

Bernd Zinn (Hg.)

Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschafts- pädagogischen Forschung

Eine Bestandsaufnahme im Rahmen
der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Pädagogik

Franz Steiner Verlag

RUNG LEHRERBILDUNG BE
NDERUNG DIFFERENZIERUN
KLUSIVER INKLUSION UNTER
UNG. HETEROGENITÄT LERN SCHWÄCHE LE
NITÄT INDIVIDUALISIERUNG BERUFLICHE
EHRERBILDUNG CHANCE INKLUSION AUS
SBILDUNG INKLUSIVER UNTERRICHT CHA
NDIVIDUALISIERUNG BERUFLICHE BILDU
HETEROGENITÄT INKLUSION INDIVIDUA
ERUFLICHE BILDUNG AUSZUBILDENDE DI
N UNTERRICHT BERUFS AUSBILDUNG BEH
NITÄT LEHRERBILDUNG CHANCE INDIVID
DUNG LERN SCHWÄCHE DIFFERENZIERUN

Bernd Zinn (Hg.)

Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung

Bernd Zinn (Hg.)

Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Eine Bestandsaufnahme im Rahmen
der Qualitätsoffensive Lehrerbildung



Franz Steiner Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

Druck: Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-11873-6 (Print)

ISBN 978-3-515-11896-5 (E-Book)

INHALT

Editorial	7
-----------------	---

TEIL 1: STAND DER INKLUSION AN BERUFLICHEN SCHULEN AUS DER PERSPEKTIVE VON LEHRKRÄFTEN

Andrea Burda-Zoyke / Janine Joost

Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen – Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie.....	13
---	----

Alexandra Bach / Christian Schaub

Anspruch und Realität In Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen.	39
---	----

TEIL 2: HETEROGENITÄT VON LERNENDEN UND IHRE IMPLIKATIONEN FÜR UNTERRICHT

Bernd Zinn / Matthias Wyrwal / Sunita Ariali

Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik	75
---	----

*Reinhold Nickolaus / Svitlana Mokhonko / Stefan Behrendt / Dinah Vetter /
Kim Méliani*

Die fachliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen im Übergangssystem – ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen und ihre Implikationen für das pädagogische Handeln	95
--	----

TEIL 3: ÜBERZEUGUNGEN UND DAS FACHWISSEN VON LEHRKRÄFTEN ALS AUSGANGSPUNKT FÜR EINEN INKLUSIVEN UNTERRICHT

Ursula Bylinski / Nora Austermann / Michaela Sindermann

Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der beruflichen
Lehramtsausbildung 115

Christiane Döbler / Bernd Zinn

Theoretische Modellierung von Kompetenzfacetten – im Bereich
Inklusion und Heterogenität – von angehenden Lehrkräften
an berufsbildenden Schulen 143

TEIL 4: ANSÄTZE DER LEHRERBILDUNG ZU INKLUSION UND ZUM UMGANG MIT HETEROGENITÄT

Manuela Niethammer / Marcel Schweder

Ansätze einer inklusiven Didaktik Beruflicher Fachrichtungen 165

Bernd Zinn / Christiane Döbler

Ansatzpunkte zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung
von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen
zu Inklusion und Heterogenität 195

Karin Heinrichs / Hannes Reinke / Simone Ziegler

Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen
von Schülerinnen und Schülern als pädagogische Herausforderung
für Lehrkräfte in beruflichen Schulen – Entwicklung von Fallvignetten
für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität 221

Autorinnen und Autoren 241

EDITORIAL

Bernd Zinn, Stuttgart

Das vorliegende Themenheft liefert dem Leser einen Überblick über aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Thematik *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Lehrerbildung*. Ein zentraler Fokus des Themenheftes liegt hierbei auf den mit der inklusiven Bildung verbundenen Herausforderungen an die Professionalisierung im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Expertinnen und Experten, der im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekte der beruflichen Bildung, geben einen Überblick über bedeutsame Herausforderungen Ziele und beschreiben gleichfalls weitergehende Forschungsdesiderate der Lehrerbildung im Kontext der Inklusion und dem Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung.

Die Beiträge sind inhaltlich vielfältig gelagert und skizzieren, in welchen Feldern Aktivitäten für eine Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung im Kontext der Inklusion in der Berufsbildung stattfinden und darüber hinaus als notwendig erachtet werden. Damit zeigen die sowohl theoretisch als auch empirisch angelegten Beiträge aktuelle Handlungsfelder der Professionalisierung auf und liefern Ansatzpunkte für die weitere Inklusionsforschung zur Lehramtsausbildung im berufsbildenden Bereich. Die neun Beiträge des Themenheftes können sowohl für die Inklusionsforschung im allgemeinbildenden Bereich, im Besonderen durch ihre spezifischen theoretischen Ansatzpunkte, als auch aufgrund der speziellen empirischen Befunde zur Ausgangsthematik in der beruflichen Bildung, für die Lehrerbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, fruchtbare Impulse setzen. Das Themenheft ist in vier Teile gegliedert.

Teil 1 des Themenheftes umfasst zwei empirisch angelegte Beiträge zum **Stand der Inklusion an beruflichen Schulen aus der Perspektive von Lehrkräften**.

Im Beitrag mit dem Titel *Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen* werden Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie von Andrea Burda-Zoyke und Janine Joost zu den Einstellungsmuster von Lehrkräften zu Inklusion und zentrale Handlungsfelder zu Diagnostik und Förderung dargestellt. Demnach sind die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen gegenüber der Inklusion tendenziell positiv eingestellt, wobei sich Unterschiede in Abhängigkeit von den Förderschwerpunkten und den Bildungsgängen abzeichnen. Gleichzeitig zeigen sich begrenzte Kompetenzen und hohe Belastungen im Zusammenhang mit der Durchführung und Verzahnung von Diagnostik und Förderung. Auf der Basis ihrer Studienbefunde stellen *Andrea*

Burda-Zoyke und Janine Joost einen zentralen Ausbildungs- und Professionalisierungsbedarf fest und zeigen verschiedene Optionen zur stärkeren Verankerung der Ausgangsthematik im Lehramtsstudium für berufliche Schulen auf.

Alexandra Bach und Christian Schaub berichten in ihrem Beitrag mit dem Titel *Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen* von einer qualitativen Befragung von bautechnischen Lehrkräften. In der Studie werden die spezifischen Rahmenbedingungen im Bauwesen und die damit verbunden zentrale Ausgangsbedingungen einer inklusiven bautechnischen Berufsbildung umrissen. Auf der Basis ihrer Analysen leiten sie Forschungsdesiderate für eine inklusionsbezogene berufliche Lehrerbildung ab und konstatieren ebenfalls einen grundlegenden Professionalisierungsbedarf.

Teil 2 des vorliegenden Themenheftes fokussiert die **Heterogenität von Lernenden und ihre Implikationen für Unterricht.**

Der Beitrag von *Bernd Zinn, Matthias Wyrwal und Sunita Ariali* mit dem Titel *Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik* betrachtet die deskriptive Bedeutungsdimension von Heterogenität von Lernenden. In einer empirischen Studie wird analysiert, welche zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ausgewählten Lernermerkmalen und soziodemographischen Merkmalen von Jugendlichen in den Berufsfeldern Elektro- und Metalltechnik zu Beginn der Ausbildung vorliegen und mit welchem Spektrum in den mathematischen Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten Lehrkräfte bei den Auszubildenden rechnen müssen. Der Beitrag belegt eine merkmalsvariante ausgeprägte Heterogenität bei den Lernenden. Die im Beitrag berichteten Befunde belegen, dass gemessen an der kognitiven Grundfähigkeit, für einen substanziellen Anteil der befragten Auszubildenden Hinweise auf eine Lernbeeinträchtigung vorliegen. Zudem bestätigen die Ergebnisse erwartungskonforme berufsfeld- und geschlechtsspezifische Selektionsprozesse an der ersten Schwelle.

Mit dem Titel *Die fachliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen im Übergangssystem – Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln* berichten *Reinhold Nickolaus, Svitlana Mokhonko, Stefan Behrendt, Dinah Vetter und Kim Méliani* von den Ergebnissen einer Evaluationsstudie zu den zwei Schulmodellversuchen Berufsfachschule Pädagogische Erprobung (BFPE) und Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual) im Übergangssystem von Baden-Württemberg. Die Modellversuche sind als integrierte, auf die individuelle Förderung ausgerichtete Schulformen angelegt. Die Befunde der Evaluation zeigen die Fachkompetenzentwicklung und Entwicklung in den Basiskompetenzen in den einzelnen Schulformen des Modellversuchs vergleichend auf. Entgegen den Erwartungen zeigen sich in den Modellversuchsschulen besonders stark ausgeprägte Matthäuseffekte. Die Forschergruppe diskutiert Implikationen der Ergebnisse im Hinblick auf die Bildungspolitik und die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Teil 3 des vorliegenden Themenheftes greift die **Überzeugungen und das Fachwissen von Lehrkräften als Ausgangspunkt für einen inklusiven Unterricht** auf.

Ursula Bylinski, Nora Austermann und Michaela Sindermann berichten in ihrem Beitrag mit dem Titel *Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der beruflichen Lehramtsausbildung* von einer Studie zu den Überzeugungen zu Inklusion mit Hochschullehrenden und Studierenden. Ausgangspunkt für die Studie bildet die Annahme, dass eine inklusionsbejahende Überzeugung der Lehrenden grundlegend förderlich für das pädagogische Handeln in inklusiven Lernsettings ist. Auf der Basis des geschilderten theoretischen Hintergrunds zur Bedeutung der Überzeugungen der Lehrkräfte zum Lehren und Lernen (teacher beliefs) und im Rückgriff auf die generierten empirischen Befunde werden im Beitrag abschließend Implikationen für die hochschulische Ausbildung skizziert. Bedeutend scheint, den Studierenden Lernräume und Lerngelegenheiten anzubieten, die es ihnen ermöglichen, zum einen grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf inklusionsbezogene Fragestellungen aufzubauen und zum anderen eine reflexive Perspektive einzunehmen. Darüber hinaus sollte eine theoriegestützte Reflexion durch Praxiserfahrung weiterentwickelt werden.

In dem theoretischen Beitrag von *Christiane Döbler und Bernd Zinn* mit dem Titel *theoretische Modellierung von Kompetenzfacetten – im Bereich Inklusion und Heterogenität – von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen* gehen die Autoren der Frage nach, welches spezifische Professionswissen für Lehrkräfte von zentraler Bedeutung scheint, um einen Unterricht gestalten zu können, der den Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft sowie den Forderungen der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts gerecht werden kann. Auf der Basis des Forschungsstands entwickeln sie ein normatives Modell zum im Bezugsfeld als relevant erachteten Professionswissen mit den Dimensionen: Allgemeines Wissen zu Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität, Wissen zur Diagnostik, Wissen zur Beratung und Wissen zur Förderung.

In **Teil 4** des Themenheftes werden **Ansätze der Lehrerbildung zu Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität** vorgestellt.

Im Beitrag von *Manuela Niethammer und Marcel Schweder* mit dem Titel *Ansätze einer inklusiven Didaktik beruflicher Fachrichtungen* geht es um den Ansatz einer inklusiven Didaktik beruflicher Fachrichtungen, der auf der Basis einer Reflexion der beruflichen Arbeitsaufgaben „Planen und Umsetzen inklusiver Lehr-Lernsettings“ entwickelt wurde. Der Ansatz verbindet dabei systemisch die Ausbildungsphasen der universitären Lehre und schulpraktischen Studien.

Der Beitrag von *Bernd Zinn und Christiane Döbler* mit dem Titel *Ansatzpunkte zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen zu Inklusion und Heterogenität* beschäftigt sich mit der Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu Inklusion und Heterogenität bei Lehramtsstudierenden im Rahmen des zweiten Schulpraktikums. Innerhalb des Schulpraktikums bearbeiten die Studierenden zwei themenbezogene Studienaufgaben. Der konzeptionelle Ansatz zielt insgesamt auf die

Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung ab und umfasst die Durchführung eines leitfadengestützten Interviews mit einer Lehrkraft und die Bearbeitung einer unterrichtlichen Beobachtungsaufgabe zur Ausgangsthematik. Die Studierenden sollen hierdurch die Ausgangsthematik im Kontext der schulischen Praxis perzipieren (noticing) und für die eigene Professionalisierung im Kontext des Dialoges mit dem hochschulischen Dozenten und der schulischen Praxis zu angemessenen Schlussfolgerungen (reasoning) kommen. Die ersten Erfahrungen zur Umsetzung der Studienaufgaben deuten darauf hin, dass es insgesamt förderlich scheint, inklusive Bildung und den Umgang mit Heterogenität als Gegenstand der Lehramtsausbildung durch einen phasenübergreifenden Ansatz zu unterstützen.

Im Beitrag von Karin Heinrichs, Hannes Reinke und Simone Ziegler mit dem Titel *Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte in beruflichen Schulen – Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität* wird ein Ansatz zum fall- und forschungsbasierten Lernen in der ersten Lehrerbildungsphase begründet. Lehrpersonen sind in ihrem „Kerngeschäft“, dem Fachunterricht, gefordert, Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen, mit Blick auf die Klassenzusammensetzung und die Ziele des Bildungsgangs, adäquat zu fördern. Dafür benötigen sie nicht nur fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse, sondern insbesondere für den erfolgreichen Umgang mit individuellen Problemlagen auch Kompetenzen zur Diagnostik, Beratung und individuellen Förderung. Das im Beitrag vorgestellte Seminarkonzept, in dessen Mittelpunkt die Arbeit mit textbasierten Fällen zu soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Lernenden in kaufmännischen (Fach-)Klassen steht. Diese Problemlagen werden in der Diskussion um Leistungsdiagnostik häufig trotz ihrer Relevanz in der Praxis vernachlässigt. Die im Seminar bearbeiteten Fälle sind für Studierende der Wirtschaftspädagogik aufbereitet und damit in den Kontext des Unterrichts in kaufmännischen (Fach-)Klassen eingebettet. Neben der Vorstellung der Potenziale von textbasierter Fallarbeit in der Lehrerbildung stellt dieser Beitrag Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen in beruflichen Schulen vor, die die entwickelten Fallvignetten hinsichtlich ihrer Relevanz und Validität einschätzten.

Mit Abschluss des Editorials bedanke ich mich bei allen Autorinnen und Autoren für die vorliegenden Beiträge und die sehr gute und kollegiale Zusammenarbeit in der im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entstandenen Arbeitsgruppe „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Lehrerbildung“. Mein besonderer Dank gilt Frau Christiane Döbler, die bei der Erstellung des Themenheftes sehr kompetent mitgearbeitet hat.

TEIL 1

STAND DER INKLUSION AN BERUFLICHEN SCHULEN AUS DER PERSPEKTIVE VON LEHRKRÄFTEN

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

Andrea Burda-Zoyke, Kiel / Janine Joost, Kiel

1 ANNÄHERUNG UND HINFÜHRUNG

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

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

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

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

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

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

2 FORSCHUNGSSTAND UND ANLAGE DER STUDIE

2.1 Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern und Kompetenzen

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

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

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

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

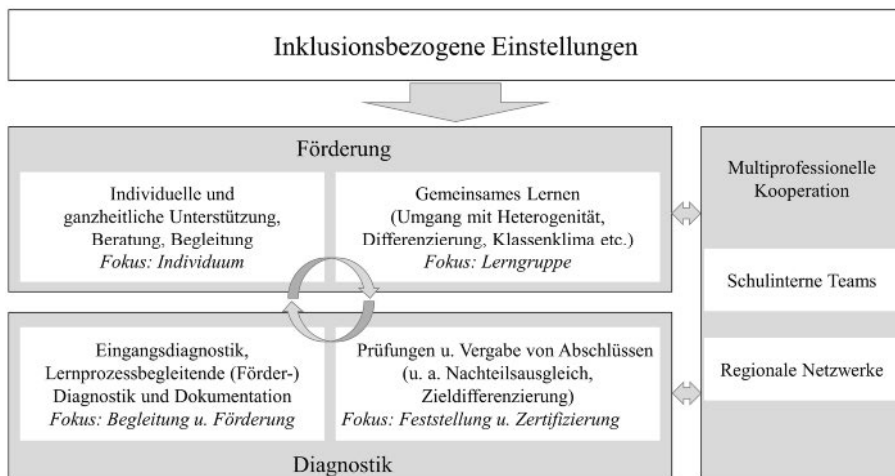


Abb. 1: Inklusionsbezogene Einstellungen und Handlungsfelder (Eigene Darstellung in Anlehnung an Zoyke 2016a, S. 217).

2.2 Methodische Konzeption und Durchführung der qualitativen Interviewstudie

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

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

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

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

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

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

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

** Interviewte Person hat sonder- und sozialpädagogische Qualifizierung

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

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

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

Quelle: Eigene Darstellung.

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

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

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

3.1 Inklusion und Umgang mit Heterogenität allgemein

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

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

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

3.2 Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale-soziale Entwicklung

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

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

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

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

3.3 Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Sehen

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

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

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

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

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

3.4 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

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

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

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

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

3.5 Weitere Einflussfaktoren und zusammenfassende Diskussion

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

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

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

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

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

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

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