kooperation unterschiedlicher Professionen (multiprofessionelle Teams) sowie auf Netzwerkbildung (vgl. KMK/HRK 2015, S. 3). Damit zeigen sich inhaltlich deutliche Anknüpfungspunkte an die oben identifizierten Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen. Strukturell wird Inklusion zudem als Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung bzw. insbesondere im Lehramtsstudium gesehen, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und curricular aufeinander abgestimmt auch unter Berücksichtigung der schulpraktischen Studien widmen sollen (KMK/HRK 2015, S. 3 f.). Die Entscheidung für ein additives Modell (Basisqualifizierungs-Module) oder integratives Modell (Integration in bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und -wissenschaftliche Module und Lehrveranstaltungen) sei von den Ausgangsbedingungen der jeweiligen Hochschule abhängig zu machen, jedoch sollten additive Modelle möglichst durch integrative Konzepte ergänzt werden (KMK/HRK 2015, S. 4). Die HRK hatte das Thema Inklusion bzw. die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention bereits 2013 in ihre Empfehlungen für die Lehrerbildung an den Hochschulen aufgenommen.¹⁸ Auch die Kultusministerkonferenz

17 Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Autoren teilweise lediglich spezifische Kompetenzen zur Förderung ausgewählter Personengruppen in den Blick nehmen, was dem hier verfolgten umfassenden Inklusionsverständnis mit Blick auf alle Lernenden nicht gerecht wird, in der Gesamtheit jedoch einen Beitrag leisten kann.

18 Dabei empfahl sie weniger eine Orientierung am Paradigma spezialisierter inklusionspädagogischer Fachlehrer als vielmehr an der Idee des multiprofessionellen Teams, d. h. die Lehramtsstudierenden zu einer Erstberatung und im Weiteren zur Zusammenarbeit mit Sonder- und Sozialpädagogen zu befähigen (HRK 2013, S. 5 f.).

hatte schon 2011 in ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ inhaltlich sehr ähnlich eine zunehmende Vorbereitung von Lehrkräften auf Inklusion gefordert und durch entsprechende Papiere angeregt (vgl. KMK 2011).¹⁹ Daraufhin wurde das Thema in die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die Lehrämter in der Passage zu den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken aufgenommen; so auch für das Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5): „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu“ (KMK 2013, S. 2).

Daran anknüpfend hat die KMK 2014 unter Mitwirkung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2014a) mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet.²⁰ Zum einen enthält die aktuelle Fassung in den curricularen Schwerpunktbereichen die „Differenzierung, Integration und Förderung. Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (KMK 2014a, S. 5).²¹ Zum anderen finden sich in allen Kompetenzbereichen und sowohl in den Standards für die theoretischen als auch für die praktischen Ausbildungsabschnitte vielfältige Hinweise, die den Umgang mit Heterogenität, Benachteiligungen und Beeinträchtigungen sowie eine deutliche Individualisierung bzw. Orientierung an den einzelnen Lernenden betonen. Dies reicht beispielsweise von der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse im Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen (Unterrichten – Kompetenz 1) über das Kennen von möglichen Benachteiligungen beim Lernprozess (Erziehen – Kompetenz 4) oder der Lernprozessdiagnostik sowie von Möglichkeiten der Begabungsförderung und einer Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen (Beurteilen – Kompetenz 7) bis hin zur Reflexion der professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität (Innovieren – Kompetenz 10) (vgl. KMK 2014a, S. 7 ff.).

In der Konsequenz hat die KMK auch die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ überarbeitet (KMK 2015a). Diese fordern im allgemeinen Fachprofil für das Lehramt an berufsbildenden Schulen,

19 Darin rekurriert die KMK auf ihr Vorgängerpapier wie ihr Positionspapier zur Umsetzung der VN-BRK (vgl. KMK 2010) sowie ihre Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen (KMK 1994). Zudem verweist sie auch auf die Empfehlungen zu den einzelnen Schwerpunkten sonderpädagogischer Förderung mit entsprechenden Hinweisen für sonderpädagogische Lehrkräfte, die die KMK in den Jahren 1996 bis 2000 verabschiedet hat (abrufbar unter: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung-inklusion.html).

20 Zwar wurde der Inklusionsbegriff selbst nicht explizit eingeführt, jedoch beispielsweise die Begriffe „Heterogenität“ und „heterogen“.

21 Dabei ist anzumerken, dass dies gegenüber der Vorgängerversion keine inhaltliche Ergänzung ist. In einem Vergleich der ursprünglichen und der überarbeiteten Version der Standards fällt zudem auf, dass in dem curricularen Schwerpunktbereich „Differenzierung, Integration und Förderung. Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (KMK 2014a, S. 5) der Begriff „Vielfalt“ (KMK 2004, S. 5) lediglich durch den Begriff „Diversität“ ersetzt wurde.

in dem die im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen inhaltlichen Schwerpunkte ausgewiesen werden, explizit, „dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung“ (KMK 2015a, S. 5) beizumessen. Zudem werden der Umgang mit Heterogenität und Inklusion auch in den beruflichen Fachrichtungen berücksichtigt (etwa in den Bereichen Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik und Elektrotechnik, vgl. KMK 2015a, S. 61 ff.).

Für die Lehrerbildung für berufliche Schulen ist zudem das „*Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*“ (SEKTION BWP 2014) heranzuziehen. Es wurde unter Berücksichtigung der oben genannten Ordnungsgrundlagen der KMK überarbeitet und im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Herbst 2014 beschlossen. Darin werden die Themen Inklusion und Heterogenität im Leitbild im Zusammenhang mit zu erwerbenden Kompetenzen und Tätigkeiten explizit ausgewiesen. So sollen die Absolventen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Unterricht und Unterweisung sowie in Lern- und Bildungsprozessen auch unter Berücksichtigung der Anforderungen tätig werden, die sich im Umgang mit Heterogenität und Inklusion stellen (Bereich: berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln). Strukturell sind die Themen Inklusion und Heterogenität zudem in den ausgewählten und profilgebenden Vertiefungen, Problemstellungen und aktuellen Herausforderungen beispielhaft aufgeführt (vgl. SEKTION BWP 2014, S. 7). In der Fixierung der Inhaltsbereiche wird das Thema idealtypisch auf der Ebene des Masters verortet. Dies sei jedoch jeweils standortspezifisch zu interpretieren und umzusetzen (vgl. ebd., S. 11). Eine weitere inhaltliche Differenzierung erfolgt – ebenso wie für andere Themen und zu fördernde Kompetenzen – in diesem Basiscurriculum nicht.²²

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die in Kapitel 2 aus Ordnungsgrundlagen und wissenschaftlichen Studien herausgearbeiteten Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen in den Ordnungsgrundlagen der Lehrerbildung allgemein weitgehend berücksichtigt werden. Strukturell wird das Thema Inklusion durchaus in der Breite der Lehramtsausbildung, das heißt nicht nur in spezifischen Lehramtsstudiengängen gesehen, womit den allgemeinen Empfehlungen gefolgt wird. Zudem wird es nicht als vollständig separat und additiv zu behan-

22 Dabei ist zu berücksichtigen, dass bereits im Basiscurriculum von 2003 die Professionalisierung für die Berufsbildung Benachteiligter thematisiert wurde. Zudem hatte die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009 ein spezifisches Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht erarbeitet, um dem Qualifizierungsbedarf für das pädagogische Personal, welches im Kontext der beruflichen Bildung mit Benachteiligten im Übergangssystem arbeitet, nachzukommen (SEKTION BWP 2009, insbesondere BIERMANN/BUCHMANN/FRIESE 2009, S. 24). Insofern liegen zumindest teilweise Vorarbeiten vor, auf die zur weiteren Verankerung der Themen Inklusion und Heterogenität in der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen zurückgegriffen werden könnte. Auch der Vorschlag von BOJANOWSKI (2008) für curriculare Bereiche zur pädagogischen Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung sowie der Vorschlag von BYLINSKI (2014, S. 135 f.) zur Weiterentwicklung der Standards für die Bildungswissenschaften für pädagogisches Übergangshandeln könnten hierfür ergänzend herangezogen werden. Dabei ist jedoch darauf zu achten, das Thema nicht allein an der Zielgruppe der Benachteiligten sowie dem Kontext des Übergangssystems festzumachen, was einer Verkürzung gleichkommen könnte (siehe die Kommentierung in Abschnitt 2.3).

delndes Thema, sondern vielmehr als integratives Querschnittsthema verortet. Es sollte sich möglichst durch die Breite des bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums hindurchziehen und erfordert insofern eher eine besondere Akzentuierung und Anreicherung bereits verankerter Inhalte und Kompetenzbereiche der Lehrerbildung.

Ähnlich wie die Umsetzung der VN-BRK im Bildungsbereich erfolgt auch die Umsetzung der darauf bezogenen Vorgaben und Empfehlungen zur Lehrerbildung landesspezifisch (z. B. über die Lehrerbildungsgesetze) und auf der Mikro-Ebene letztlich auch standortspezifisch (etwa an Hochschulen im Rahmen der Lehramtsausbildung, in Studienseminaren und bei Weiterbildungsanbietern). In den Bundesländern und Hochschulen wurden bereits zahlreiche, aber auch durchaus vielfältige Aktivitäten zur Aus- sowie Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zum Themenbereich unternommen, wie in den folgenden Abschnitten zu den jeweiligen Lehrbildungsphasen illustriert wird.

3.2 Verankerung im Lehramtsstudium

Im Rahmen des Projekts Monitor Lehrerbildung wurden im Herbst 2014 die Länder sowie einige Hochschulen dazu befragt, was sie unter Inklusion verstehen und wie Lehramtsstudierende auf Inklusion vorbereitet werden (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, b).²³ Die Daten deuten darauf hin, dass nahezu alle Länder von einem weiten Inklusionsbegriff ausgehen, der sämtliche Heterogenitätsdimensionen umfasst. Lediglich zwei beschränken ihn auf Behinderungen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6). Insgesamt wird festgestellt, dass die Länder unterschiedliche Regeltiefen dazu vorgeben, ob und in welchen Lehramtsstudiengängen sowie wie das Thema Inklusion strukturell darin verankert sein soll (BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6). Ein Großteil der Länder hat in den Lehrbildungsgesetzen Inklusion (11) und/oder Umgang mit Heterogenität (14) als obligatorische Themen in der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen bzw. die beruflichen Fächer in der Sek. II (Lehramtstyp 5) benannt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015b; KMK 2015b, S. 90 ff.). Ausgehend von den im internationalen Raum üblichen Formen der strukturellen Verankerung sowie unter Berücksichtigung der erhobenen Daten formuliert der Monitor Lehrerbildung vier Grundtypen möglicher struktureller Verankerung des Themas bzw. damit verbundener Strukturveränderungen im Lehramtsstudium (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 5):²⁴

► *Additive Lehrveranstaltungen*

Aufnahme von einzelnen, themenspezifischen Lehrveranstaltungen zur Inklusion in das Curriculum, freiwillig oder verpflichtend für alle oder ausgewählte Lehrämter.

23 Alle 16 Länder sowie 65 bzw. nach Publikationsschluss 66 von 71 befragten Hochschulen haben sich daran beteiligt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 4; b).

24 Siehe zu den drei Modellen der inklusionsorientierten Lehrerbildung, die in der Forschungsliteratur im internationalen Raum häufig unterschieden werden, auch DEMMER-DIECKMANN (2014, S. 3 f.): (1) Getrenntes Modell (discret model, infusion model), (2) Integriertes Modell (integrated model, collaborative training model) und (3) Verschmolzenes Modell (merged model, unification model).

► *Inklusion als Querschnittsthema*

Integration von inklusionsbezogenen Inhalten in bestehende Module/Lehrveranstaltungen in den Bereichen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und/oder Fachwissenschaft, im besten Fall das gesamte Curriculum durchziehend.

► *Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter*

Konzeption von integrierten Studiengängen, in denen sonderpädagogische Inhalte beispielsweise als Fachrichtungen verankert sein können.

► *Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern*

Bei den ersten drei Typen handelt es sich im Wesentlichen um die allgemeinen Lehramtsstudiengänge, die auf unterschiedliche Art und Weise um das Thema Inklusion angereichert werden. Während in diesen Typen die aktuelle Differenzierung nach Lehrämtern bzw. Schulformen nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, geht es im vierten Typ um eine Neustrukturierung aller Studiengänge unter Auflösung der traditionellen Differenzierung nach Schulformen (und des Lehramts Sonderpädagogik) zugunsten einer Differenzierung nach Altersstufen. Letzterer Typ wird zwar in der Literatur diskutiert, nach aktuellem Stand jedoch in keinem Land in Deutschland realisiert (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 5).

Ad Typ 1) Verpflichtende Lehrveranstaltungen oder Module zum Thema Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen sind in ca. 40 Prozent der Hochschulen, die auf die Frage geantwortet haben, umgesetzt bzw. in Planung, und darüber hinaus in ca. 37 Prozent der Hochschulen in bestimmten Lehramtstypen²⁵ (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6). Ein dokumentiertes und evaluiertes Beispiel für ein in alle Lehramtsstudiengänge integriertes Pflichtseminar zum Gemeinsamen Lernen liefert die TU Berlin (vgl. DEMMER-DIECKMANN 2012). An den meisten befragten Hochschulstandorten können Lehramtsstudierende praktische Erfahrungen in inklusiven Settings sammeln, verpflichtend in allen Lehramtsstudiengängen²⁶ ist dies jedoch lediglich an einzelnen Standorten vorgesehen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 7).

Ad Typ 2) Die Daten des Monitors Lehrerbildung lassen darauf schließen, dass das Thema Inklusion an den Hochschulen insbesondere in den Bildungswissenschaften (in ca. 96 % verankert oder in Planung) sowie in den Fachdidaktiken (in ca. 86 % verankert oder in Planung) gesehen wird, kaum jedoch in den Fachwissenschaften (in ca. 23 % verankert oder in Planung). Auch auf Landesebene wird Inklusion aktuell bzw. zukünftig nur in der Minderheit (ca. 31 %) als ein „echtes“ Querschnittsthema in allen drei Bereichen verankert (sein) (BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6 f.).

25 Es liegen leider keine Aussagen darüber vor, inwieweit hierunter auch das Lehramt an beruflichen Schulen fällt.

26 Speziell zum Lehramt für berufliche Schulen liegen keine Daten vor.

Tabelle 2: Studienangebote für das Lehramt an berufsbildenden Schulen/Berufskollegs mit Zweitfach Sonder- bzw. Rehabilitationspädagogik

Hochschule	Studiengang/ Abschluss	Berufliche Fachrichtung (Erstfach)													Zweitfach Sonderpädagogik				
		Wirtschaftswissenschaft	Metalltechnik/Maschinenbau	Elektrotechnik	Bautechnik	Holztechnik	Textil/Beleidung	Chemie/Physik/Biologie	Drucktechnik	Farbtechnik/Gestaltung	Gesundheit/Pflege	Körperpflege/Biotechnologie	Ernährung/Haus-/Lebensmittelwirtschaft	Agrarwirtschaft	Sozialpädagogik	Informatik	Bezeichnung/ Schwerpunkte	Credits im BA	Credits im MA
TU Berlin	BA in diversen beruflichen Fachrichtungen; MA Master of Education (Sonderpädagogik als zweites an HU)		•	•	•										•	•	Rehabilitationswissenschaft; Fachrichtungen: Audiopäd., Blindenpäd., Sehbehindertenpäd., Geistigbehindertenpäd., Körperbehindertenpäd., Lernbehindertenpäd., Sprachbehindertenpäd., Verhaltensstörungenpäd. (davon sind zwei Fachrichtungen zu wählen)	60	46
HU Berlin	BA Wirtschaftspädagogik; MA Master of Education	•																	
Uni Hannover	BA Technical Education; MA Master of Education		•	•	•	•	•		•					•		•	Sozial- und Sonderpädagogik	48	28
Uni Oldenburg	BA Wirtschaftspädagogik; MA Master of Education	•															Sonderpädagogik	30	45
Uni Köln ¹⁾	BA Lehramt an Berufskollegs; MA Master of Education	•															Sonderpädagogik; Förderschwerpunkte: Lernen, soziale und emotionale Entwicklung; Körperliche und motorische Entwicklung; Sprache; Hören und Kommunikation (davon ist ein Schwerpunkt zu wählen)	70	30
Uni Dortmund	BA Lehramt an Berufskollegs; MA Master of Education	•	•	•			•								•		Sonderpädagogik; Förderschwerpunkte: Lernen, soziale und emotionale Entwicklung; Körperliche und motorische Entwicklung; Sehen; Sprache (davon ist ein Schwerpunkt zu wählen)	68	68

¹⁾ An der Universität Köln kann für das Lehramt an Berufskollegs auch eine Sonderpädagogische Fachrichtung anstelle einer beruflichen Fachrichtung in Kombination mit einem zweiten Unterrichtsfach studiert werden.

Ad Typ 3) Die Integration von Sonder- bzw. Förderpädagogik in die Regelstudiengänge (z. B. als Fachrichtung) wird an etwa acht Prozent der befragten Hochschulen realisiert, rund elf Prozent denken darüber nach (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015b). Fokussierend auf das Lehramt an beruflichen Schulen bzw. das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeigt der Bildungsbericht von 2014 ebenfalls, dass einzelne Hochschulstandorte (TU Berlin, HU Berlin, Uni Hannover, Uni Oldenburg, Uni Köln, TU Dortmund) ein Angebot für Sonderpädagogik an beruflichen Schulen als Zweitfach anbieten. Je nach Standort kann es sich dabei um eine Generalistenausbildung in der Sonder- oder Sozial- und Sonderpädagogik allgemein (z. B. Hannover, Oldenburg) oder um eine spezialisierte Ausbildung in Anlehnung an die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bzw. Behinderungsformen handeln (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 193, Tab. H4-3A, S. 333).

Insgesamt bemängelt der Monitor Lehrerbildung, dass das Thema Inklusion das Curriculum nur an sehr wenigen Hochschulen wie einen roten Faden durchziehe und häufig lediglich als zusätzlich zu berücksichtigendes Element gesehen werde (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 9). Konkretere Hinweise insbesondere zur inhaltlichen Verankerung von Inklusion und/oder Umgang mit Heterogenität in den Studienprogrammen allgemein sowie im Lehramtsstudium für berufliche Schulen im Speziellen lassen sich aus den vorliegenden Daten leider nicht erschließen.

3.3 Verankerung im Vorbereitungsdienst

In einer Selbstauskunft zum Umsetzungsstand an die KMK vom Januar 2015 geben nahezu alle Bundesländer an, das Thema Inklusion in irgendeiner Form in den Vorbereitungsdienst aufzunehmen bzw. zumindest eine entsprechende Änderung von Ordnungsgrundlagen in allen Lehrämtern²⁷ anzustreben. Diesbezüglich werden beispielsweise allgemein integrations- und sonderpädagogische Inhalte, Förderdiagnostik, individuelle Förderung, Heterogenität, Inklusion und gemeinsamer Unterricht angeführt. Ähnlich wie in der ersten Phase des Lehramtsstudiums variiert die Art der Aufnahme von einer additiven Einführungsveranstaltung (z. B. in Bremen) oder begleitenden Fortbildungstagen (z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) bis hin zu einer integrativen Berücksichtigung dieser Themen in bereits existierenden Modulen und Lehrveranstaltungen (vgl. KMK 2015b, S. 90 ff.). In Rheinland-Pfalz wurde beispielsweise ein Rahmenkonzept zur integrativen Umsetzung von Inklusion im Vorbereitungsdienst der Lehrkräfteausbildung entwickelt. Die zu erwartenden Inhalte und Kompetenzen der Lehramtsanwärter/-innen werden in den fünf Bereichen Einstellungen und Haltungen, förderpädagogische Grundlagen, Förderplan/individuelle Lernförderung, multiprofessionelle Kooperation und Teamarbeit und Erscheinungsformen ausdifferenziert. Diese sollen aufgrund der Allgegenwärtigkeit des Themas Inklusion im Unterricht betont nicht additiv,

27 Überwiegend wird nicht explizit auf das Lehramt an beruflichen Schulen hingewiesen. In den meisten Fällen wird jedoch angeführt, dass diese Aufnahme die Lehrämter aller Schulformen betreffe.

sondern vielmehr integrativ verankert werden. Im Rahmenkonzept wird die Verankerung in den bestehenden Modulen des Vorbereitungsdienstes differenziert dargestellt.²⁸ Darüber, inwiefern Inklusion speziell im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen in Deutschland verankert ist, liegen keine Informationen vor.

3.4 Verankerung in der Fort- und Weiterbildung

Die Studie von Amrhein und Badstieber im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung hat 775 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Aspekte analysiert. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass in allen Bundesländern Angebote vorliegen und in vielen derzeit weitere Konzepte entwickelt werden (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 9, 18). Allerdings seien diese noch nicht hinreichend wirksam und nachhaltig. Als kritisch wird herausgestellt, dass ca. 80 Prozent dieser Angebote lediglich Veranstaltungen von maximal einem Tag sind und dass sich lediglich neun Prozent dieser Angebote an ganze Kollegien und nicht nur an Einzelpersonen richten. Mit Blick auf die Inhalte zeigt die Studie, dass die Sonderpädagogische Förderung in der Regelschule mit 45 Prozent in den Angeboten am häufigsten vertreten ist, insbesondere zu Sonderpädagogischem Fachwissen, gefolgt von 24 Prozent zur Inklusiven Unterrichtsentwicklung, während die anderen Themencluster Grundlagen inklusiver Bildung (12 %), Inklusive Struktur und Schulentwicklung (9 %) sowie Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung (10 %) seltener vertreten sind (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 11 ff.; vgl. zu den Themenclustern und ihre Differenzierung auch Abb. 2).²⁹

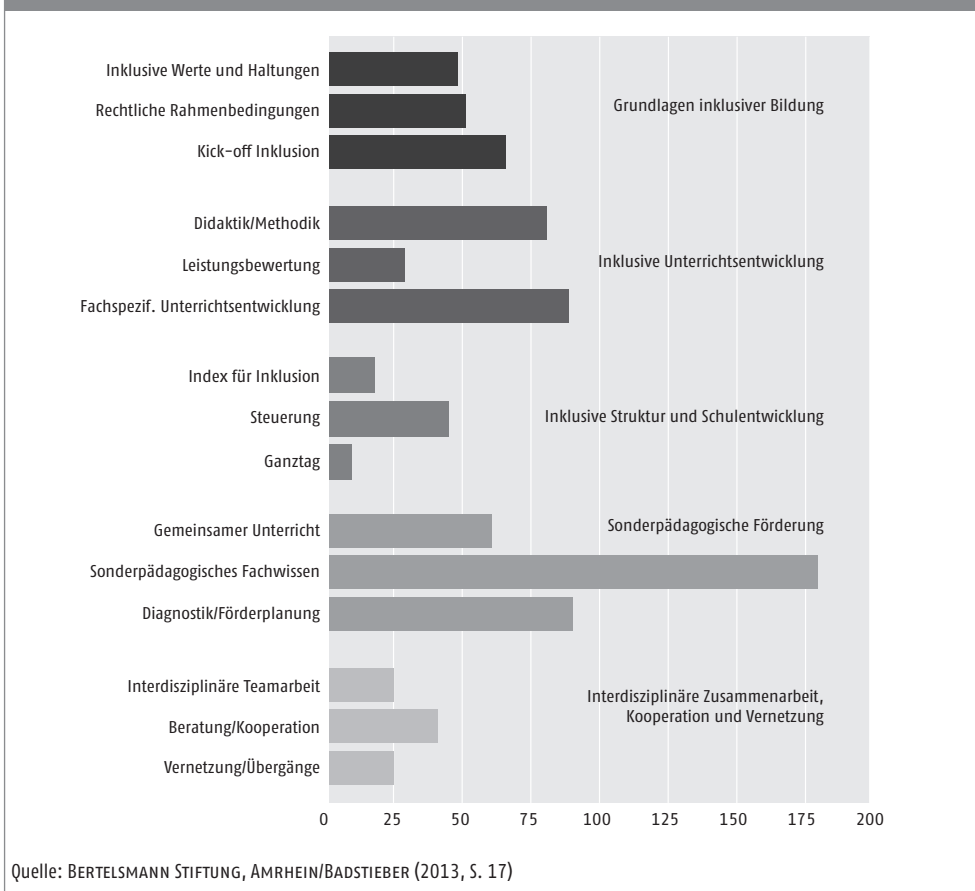
Mehrere Bundesländer weisen in einer Selbstauskunft darauf hin, dass sie es ermöglichen, über eine in der Regel 18- bis 24monatige Weiterbildung zusätzlich die sonderpädagogische Lehrbefähigung zu erwerben (z. B. Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen). Zudem werden unterschiedliche regionale und überregionale Fortbildungsangebote entwickelt, die teilweise schulformübergreifend und teilweise schulformspezifische Belange berücksichtigen (vgl. KMK 2015b, S. 90 ff.). Beispielsweise wurde in Nordrhein-Westfalen eine Fortbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen (Berufskollegs) und Förder-Berufskollegs zur Berücksichtigung der spezifischen Belange von Inklusion an beruflichen Schulen konzipiert. In der ca. 160 Stunden umfassenden onlinegestützten Fortbildung „Berufliche Bildung bei besonderem Förderbedarf“ werden neben einer Bestandsaufnahme zum Diskurs um Inklusion die Themen Diagnostik, Förderplanung, Beratung, Lehr- und Lernprozesse, Un-

28 Vgl. online: studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-sim/service_download/Rahmenkonzept_Inklusion_VD_2014.pdf.

29 Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in der Studie lediglich solche Fortbildungsveranstaltungen berücksichtigt wurden, die den Begriff Inklusion im Titel oder den Inhaltsbeschreibungen aufwiesen. Insofern können hier beispielsweise Formate wie Kollegiale Fallberatung oder Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität, zur individuellen Förderung sowie zur Teamentwicklung allgemein, die für die Umsetzung von Inklusion ebenfalls von Bedeutung sind, unberücksichtigt geblieben sein.

terrichtsstörungen und Übergänge behandelt.³⁰ Die Bertelsmann-Studie zeigt, dass sich ca. 16 Prozent des vorliegenden Angebots an Lehrkräfte an beruflichen Schulen richten (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 14), was in etwa dem Anteil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen an der Gesamtlehrerzahl in Deutschland entspricht (vgl. KMK 2015c, S. XVIII).³¹ Aus den ergänzenden Rückmeldungen der Länder werde zudem deutlich, dass der Bedarf an Fortbildungen zur Inklusion stetig steige, dieser derzeit jedoch kaum in Quantität und Qualität gedeckt werden könne (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 17).

Abbildung 2: Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen



30 Vgl. exemplarisch das Fortbildungsangebot der Bezirksregierung Arnsberg: www.bezreg-arnsberg.nrw.de/container/lfb/2014/2014.1-7.htm.

31 Auch in der Selbstauskunft der Länder zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem finden sich Hinweise auf Fort- und Weiterbildungen u. a. für das Lehramt an beruflichen Schulen (KMK 2015b, S. 90 ff.).

4 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Inklusion bzw. inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen verankert ist, da diese als ein bedeutender Faktor zur Umsetzung von Inklusion betrachtet werden. Hierzu wurden zunächst Aufgabenbereiche und dafür erforderliche Kompetenzen aus einer Analyse wesentlicher Ordnungsgrundlagen sowie wissenschaftlicher professionsbezogener Studien identifiziert. Anschließend wurde eine Analyse hinsichtlich der inhaltlichen und strukturellen Verankerung in der Lehrerbildung durchgeführt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen Phasen der Lehrerbildung sowie in allen Bundesländern diesbezügliche Regularien und Angebote vorliegen und in den meisten Ländern weitere Reformen angestoßen wurden. Zudem zeichnet sich ab, dass die Aufgaben und Kompetenzen aus dem identifizierten Spektrum (vgl. Kap. 2) in den Ordnungsgrundlagen der Lehrerbildung sowie in den Angeboten ihrer Aus- und Weiterbildung (vgl. Kap. 3) grundsätzlich wiederzufinden sind, auch wenn in der Verankerung dieses Themenkomplexes ein im Vergleich zwischen den Ländern und Hochschulen heterogenes Bild erkennbar ist (beispielsweise hinsichtlich des Verpflichtungsgrades und der Art der Integration). Darüber hinaus zeigen sich vor dem Hintergrund der betrachteten Datenlage gerade mit Blick auf die Aus- und Weiterbildungsangebote auch noch ein qualitativer und ein quantitativer Mangel. Insgesamt besteht an vielen Stellen ein weiterer Reform- und Entwicklungsbedarf. Bevor auf mögliche Richtungen dieser Reformen eingegangen wird, soll zunächst auf eine grundlegende Schwierigkeit hingewiesen werden: Der Inklusionsbegriff ist derzeit nicht einheitlich definiert und eng bzw. weit gefasst.³² Zudem wird er mit unterschiedlichen vorangegangenen und/oder begleitenden Diskursen und korrespondierenden Themenbereichen (z. B. Individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität, (Förder-)Diagnostik, sonderpädagogische Förderung, Behinderung, Prävention) sowie Forschungszugängen und -disziplinen (z. B. Sonderpädagogik, berufliche Rehabilitation, Benachteiligtenförderung, Sozialpädagogik, Diversity-Studies, Intersektionalität) in Verbindung gebracht bzw. aus diesen heraus aufgegriffen und dabei von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen begleitet. Dies bringt – so wie auch in diesem Beitrag – Schwierigkeiten in der Bestimmung von Aufgaben und voraussichtlich erforderlichen Kompetenzen und der Vergleichbarkeit von Ordnungsgrundlagen und Studien mit sich, sodass auch die Frage der Verankerung dieser Aufgaben und intendierten Kompetenzen in der Lehrerbildung nur begrenzt beantwortet werden kann. Vor diesem Hintergrund und auf der Basis der vorliegenden Daten wird im Folgenden versucht, Handlungsbedarfe und Empfehlungen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen zu formulieren, bevor abschließend weitere Forschungsdesiderate skizziert werden.

32 Vgl. Fußnote 1.

4.1 Handlungsbedarfe und Empfehlungen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen

Bevor eine differenzierte Verankerung des Themas Inklusion in der Lehrerbildung für berufliche Schulen geprüft bzw. vorgenommen werden kann, bedarf es zunächst einer weiteren inhaltlichen *Präzisierung der Leitidee inklusiver Bildung allgemein sowie für den Kontext der beruflichen Bildung im Speziellen*. Soll der Grundsatz „Bildung für alle“ ernst genommen werden, so kann meines Erachtens keine Verkürzung auf die De-Segregation von Menschen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen (vgl. auch HINZ 2013). Insbesondere die in der Praxis häufig zu beobachtende Fokussierung auf die Personen, bei denen diese Merkmale in formalen Verfahren diagnostiziert bzw. festgestellt wurden, erscheint nicht zuletzt wegen der Fehleranfälligkeit dieser Verfahren sowie ihrer auch stigmatisierenden und ausgrenzenden Wirkung äußerst kritisch. Ähnliche kritische Folgen können auch die für diese Personengruppen aus einer spezifischen Disziplin (z. B. Sonderpädagogik) entwickelten und teils allein von Vertretern dieser Professionsgruppen eingesetzten pädagogischen und didaktischen Ansätze haben, solange sie ihren Sonderstatus behalten (vgl. KREMER u. a. 2015, S. 32 ff.; BYLINSKI/RÜTZEL 2011, S. 15). Dies läuft auch der grundsätzlichen Zielsetzung zuwider, Diskriminierungen zu vermeiden und Chancengleichheit zu fördern. Damit soll nun keinesfalls die spezifische sonderpädagogische Expertise negiert oder vernachlässigt werden. Vielmehr geht es darum, diese, aber eben auch weitere, zur individuellen Förderung aller Jugendlichen mit ihren vielfältigen Ausgangslagen erforderliche Expertise in reguläre Settings beruflicher Bildung zu integrieren. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von besonderer Pädagogik (z. B. Sonderpädagogik) und besonderen didaktischen Ansätzen einerseits sowie allgemeiner Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Didaktik bzw. ihren Fachdidaktiken andererseits (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011, S. 15). In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, mit welchen Anteilen spezifische Expertise in die allgemeinen Ansätze aufzunehmen ist, und in welchen Bereichen die Sonderstellung ihre Berechtigung behält. Dabei ist die fachliche Frage kaum von der personellen und organisatorischen zu trennen, über welche Basiskompetenzen jede Lehrkraft an einer beruflichen Schule im Sinne der inklusiven Leitidee verfügen sollte, und in welchen Situationen das Heranziehen eines je spezifischen Experten hilfreich oder notwendig sein kann. Dies könnte zugespitzt werden auf die Frage, inwiefern es multiprofessionell ausgebildeter Lehrkräfte oder multiprofessioneller Teams an beruflichen Schulen bedarf. Damit hängt die Bestimmung von inklusionsbezogenen Basiskompetenzen für das Lehramtsstudium unter anderem mit der Analyse und Veränderung der Strukturen des Schulsystems und den regionalen sowie überregionalen Bildungsstrukturen zusammen (vgl. beispielsweise zum kommunalen Bildungsmanagement KREMER u. a. 2015, S. 74 ff. oder zu überregional mobilen sonderpädagogischen Beratern WERNING/BAUMERT 2013, S. 50).

Mit Blick auf das Lehramtsstudium allgemein und für berufliche Schulen im Speziellen schließen sich grundlegende strukturelle Fragen an. Insbesondere ist die Beibehaltung

oder Abschaffung der *Lehramtstypen* sowie die Trennung zwischen allgemeinen Lehramtstypen und Lehramt Sonderpädagogik zu diskutieren.³³ Gerade für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die zunehmend in die allgemeinen Schulen integriert werden sollen, erscheint eine Beibehaltung eines Sonderpädagogik-Studiums fraglich, da der Einsatz der Absolventen zu großen Teilen in regulären (beruflichen) Schulen erfolgt. Um zum einen die spezifische Expertise zu wahren und weiter zu entwickeln und zum anderen diese in die berufliche Bildung insgesamt zu integrieren, könnte es weiterführend sein, innerhalb des Lehramts für berufliche Schulen ein *Zweifach* und/oder einen *Wahlbereich* einzurichten bzw. zu etablieren, das bzw. der eine entsprechende Spezialisierung der Generalisten an beruflichen Schulen ermöglicht, wie dies an wenigen Standorten bereits erfolgt (vgl. Kap. 3.2). Aus Sicht der beruflichen Schulen bietet dies die Möglichkeit, durch entsprechende Personalauswahl bewusst multiprofessionell und doch grundständig für berufliche Schulen ausgebildete Lehrkräfteteams zu bilden, die der Vielfalt der Jugendlichen begegnen und zudem auch regionale Besonderheiten und Bedarfslagen berücksichtigen können. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage der Beibehaltung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und/oder deren Zusammenlegung bedeutsam. In Anbetracht des hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, Tab. H3-29web) sowie der bereits oben angeführten Abgrenzungsschwierigkeiten erscheint eine Zusammenlegung der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache, wie diese an manchen Stellen bereits betrieben wird,³⁴ zumindest für die Lehrerbildung für berufliche Schulen als ein weiterführender Weg. Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses ist in diesem Zuge jedoch auch das Verhältnis zu weiteren Fachspezifika und deren etwaige Zusammenfassung in den Strukturen des Lehramtsstudiums zu klären (z. B. Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Kompetenz, Gender-Aspekte etc.). Während eine Verankerung als *Zweifach* grundsätzlich aufgrund des damit in der Regel verbundenen Studienumfangs interessant klingt, bleibt jedoch kritisch abzuwägen, inwiefern eine Anbindung an reguläre Settings der beruflichen Bildung erfolgen kann, oder ob damit nicht eine gewisse Sonderstellung manifestiert wird, die auch den Transfer auf die berufliche Bildung erschwert.

Dies leitet über zur Frage der strukturellen Verankerung inklusionsbezogener Inhalte in das Lehramt für berufliche Schulen, welche häufig mit dem Begriffspaar *integrative und/oder additive Verankerung* diskutiert wird. KMK und HRK (2015, S. 4) fordern für die

33 Vgl. beispielsweise zur Frage der Trennung zwischen Sonderpädagogik und allgemeinem Lehramt WERNING und BAUMERT (2013, S. 46). Da die Verabschiedung seitens der KMK vorgesehenen Lehramtstypen bildungspolitisch derzeit nur zögerlich diskutiert wird, könnten Kombi-Lehrämter, die eine Doppelqualifizierung ermöglichen, eine vielversprechende Entwicklungsperspektive darstellen (vgl. MOSER/DEMMEER-DIECKMANN 2012, S. 161).

34 Beispielsweise werden die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache teilweise zusammengefasst (vgl. § 4 A0-SF Nordrhein-Westfalen und im Lehramtsstudium für berufliche Schulen Abschnitt 3.2).

Lehrerbildung die Entwicklung eines inklusiven Gesamtkonzepts, in dem additive Basisqualifizierungsmodule um integrative Konzepte ergänzt werden. Die Datenbasis deutet darauf hin, dass die geforderte Verankerung von Inklusion als „echtes“ Querschnittsthema im Lehramtsstudium in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken sowie den Fachwissenschaften (vgl. Kap. 3.1) derzeit in weniger als einem Drittel der Länder vorgesehen oder geplant ist; insbesondere in den Fachwissenschaften ist das Thema bisher kaum verankert (vgl. Kap. 3.2). Hier scheint eine weitere Klärung des Verhältnisses von inklusionsbezogenen Aspekten zu Bildungs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken erforderlich. Auch die Standards und Empfehlungen der KMK (vgl. Kap. 3.1) liefern lediglich allgemeine Hinweise, die gerade für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken nahezu auf die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion auch in diesem Bereich beschränkt bleiben. Ein Transfer auf berufliche Schulen in Verbindung mit einer weiteren Präzisierung steht noch aus und ist an den für die Lehrerbildung verantwortlichen Stellen vorzunehmen. Insbesondere die Frage, inwieweit Inklusion in die Fachwissenschaften eingebunden werden kann und sollte, erscheint derzeit besonders offen und kritisch. Ähnlich wie für das Lehramtsstudium ist die Verankerung als Querschnittsthema bzw. als integratives und/oder additives Angebot auch für den Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung zu klären (vgl. zum Vorbereitungsdienst u. a. das Beispiel aus Rheinland-Pfalz in Kap. 3.3). Hinsichtlich einer etwaigen additiven Verankerung besteht die Gefahr der Überfrachtung von Studiengängen durch spezifische Fragestellungen (z. B. in Form von separaten Modulen für Deutsch als Fremdsprache, Umgang mit Heterogenität, Interkulturelle Kompetenz sowie je nach bildungspolitischer Aktualität weiteren Themen wie Digitale Medien), während die grundständige Lehrerbildung vernachlässigt wird. Um sowohl der Gefahr der Sonderstellung als auch der Gefahr der additiven Überfrachtung von Lehramtsstudiengängen zulasten der grundständigen Ausbildung zu begegnen, sollte insbesondere eine integrative Verankerung als Querschnittsthema in den bereits existierenden unterschiedlichen Modulen geprüft und vorangetrieben werden. In Anbetracht der Vielfalt denkbarer Bedarfslagen erscheint auch ein Anspruch auf Vollständigkeit kaum realisierbar. Vielmehr geht es darum, auch die Breite der Studierenden im Lehramt für berufliche Schulen über beispielhafte Zugänge an das Thema Inklusion in der beruflichen Bildung heranzuführen. Dabei können besondere Bedingungen und Möglichkeiten des jeweiligen Lehrerbildungsstandorts berücksichtigt werden. Diese beispielhaften Zugänge sind hinsichtlich ihrer Exemplarität und der Möglichkeit der Generalisierung sowie des Transfers auf andere Situationen beruflicher Bildung kritisch zu reflektieren.

Zudem bleibt zu berücksichtigen, dass sich auch inklusionsbezogene Kompetenzen über alle *Phasen der Lehrerbildung* aufbauen können und sollen (vgl. auch KMK/HRK 2015, S. 3; KMK 2013 im Kap. 3.1). Dies entlastet in gewisser Weise die einzelnen Phasen, verlangt aber anders herum auch ein entsprechend anschlussfähiges Angebot in allen drei Phasen. Gerade mit Blick auf die vielfältigen regionalen und standort- sowie bildungsgang- und klassenspezi-

fischen Bedingungen und Bedarfe regt sich der Wunsch nach einem entsprechend breiten und differenzierten Fortbildungsangebot, welches im Lehramtsstudium selbst mit seiner Funktion einer grundlegenden Vorbereitung kaum verankert sein kann.

Darüber hinaus ist in allen drei Phasen über eine *Kooperation zwischen Disziplinen und Professionsgruppen* nachzudenken. Diese kann sich zum einen darauf konzentrieren, Lehrende (z. B. Hochschullehrende, Seminarlehrer, Fortbildner etc.) aus entsprechend multiplen Professionen in die Angebote einzubeziehen, um beispielsweise professionsspezifische Expertise einzubringen. Insbesondere für integrative Konzepte sind auch Möglichkeiten des Teamteachings bzw. der kooperativen Durchführung der Angebote zu prüfen. Zum anderen sind entsprechende Kooperationen auf Seiten der Lernenden und Teilnehmenden in den Angeboten zu prüfen. Beispielsweise könnten Studierende des Lehramts für berufliche Schulen mit Studierenden anderer Fächer bzw. Studiengängen (z. B. Sozial- und Sonderpädagogik, berufliche Rehabilitation, Allgemeine Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung von Personalwesen) bewusst zusammengeführt werden, um zum einen die Integration unterschiedlicher professioneller Expertise voranzutreiben, zum anderen aber auch, um auf die zukünftige Arbeit in multiprofessionellen Teams vorzubereiten. Für letzteren Aspekt könnten auch außeruniversitäre Kooperationen mit potenziellen zukünftigen Kooperationspartnern aufgenommen werden (z. B. Betriebe, Agentur für Arbeit, Integrationsämter etc.). Für die Phase der Fortbildung werden schließlich Fortbildungen von ganzen Lehrerteams, die auch multiprofessionell oder institutionenübergreifend zusammengesetzt sein können, empfohlen. Zudem wird die Integration von Fortbildungen in Schulentwicklungsprozesse sowie das Angebot von kontinuierlichen Formaten über einen längeren Zeitraum und kombinierte Theorie-Praxis-Seminare empfohlen (vgl. BYLINSKI 2015, S. 226; BYLINSKI 2014, S. 14, 142; BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 191 ff.; AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 20 ff.; MOSSER/DEMME-DIECKMANN 2012, S. 164 f.). Ähnlich könnten Theorie-Praxis-Seminare und die Integration des Themas Inklusion in schulpraktische Studien, Praktika und Praxissemester auch für das Lehramtsstudium an beruflichen Schulen differenzierter diskutiert und geprüft werden.

Vor diesem Hintergrund ist aufgrund von Föderalismus und regionalen sowie standortspezifischen Besonderheiten eine auf der Ebene der einzelnen Länder sowie der an der Aus- und Weiterbildung beteiligten Institutionen (z. B. Ministerien, Hochschulen, Studien-seminare etc.) weitere Konkretisierung erforderlich.³⁵

35 Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass das Studium Lehramt für berufliche Schulen (oder vergleichbare Studiengänge) i. d. R. für die beruflichen Schulen allgemein ausbilden, ohne fokussiert auf den Einsatz in spezifischen Bereichen dieser mit vielfältigen Bildungsgängen bzw. Schulformen ausgestatteten Schulen (z. B. Berufsschule samt Ausbildungsvorbereitung, Berufsfachschule, Höhere Berufsfachschule, Berufliches Gymnasium, Fachoberschule und Fachschule).

4.2 Forschungsdesiderate

Mit dem vorliegenden Beitrag zeigt sich eine deutliche Forschungslücke zu diesem Themenbereich, sowohl zu den Aufgaben und damit verbundenen Kompetenzenanforderungen,³⁶ die sich Lehrkräften an beruflichen Schulen unter der inklusiven Leitidee stellen als auch zur insbesondere integrativen Verankerung dieses Themenbereichs in der Aus- und Weiterbildung dieser Zielgruppe. Eine Analyse der Curricula und Aus- und Weiterbildungsprogramme hinsichtlich der Schlagworte Inklusion und/oder weiterer korrespondierender Begriffe wie beispielsweise Heterogenität reicht hier bei weitem nicht aus. Dies verdeutlicht nochmals die bereits angeführte notwendige Präzisierung des Inklusionsbegriffs, zu der auch die Wissenschaft ihren Beitrag leisten sollte. In der Konsequenz wissen wir bisher nur wenig über die strukturelle Verankerung in der Aus- und Weiterbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen (z. B. zur Möglichkeit eines sonderpädagogischen Zweitfachs). Auch hier fehlen Befunde insbesondere zur integrativen Verankerung (z. B. in Praxisphasen; in bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen; zur Sequenzierung über das Studium). Darüber hinaus bedarf es empirischer Studien in zweierlei Hinsicht. Zum einen sind – neben den Studien aus der Benachteiligtenförderung bzw. zum Übergang Schule – Beruf sowie aus verwandten Disziplinen wie der Allgemeinen Pädagogik, der Sozial- und Sonderpädagogik und den Diversity-Studies – weitere Befunde über Formen inklusiver beruflicher Bildung erforderlich (z. B. zu bestimmten Lehr-Lernformaten, Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte sowie Team- und Netzwerkarbeiten). Diese können zum einen zur Präzisierung der Leitidee Inklusion beitragen und zum anderen Anhaltspunkte zu relevanten Inhalten für die Aus- und Weiterbildung liefern. Zum anderen bedarf es weiterer Befunde zu unterschiedlichen inklusionsbezogenen Aus- und Weiterbildungsformaten für die Realisierung von Inklusion in der beruflichen Bildung. Hierzu liegen bisher nur punktuelle Befunde vor (beispielsweise zur Verbindung von Theorie und Praxis). Für beide Bereiche (Formen inklusiver beruflicher Bildung sowie entsprechende Aus- und Weiterbildungsformate) erscheinen Forschungsansätze weiterführend, die nicht allein die Wirkung von Interventionen etc. erfassen oder ausgewählte Ansätze evaluieren, sondern die auch die (Weiter-)Entwicklung von bisher noch mangelnden inklusiven Settings in/mit beruflichen Schulen sowie darauf bezogene Aus- und Weiterbildungsangebote umfassen. Dies kann beispielsweise über Ansätze in Anlehnung an Design-Based Research erfolgen.

36 In den in Kap. 2.2 betrachteten Studien wurde zwecks Annäherung und mangels entsprechender Studien pädagogisches Personal in Kontexten der beruflichen Bildung betrachtet, jedoch nicht (nur) Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Zudem wurde ein Schwerpunkt auf die Benachteiligtenförderung bzw. die Ausbildungsvorbereitung gelegt, während Berufsausbildung weitgehend vernachlässigt blieb. Insofern ist noch zu prüfen, inwiefern diese Aufgaben und Kompetenzen für die in diesem Beitrag in den Blick genommenen Lehrkräfte an beruflichen Schulen insgesamt zutreffen bzw. zu konkretisieren sind.

Literatur

- AMRHEIN, Bettina; BADSTIEBER, Benjamin: Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh 2013
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014. URL: www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- BERTELSMANN STIFTUNG; CHE GEMEINNÜTZIGES CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG; DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG; STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT e.V.: Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. O.O. 2015a
- BERTELSMANN STIFTUNG; CHE GEMEINNÜTZIGES CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG; DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG; STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT e.V.: Monitor Lehrerbildung. Inklusion. Vertiefende Daten. O.O. 2015b. URL: 2013.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/Vertiefende-Daten (Zugriff: 20.05.2015)
- BIERMANN, Horst: Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Betrieb. Stuttgart 2015, S. 17–56
- BIERMANN, Horst; BUCHMANN, Ulrike; FRIESE, Marianne: Professionspolitische Handlungsbedarfe. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009, S. 36–46
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Zeitschrift für Inklusion (2013) 2. URL: inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11 (Zugriff: 20.05.2015)
- BONZ, Bernhard: Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2012, S. 36–43
- BOJANOWSKI, Arnulf: Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Ein curricularer Vorschlag für die Fachszene. In: FASSHAUER, Uwe; MÜNK, Dieter; PAUL-KOHLHOFF, Angela (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Stuttgart 2008, S. 209–220
- BOJANOWSKI, Arnulf; NIEMEYER, Beatrix: Bedingungsanalysen zum pädagogischen Personal. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009, S. 23–35
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202

- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- BYLINSKI, Ursula: Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: HÄCKER, Thomas; WALM, Maik. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2015, S. 213–228
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 14–17
- DEMME-DIECKMANN, Irene: Welche Kompetenzen brauchen Lehrer? In: Pädagogische Führung (2012) 1, S. 25–27
- DEMME-DIECKMANN, Irene: Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. Schriftliche Fassung des Vortrags vom 28.03.2014 beim 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“ in Potsdam. URL: bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl. Bonn 2014. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff 20.05.2015)
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- EUROPÄISCHE AGENTUR FÜR ENTWICKLUNGEN IN DER SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG: Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für Lehrerinnen und Lehrer. O.O. 2012. URL: www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- HATTIE, John: Visible learning. London/New York 2009
- HINZ, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (2013) 1. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. URL: www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf (Zugriff 20.05.2015)
- JAHN, Robert W.: Stützlehrer als pädagogische Profession?! Eine berufs- und professionstheoretische Analyse einer unerforschten Tätigkeit in der Beruflichen Integrationsförderung. Saarbrücken 2014
- KIMMELMANN, Nicole: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Dissertation. Aachen 2010

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06.05.1994. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Beschluss vom 20.10.2011. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf (Zugriff 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin 2014a. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015. Berlin 2015a. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Übersicht der Kultusministerkonferenz Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. Stand 13. Januar 2015b. Unveröffentlichtes Papier (erhältlich auf Anfrage)

- KMK/HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hochschulrektorenkonferenz): 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. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Forschung in Innovationsarenen: Individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz 2013, S. 359–381
- KREMER, H.-Hugo u. a.: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. 2015. URL: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (Zugriff: 07.07.2015)
- MISSLING, Sven; ÜCKERT, Oliver: Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin 2014. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/DIMR_Vorabfassung_Studie_Schulgesetze_M%C3%A4rz_2014.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- MOSER, Vera; DEMMER-DIECKMANN, Irene: Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 153–172
- NIEMEYER, Beatrix: Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In: KAMPMEIER, Anke; NIEMEYER, Beatrix; PETERSEN, Ralf; STANNIUS, Meike (Hrsg.): Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008, S. 11–47
- SEKTION BWP – BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009
- SEKTION BWP – BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014. URL: www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Dokumentation 206. Januar 2015. Berlin 2015c. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_206_SKL_2013.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- STEIN, Roland: Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: HANSEN, Gerd; STEIN, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 25–39

- VN-BRK (Vereinte Nationen): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008. URL: www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- VERORDNUNG ÜBER DIE SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG, DEN HAUSUNTERRICHT UND DIE SCHULE FÜR KRANKE (AO-SF v. 29. April 2005). URL: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- WERNING, Rolf: Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 4, S. 601–623
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Schulmanagement-Handbuch 146: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München 2013, S. 38–55
- ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn 2012
- ZOYKE, Andrea: Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In: BRAUKMANN, Ulrich; DILGER, Bernadette; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 177–191

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

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



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: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>