

Andrea ZOYKE¹ (Kiel)

Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen

Zusammenfassung

Die Umsetzung von Inklusion und der Umgang mit Heterogenität stellen besondere Anforderungen an die Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Der Beitrag geht der Frage nach, wie das Studium auf diese Aufgabe vorbereiten soll und kann. Nach einer Hinführung zur Bedarfslage und zu inklusionsbezogenen Aufgaben- und Kompetenzbereichen werden wesentliche Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen einerseits und Studien zum tatsächlichen Umsetzungsstand andererseits hinsichtlich der Verankerung dieses Gegenstandsbereichs im Studium analysiert. Unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Befunde werden Bedarfe und Potenziale der Verankerung diskutiert, bevor Forschungs- und Entwicklungsdesiderate formuliert werden.

Schlüsselwörter

Inklusion, Heterogenität, Lehramtsstudium, berufliche Bildung, berufliche Schulen

¹ E-Mail: zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

Incorporating and managing heterogeneity in teacher education at vocational schools

Abstract

Incorporating and managing heterogeneity places special demands on teachers at vocational schools. This paper explores the question of how degree programmes can and should prepare for these tasks. The paper first introduces and defines comprehensive tasks and competences, and then goes on to analyse the recommendations and the present situation in terms of how this topic is currently scheduled. Based on national and international research, the demands and potentials of the topic are discussed. Finally, the paper outlines necessary future research and development.

Keywords

Inclusion, heterogeneity, teacher education, vocational education and training, vocational schools

1 Hinführung zur Bedarfslage

Der aktuelle Bildungsdiskurs wird stark durch die Themen Inklusion und Umgang mit Heterogenität in Schulen geprägt. Dies wurde in besonderer Weise durch die Leitlinie ‚Bildung für alle‘ der UNESCO (vgl. DUK, 2014, S. 9) sowie das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: Behindertenrechtskonvention, VN-BRK), welches in Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert wurde (vgl. VN-BRK, 2008), angetrieben. Dabei gilt der Terminus ‚Inklusion‘ bzw. ‚Inklusive Bildung‘ im Kontext der Allgemeinbildung ebenso wie im Kontext der Berufsbildung keineswegs als konsensual und einheitlich definiert (vgl. ENGGRUBER & RÜTZEL, 2014, S. 16ff; EULER & SEVERING, 2014), noch als vollständig neu (vgl. HINZ, 2013; siehe auch ZOYKE & VOLLMER, 2016). Der Beitrag folgt grundsätzlich einem weiten Verständnis. Demnach geht es darum, allen Menschen universelle Zugangsmöglichkeiten zu

qualitativ hochwertiger Bildung einzuräumen und ihnen in Settings gemeinsamen Lernens im allgemeinen Bildungssystem gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale zu ermöglichen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Neben der Anerkennung von Vielfalt erfordert dies insbesondere eine Anpassung und Flexibilisierung der Strukturen und Prozesse (z. B. Curricula, Methoden) (vgl. DUK, 2014, S. 9; Artikel 24 VN-BRK 2008).

In der Folge dieses Diskurses ist eine Vielzahl an Empfehlungen (siehe beispielsweise KMK 2011), Gesetzesreformen (z. B. Schulgesetze der Länder) und Programmen zur Umsetzung von inklusiver Bildung im Schulsystem zu verzeichnen (vgl. BIERMANN, 2015, S. 25ff). Damit mehren sich auch Forderungen nach einer adäquaten Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte (vgl. Artikel 24, Abs. 4 VN-BRK, 2008; DUK, 2014, S. 9; S. 24; WERNING & BAUMERT, 2013; EADSNE, 2011; BYLINSKI, 2014; 2015), die schulform- und -stufenübergreifend formuliert wird und die den Erwerb von diesbezüglichen Basiskompetenzen umfasst (vgl. KMK & HRK, 2015, S. 3; KMK, 2011; BYLINSKI, 2013; 2014). Dementsprechend sind erste Reformen der Lehrerbildungsgesetze der Länder sowie der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte seitens der Hochschulen, Studienseminare und sonstigen Weiterbildungsanbieter/innen zu verzeichnen, auch wenn immer wieder bemängelt wird, dass diese allgemein sowie im Kontext der beruflichen Bildung nicht in dem erwarteten Umfang und mit der erwarteten inhaltlichen Ausrichtung erfolgen (vgl. BUCHMANN & BYLINSKI, 2013, S. 166; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2014, S. 190ff; AMRHEIN & BADSTIEBER, 2013; SEKTION BWP, 2009; siehe auch ZOYKE, 2016). Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie das Lehramtsstudium auf Aufgaben im Zusammenhang mit Inklusion und Umgang mit Heterogenität vorbereiten soll und kann. Es wird auf das Studium des Lehramts an beruflichen Schulen² fokus-

² Aus Vereinfachungsgründen wird hier nicht auf Unterschiede in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen (z. B. berufliche Fachrichtungen; Fächerkombinationen und -umfänge) sowie in den Zugangsmöglichkeiten zum Lehramt an beruflichen Schulen

siert, welches im Vergleich zum Lehramtsstudium für den allgemeinbildenden Bereich im Inklusionsdiskurs bisher kaum berücksichtigt wird und für welches das Themenfeld Inklusion bisher kaum diskutiert wurde (vgl. FASSHAUER & RÜTZEL, 2013, S. 3). Hierfür werden zunächst wesentliche inklusionsbezogene Aufgaben- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften an beruflichen Schulen skizziert, auf die das Studium vorbereiten sollte (Abschnitt 2). Anschließend werden zum einen wesentliche Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen zur Verankerung dieses Gegenstandsbereichs im Studium und zum anderen die aktuelle Umsetzung in Deutschland analysiert (Abschnitt 3). Unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Befunde werden Bedarfe und Potenziale der Verankerung diskutiert (Abschnitt 4), bevor weitere Forschungs- und Entwicklungsdesiderate formuliert werden (Abschnitt 5).

2 Skizzierung inklusionsbezogener Aufgaben- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften an beruflichen Schulen

Unter Berücksichtigung wesentlicher Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen zur inklusiven (Berufs-)Bildung (DUK, 2014; VN-BRK, 2008; EAESP, 2012; KMK, 2011) sowie erster wissenschaftlicher Studien aus dem Bereich der Berufsbildung (vgl. BYLINSKI, 2014; 2015; ZOYKE, 2012; 2014; KREMER & ZOYKE, 2013) können in einer Annäherung die in Abb. 1 aufgeführten Aufgaben- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften an beruflichen Schulen ausgemacht werden. Im Kern geht es um didaktische (curriculare und methodische) Aufgaben, d. h. Strukturen und Prozesse zur Förderung der/des Einzelnen und heterogener Gruppen zu entwickeln, sowie um damit abgestimmte Diagnosen, Prüfungen und Beurteilungen. Von

(z. B. Quer- und Seiteneinsteiger/innen) eingegangen (siehe hierzu beispielsweise FASSHAUER & RÜTZEL, 2013). Zur Verankerung von Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung siehe auch ZOYKE (2016).

besonderer Bedeutung hierfür sind zudem ein Verständnis sowie die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte bezüglich inklusiver Berufsbildung. Darüber hinaus erfordern diese Aufgaben i. d. R. die Arbeit in multiprofessionellen (Bildungsgang-)Teams sowie Kooperationen mit externen Akteurinnen/Akteuren (z. B. Jugendsozialarbeit) (siehe ausführlich ZOYKE, 2016).

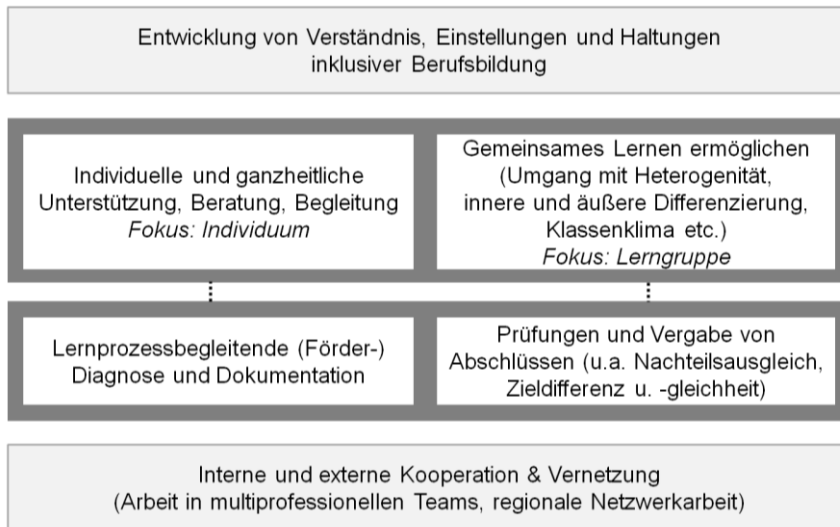


Abb. 1: Inklusionsbezogene Aufgaben- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften an beruflichen Schulen
Quelle: ZOYKE (2016)

Diese Aufgaben- und Kompetenzbereiche spiegeln sich weitgehend in den allgemeinen sowie inklusionsspezifischen Empfehlungen zur Lehrerbildung allgemein sowie für die beruflichen Schulen wider (vgl. KMK & HRK, 2015; KMK, 2014; KMK, 2015a; KMK, 2013; SEKTION BWP, 2014). Sie können sich auf den Ebe-

nen der Unterrichtsentwicklung, der Arbeit im Bildungsgang sowie der Schule³ entfalten. Zudem sind sie vor dem Hintergrund der an beruflichen Schulen vorzufindenden unterschiedlichen Schulformen bzw. Bildungsgänge sowie der Heterogenität der beruflichen Schulen (vgl. FASSHAUER & RÜTZEL, 2013, S. 2f) zu konkretisieren. Das heißt, Lehrkräfte werden aufgefordert, zur Implementation von Inklusion auf den Ebenen der Unterrichts- sowie der Bildungsgang- und der Schulentwicklung unter Berücksichtigung der Bedingungen in den Bildungsgängen und beruflichen Schulen mitzuwirken.

3 Analyse der Verankerung im Lehramtsstudium für berufliche Schulen

3.1 Empfehlungen und Vorgaben

Curricular-strukturell werden Inklusion und Umgang mit Heterogenität seitens der KMK und der HRK als Querschnittsaufgaben im Lehramtsstudium für alle Lehramtstypen verortet, welchen sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gemeinsam und curricular aufeinander abgestimmt auch unter Berücksichtigung der schulpraktischen Studien widmen sollen (KMK & HRK, 2015, S. 3f). Dementsprechend schlägt sich dies in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2014) als ein curricularer Schwerpunktbereich nieder und findet sich in allen zu entwickelnden Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren), sowohl für die theoretischen als auch für die praktischen Ausbildungsabschnitte (z. B. Umgang mit Heterogenität, Benachteiligungen und Beeinträchtigungen, Individualisierung bzw. Orientierung an den einzelnen Lernenden) (vgl. ebd., S. 7ff). Zudem ist die Vorbereitung auf inklusionsbezogene Aufgaben in den Fachprofilen verankert, in denen die inhaltlichen Anforderungen an die Fachwissenschaften und -didaktiken formu-

³ Vgl. zur inklusiven Schulkultur auch WERNING und BAUMERT (2013, S. 44f).

liert sind, so auch in den beruflichen Fachrichtungen (z. B. Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik, Elektrotechnik) und dort insbesondere im Bereich der Fachdidaktischen Studieninhalte (vgl. KMK 2015a, S. 61ff).

Die Entscheidung für ein additives Modell (Basisqualifizierungs-Module) oder für ein integratives (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. Eine integrative Verankerung könne beispielsweise in der Form erfolgen, dass dieser Gegenstandsbereich in bereits existierenden Veranstaltungen als inhaltlicher Schwerpunkt behandelt oder als Reflexions- und Beobachtungsauftrag im Rahmen unterrichts- und schulnaher Lehrveranstaltungen bzw. in Praxisphasen (Orientierungspraktika und Langzeitpraktika) verankert werde. Exemplarisch wird angeführt, dass Basiskompetenzen im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der Entwicklung spezifischer Förder- und Unterstützungsangebote im Bereich der Fachdidaktik und Fachwissenschaft eine Vertiefung erfahren sollten (vgl. KMK & HRK, 2015, S. 3f).

Methodisch wird der phasenübergreifende Einsatz von Reflexionsinstrumenten (z. B. Portfolios) in Verbindung mit Praxisphasen zur erfahrungsbasierten und theoriegestützten Reflexion von professionellem Selbstkonzept und zur Weiterentwicklung von Einstellungen und Haltungen empfohlen. Neben der Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Formaten wird auch die Weiterentwicklung entsprechender Prüfungsformen gefordert (vgl. ebd., S. 3f).

Organisatorisch wird zur Umsetzung eines entsprechenden Lehramtsstudiums ein inneruniversitärer Diskurs zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachwissenschaften sowie Sonderpädagogik gefordert sowie eine Kooperation von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und außerschulischen Kooperationspartnerinnen/-partnern in diesem Feld ersucht (vgl. ebd., S. 3). Einem weiteren Inklusionsverständnis folgend kann die Kooperation mit weiteren Wissenschaftsbereichen (z. B. Sozialpädagogik, Migrationsforschung, Deutsch als Fremdsprache, Diversity-Forschung etc.) weiterführend sein. Für die berufliche

Bildung rücken zudem zahlreiche betriebliche und überbetriebliche Akteurinnen/Akteure in den Blick (z. B. Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe, Berufsberatungen, Jugendhilfe, Stützlehrer/innen etc.).

In dem für das Lehramtsstudium für berufliche Schulen ebenfalls relevanten „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (SEKTION BWP, 2014) sind die Themen Inklusion und Umgang mit Heterogenität in den ausgewählten und profilgebenden Vertiefungen, Problemstellungen und aktuellen Herausforderungen explizit als ein Beispiel aufgeführt (vgl. ebd., S. 7). Eine differenzierte Analyse und Darstellung der curricularen Verankerung steht noch aus, dies vermag das Basiscurriculum kaum zu leisten.⁴

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Inklusion strukturell nicht als vollständig separat und additiv zu behandelndes Thema, sondern vielmehr als integratives Querschnittsthema zu verorten ist. Es sollte sich durch die Breite des bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums hindurchziehen und erfordert insofern in besonderem Maße (auch) eine Akzentuierung und Anreicherung bereits bestehender Lehrveranstaltungen.

⁴ Vorarbeiten aus dem Bereich der Professionalisierung des schulischen und außerschulischen pädagogischen Personals für die Berufsbildung Benachteiligter im Rahmen des Basiscurriculums aus dem Jahr 2003 und dem Memorandum der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (SEKTION BWP, 2009, insbesondere BIERMANN, BUCHMANN & FRIESE, 2009, S. 24) sowie Vorschläge von BOJANOWSKI (2008) und BYLINSKI (2014, S. 135f) liegen vor. Gleichwohl gilt für ein wie hier verfolgtes weites Inklusionsverständnis zu beachten, das Thema nicht allein an der Zielgruppe der Benachteiligten sowie dem Kontext des Übergangssystems festzumachen, was einer Verkürzung gleichkommen könnte.

3.2 Umsetzungsstand

Im Rahmen des Projekts Monitor Lehrerbildung wurden im Herbst 2014 die Bundesländer sowie Hochschulen Deutschlands dazu befragt, was sie unter Inklusion verstünden und wie Lehramtsstudierende auf Inklusion vorbereitet würden (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, b).⁵ Den Selbstauskünften folgend gingen nahezu alle Länder von einem weiten Inklusionsverständnis aus, das sämtliche Heterogenitätsdimensionen umfasst. Lediglich zwei beschränkten es auf Behinderungen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, S. 6).⁶ Die Länder geben unterschiedliche Regeltiefen dazu vor, ob und in welchen Lehramtsstudiengängen sowie wie das Thema Inklusion strukturell darin verankert sein soll (vgl. ebd., S. 6). Ein Großteil hat Inklusion (11) und/oder Umgang mit Heterogenität (14) als obligatorische Themen in den Lehrbildungsgesetzen allgemein und in der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen im Speziellen benannt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015b; KMK, 2015b, S. 90ff). In Anlehnung an die im internationalen Diskurs üblichen Formen der strukturellen Verankerung sowie unter Berücksichtigung der erhobenen Daten formuliert der Monitor Lehrerbildung vier Grundtypen struktureller Verankerung des Themas im allgemeinen Lehramtsstudium (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, S. 5):

1. *Additive Lehrveranstaltungen*

Aufnahme von einzelnen themenspezifischen Lehrveranstaltungen zur Inklusion in das Curriculum, freiwillig oder verpflichtend.

⁵ Alle 16 Länder sowie 65 bzw. nach Publikationsschluss 66 von 71 befragten Hochschulen haben sich daran beteiligt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, S. 4; 2015b).

⁶ Kritisch anzumerken ist, dass der Monitor in Konkretisierungen häufig auf sozial- und sonderpädagogische Aspekte abstellt, während die Vorbereitung auf den Umgang mit anderen Heterogenitätsdimensionen keine explizite Benennung erfährt.

2. Inklusion als Querschnittsthema

Integration von inklusionsbezogenen Inhalten in bestehende Module/Lehrveranstaltungen in den Bereichen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und/oder Fachwissenschaft.

3. Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter

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

4. 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 in Frage 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 (vgl. WERNING & BAUMERT, 2013, S. 45ff), derzeit jedoch in keinem Bundesland realisiert (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, S. 5). Dies geht weitgehend konform mit den Empfehlungen von KMK und HRK, an der nach Schulformen und -stufen differenzierten Lehramtsausbildung festzuhalten, gleichwohl eine multiprofessionelle Kooperation zwischen den Lehrämtern und darüber hinaus gefordert wird (vgl. KMK & HRK, 2015, S. 3).

Ad Typ 1) Verpflichtende Lehrveranstaltungen oder Module zum Thema Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen sind in ca. 40 % der Hochschulen, die auf die Frage geantwortet haben, umgesetzt bzw. in Planung und darüber hinaus in ca. 37 % der Hochschulen in bestimmten Lehramtstypen vorgesehen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, S. 6). Ein Beispiel für ein in alle Lehramtsstudiengänge integriertes Pflichtseminar zum gemeinsamen Lernen von behinderten und nicht-

behinderten Schülerinnen und Schülern liefert die TU Berlin (vgl. DEMMER-DIECKMANN, 2012).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, weniger in den Fachwissenschaften (in ca. 23 % verankert oder in Planung) (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015a, S. 6f).

Ad Typ 3) An etwa acht Prozent der befragten Hochschulen erfolgt eine Integration von Sonder- bzw. Förderpädagogik in die Regelstudiengänge (z. B. als Fachrichtung bzw. Studienfach oder über ein inklusionsbezogenes Modul), rund elf Prozent ziehen dies in Erwägung (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al., 2015b; siehe Beispiele in SCHUPPENER, 2014). Mit Blick auf das Lehramt an beruflichen Schulen zeigt der Bildungsbericht 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 offerieren. 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. AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2014, S. 193, Tab. H4-3A, S. 333, siehe Tab. 1).

⁷ Leider lassen die veröffentlichten Daten zu diesem Fragenbereich keine Aussage darüber zu, inwieweit das Lehramt an beruflichen Schulen davon betroffen ist.

Tab. 1: Studienangebote für das Lehramt an beruflichen Schulen mit Zweifach Sonder- bzw. Rehabilitationspädagogik. Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, Tab. H4-3A, S. 333)

Hochschule	Studiengang/Abschluss	Berufliche Fachrichtung (Erstfach)											Zweifach Sonderpädagogik						
		Wirtschaftswissenschaft	Metalltechnik/Maschinenbau	Elektrotechnik	Bautechnik	Holztechnik	Textil/ Bekleidung	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; Fachrichtung: Audiopäd., Blindenpäd., Sehbehindertenpäd., Geistigbehindertenpäd., Körperbehindertenpäd., Lernbehindertenpäd., Sprachbehindertenpäd., Verhaltensgestörtenpäd. (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.

Der Monitor Lehrerbildung bemängelt jedoch, 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 et al., 2015a, S. 9).

4 Diskussion zur Verankerung von Inklusion im Lehramtsstudium für berufliche Schulen

Sowohl in den KMK-Empfehlungen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird davon ausgegangen, dass Inklusion und der Umgang mit Heterogenität sämtliche Facetten der Lehrerprofessionalität tangiert, unabhängig von der Konzeptualisierung der Lehrerkompetenz (vgl. STRASSER, 2011, S. 20). Allerdings deutet die Datenbasis zum Stand der Umsetzung im Lehramtsstudium darauf hin, dass diese zwar wie gefordert *curricular-strukturell* als Querschnittsthema weitgehend in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken vorgesehen oder geplant ist, für die Fachwissenschaften jedoch kaum (vgl. Abschnitt 3.2). Es scheint eine Klärung des Verhältnisses von inklusionsbezogenen Aspekten zu Fachwissenschaften erforderlichlich. Auch die Standards und Empfehlungen der KMK (vgl. Abschnitt 3.1) liefern hierzu kaum Hinweise. Insbesondere für das Lehramt an den beruflichen Schulen steht eine Präzisierung noch aus.

KMK und HRK (2015, S. 4) fordern für die Lehrerbildung die Entwicklung eines Gesamtkonzepts, in dem additive Basisqualifizierungs-Module um integrative Konzepte ergänzt werden, während der Monitor Lehrerbildung eine eher punktuell-additive Umsetzung feststellt. Additive Lösungen werden ambivalent diskutiert. Einerseits deuten Studien auf die Gefahr hin, dass durch gesonderte Module zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder anderen Minderheitengruppen die Unterschiedlichkeit und die Annahme, dass der Unterricht von spezifischen Gruppen eine spezifische Ausbildung voraussetze, verstärkt würden. Andererseits berichten Länder in einer internationalen Befragung durchaus positive Effekte auf die Kompetenzen und die Einstellungen der Lehramtsstudie-

renden in solchen Formaten (vgl. EADSNE, 2011, S. 33). Additive Ansätze bergen zudem die Gefahr der Überfrachtung von Studiengängen durch spezifische, bildungspolitisch konjunkturanfällige Fragestellungen (z. B. Themen wie digitales Lernen, Nachhaltigkeit etc.). Insofern scheint die Prüfung einer integrativen Verankerung als Querschnittsthema in bereits existierenden unterschiedlichen Modulen weiterführend. Mögliche Anknüpfungspunkte können neben den didaktischen Kernfragen, d. h. der vielfach angeführten pädagogischen Diagnostik und (spezifischen) Förderansätzen, beispielsweise in der Auseinandersetzung mit dem Berufsbildungssystem, seinen Institutionen und Lernorten sowie mit der Schulentwicklung liegen.

Methodisch wird zur Förderung inklusionsbezogener Lehrkompetenzen sowohl in den KMK-Empfehlungen als auch in wissenschaftlichen Studien und Befragungen europäischer und internationaler Länder auf die Potenziale der Einbindung von Praxisphasen in Kombination mit (Selbst-)Reflexion (beispielsweise in Form von Portfolios) verwiesen, u. a. um je eigene Überzeugungen und Werte zu überprüfen (vgl. BYLINSKI, 2014; DARLING-HAMMOND et al., 2005, zit. nach EADSNE, 2011, S. 43). Diesbezüglich wird die Betreuung der Lehramtsstudierenden durch Mentorinnen/Mentoren in den Schulen betont (vgl. auch DONNELLY & WATKINS, 2011, S. 349). In Deutschland wurden in vielen Bundesländern zeitlich umfangreichere Praxissemester bzw. Kernpraktika in beruflichen Schulen eingeführt (vgl. WEYLAND & WITTMANN, 2011), in denen Selbstreflexionsinstrumente sowie Mentoring- o. ä. Betreuungsformate implementiert wurden (vgl. NAEVE & TRAMM, 2013). Hinsichtlich der Gelingensbedingungen von Praxisphasen und der Wirkung auf die Entwicklung inklusionsbezogener Kompetenzen liegen bisher jedoch insbesondere in der beruflichen Bildung kaum empirische Belege vor.

Darüber hinaus finden sich Hinweise, dass kooperative Lernzusammenhänge für die Professionalisierung von Lehrkräften weiterführend sein können (vgl. BERKEMEYER et al., 2011, S. 225f, zit. nach BYLINSKI, 2015, S. 226). Diesbezüglich wäre zu prüfen, inwiefern bereits im Lehramtsstudium professions- und studienübergreifende Lehrveranstaltungen entwickelt werden könnten. Mögliche Potenziale könnten in der Integration unterschiedlich professioneller Expertise

sowie der Vorbereitung auf die notwendige zukünftige Zusammenarbeit in multi-professionellen Teams liegen. Für letzteren Aspekt könnte auch eine Kooperation mit potenziellen zukünftigen Kooperationspartnerinnen/-partnern außerhalb der Hochschule fruchtbar sein (z. B. Betriebe, Agentur für Arbeit, Jugendsozialarbeit, Integrationsämter etc.).

Aus den oben skizzierten Ansätzen stellen sich auch *organisatorische* Herausforderungen. So erfordern studiengangübergreifende Ansätze eine sorgfältige Planung und Zusammenarbeit der beteiligten Fächer (vgl. EADSNE, 2011, S. 35). Auch die etwaigen Kooperationen mit Akteurinnen/Akteuren außerhalb der Hochschule im Zusammenhang mit Praxisphasen oder Lehrveranstaltungen (z. B. berufliche Schulen, Studienseminare, Betriebe etc.) sind anzubahnen und aufrechtzuerhalten. Im Zusammenhang mit Praxisphasen in Schulen wird u. a. die Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von Mentorinnen/Mentoren bzw. mit der Aufsicht über die Praktika befasstem schulischen Personal und Lehrerausbilderinnen/-ausbildern betont (EADSNE, 2011, S. 47). Die Zusammenarbeit sollte auf die Vereinbarkeit von beobachteter Unterrichtspraxis und Rollenvorbildern der Lehrkräfte an den Schulen mit den in der Hochschule erworbenen Kompetenzen gerichtet sein (vgl. EADSNE, 2011, S. 40ff). Hier können sich Synergien ergeben, aber auch nochmals weitere inklusionsbezogene Akzentuierungen in Bezug auf die in vielen Ländern eingeführten Praxissemester notwendig werden.

Neben den Mentorinnen/Mentoren und Lehrkräften in den Schulen wird dem inklusionsorientierten Verhalten der *Lehrenden an den Hochschulen* eine besondere Bedeutung beigemessen (z. B. Rollenvorbild), gleichwohl ebenfalls ein Mangel in deren Ausbildung konstatiert wird (vgl. EADSNE, 2011, S. 50f).

5 Forschungs- und Entwicklungsdesiderate

Es zeigt sich eine deutliche Forschungslücke zur Verankerung der Vorbereitung auf Inklusion und auf den Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Insbesondere fehlen Studien zur integrativen Verankerung in

bereits vorgesehenen Veranstaltungen und Praxisphasen sowie in der Ergänzung von additiven und integrativen Konzepten. In diesem Zusammenhang ist auch das Verhältnis zur Fachwissenschaft bzw. zu den beruflichen Fachrichtungen zu präzisieren. Zudem fehlen Befunde zur Entwicklung studiengangübergreifender Veranstaltungen, auch in Kooperation mit relevanten Praxisfeldern (vgl. DONNELLY & WATKINS, 2011, S. 349; EADSNE, 2011, S. 86). Neben den auf die Lernformen im engeren Sinne bezogenen Forschungs- und Entwicklungsbedarfen sind die damit verbundenen organisatorischen Herausforderungen und Bedarfe zu berücksichtigen (z. B. hochschulinterne und -externe Kooperation) sowie Fragen der Auswahl und der Aus- und Weiterbildung der an der Lehrerbildung Beteiligten (z. B. Hochschullehrende, Mentorinnen und Mentoren in den Schulen) (vgl. EADSNE, 2011, S. 86f).

Dies ist jedoch mit der Schwierigkeit verbunden, dass das Verständnis von Inklusion, von den sich damit stellenden Aufgaben für Lehrkräfte an beruflichen Schulen sowie von den hierfür erforderlichen und im Lehramtsstudium zu entwickelnden Kompetenzen bisher nicht hinreichend präzisiert ist bzw. als durchaus divers betrachtet werden kann (siehe Abschnitt 1). Diesbezüglich ist ein deutlicher Präzisierungsbedarf zu verzeichnen, der ebenfalls durch Forschungsleistungen der Wissenschaft begleitet und angeregt werden kann. Zudem sind die noch nicht abgeschlossenen inklusionsbezogenen Reformen im Berufsbildungssystem zu berücksichtigen und die Forschung und Entwicklung zur Lehrerausbildung ist folglich nicht losgelöst von einer Forschung und Entwicklung zur Umsetzung von Inklusion in der Berufsbildung zu betreiben (vgl. EADSNE, 2011, S. 91).

6 Literaturverzeichnis

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bertelsmann Stiftung, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2015a). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt ‚Monitor Lehrerbildung‘*. O. O.

Bertelsmann Stiftung, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2015b). *Monitor Lehrerbildung. Inklusion. Vertiefende Daten*. O. O. <http://2013.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/Vertiefende-Daten>, Stand vom 31. August 2015.

Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Betrieb* (S. 17-56). Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, H., Buchmann, U. & Friese, M. (2009). 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* (S. 36-46). Bonn.

Bojanowski, A. (2008). Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Ein curricularer Vorschlag für die Fachszene. In U. Fasshauer, D. Münk & A. Paul-Kohlhoff (Hrsg.), *Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung* (S. 209-220). Stuttgart: Franz Steiner.

Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147-202). Münster u. a.: Waxmann.

Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 213-228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Demmer-Dieckmann, I.** (2012). Welche Kompetenzen brauchen Lehrer? *Pädagogische Führung*, 23(1), 25-27.
- Donnelly, V. & Watkins, A.** (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK)** (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf, Stand vom 20. Mai 2015.
- Enggruber, R. & Rützel, J.** (2014.). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Euler, D. & Severing, E.** (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf, Stand vom 31. August 2015.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE)** (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Dänemark, Brüssel. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf, Stand vom 31. August 2015.
- Faßhauer, U. & Rützel, J.** (2013). Herausforderungen und Perspektiven für die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen. *Berufsbildung*, 67(143), 2-5.
- Hinz, A.** (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 2013(1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>, Stand vom 31. August 2015.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)** (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule*. Beschluss vom 20.10.2011.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, Stand vom 21. Mai 2015.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf, Stand vom 21. Mai 2015.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, Stand vom 21. Mai 2015.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015a). *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.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, Stand vom 21. Mai 2015..

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015b). *Übersicht der Kultusministerkonferenz Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern*. Stand vom 13. Januar 2015. Unveröffentlichtes Papier.

KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hochschulrektorenkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, Stand vom 21. Mai 2015.

Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2013). Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 359-381). Linz: Trauner.

Naeve, N. & Tramm, T. (2013). Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven* (S. 283-300). Linz: Trauner.

Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 2014(1-2). <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>, Stand vom 31. August 2015.

Sektion BWP – Berufs- und Wirtschaftspädagogik (der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2009). *Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn.

Sektion BWP – Berufs- und Wirtschaftspädagogik (der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014. http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf, Stand vom 21. Mai 2015.

Strasser, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität. *Journal of Social Science Education*, 10(5), 14-28.

VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008.

<http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, Stand vom 21. Mai 2015.

Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *Schulmanagement-Handbuch 146: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38-55). München: Oldenbourg.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer et al. (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49-60). Opladen: Budrich.

Zoyke, A. (2012). *Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation*. Paderborn: Eusl.

Zoyke, A. (2014). Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 177-191). Detmold: Eusl.

Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In K. Vollmer & A. Zoyke (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 205-235). Bielefeld: Bertelsmann.

Zoyke, A. & Vollmer, K. (2016). Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In K. Vollmer & A. Zoyke (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 5-22). Bielefeld: Bertelsmann.

Autorin



Prof. Dr. Andrea ZOYKE || Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Olshausenstr. 75, D-24118 Kiel

www.paedagogik.uni-kiel.de/bwp

zoyke@paedagogik.uni-kiel.de