

## **19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln**

**Ein Beitrag zur Fachtagung FT 04 „Berufliche Bildung unter Inklusionsaspekten“  
zum Thema „Subjekt-Curriculum-Disziplin-Institution“**

**Inklusionsbezogene Handlungsfelder  
des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen unter besonderer Berücksichtigung von multiprofessioneller Team- und Netzwerkarbeit. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie**

*Prof. Dr. Andrea Zoyke*

*Dipl. Hdl. Janine Joost*

---

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Forschungsstand und Anlage der Studie.....	4
2.1	Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern.....	4
2.2	Eckpunkte zur qualitativen Interviewstudie.....	6
3	Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse .....	7
3.1	Chancen und Risiken.....	8
3.2	Kooperationspartner, -ziele und -formate .....	9
3.3	Begünstigende und hemmende Faktoren .....	11
3.4	Lehrerseitige Voraussetzungen .....	13
4	Fazit und Ausblick .....	14
	Literatur .....	15
	Autorinnen und Autoren.....	19

# 1 Einleitung

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 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 Lernenden möglichst gerecht wird und eine Teilnahme in Arbeit und Beschäftigung sowie an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. DUK, 2014, S. 9; KMK, 2011, S. 3f.; 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 KMK & HRK 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. 25ff.; Rützel, 2016; zur Verankerung von Inklusion in der Lehrerbildung allgemein sowie im Lehramt für berufliche Schulen siehe Zoyke 2016a; 2016b)<sup>1</sup>. Mit diesen Reformen stellen sich auch veränderte Aufgaben für das pädagogische Personal und insbesondere für die Lehrkräfte in den allgemeinbildenden und 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, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015; Amrhein, 2015, Buchmann, 2016; Zoyke, 2016a, b), die im Zentrum dieses Beitrags stehen sollen.

Vor dem oben skizzierten Hintergrund wurde an der Christian-Albrechts-Universität zu 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

---

<sup>1</sup> Zwar werden im wissenschaftlichen Diskurs Differenzen zwischen Inklusionsverständnissen proklamiert (vgl. Hinz, 2013; Enggruber & Rützel, 2014, S. 16ff.; Enggruber & Rützel, 2016, S. 80f.), in den Ordnungsgrundlagen und Praxis der (Berufs-)Bildung zeigen sich jedoch häufig Verschränkungen derselben (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013). Daher erfolgt an dieser Stelle keine weitere Einschränkung auf das eine oder das andere Verständnis.

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. Die Laufzeit des Teilprojekts erstreckt sich von 2017 bis Mitte 2019. Ziel des Teilprojektes ist die kohärente Verankerung der Themen Heterogenität und Inklusion im Studium des Lehramts für berufliche Schulen. Dies erfolgt über zwei Zugänge: Zum einen wird das Curriculum des Lehramts für berufliche Schulen hinsichtlich der Berücksichtigung inklusions- und heterogenitätsbezogener Themen geprüft und weiterentwickelt. Zum anderen wird ein curricular verankertes innovatives Lehrangebot im Master-Studium entwickelt und evaluiert, in dem ausgewählte Fragenkomplexe zu Inklusion und Heterogenität unter besonderer Berücksichtigung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive bzw. des Kontextes der beruflichen Schulen vertiefend behandelt werden. Dies erfordert eine vertiefende Analyse und Rekonstruktion von möglichen Aufgaben bzw. Handlungsfeldern und Kompetenzanforderungen von Lehrkräften an beruflichen Schulen, zu denen bisher lediglich punktuell wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 114f.; Zoyke, 2016a, b). Ziel des Aufsatzes ist, auf der Basis einer empirischen Studie zur Präzisierung der inklusionsbezogenen Handlungsfelder des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen im Allgemeinen sowie der Lehrkräfte im Speziellen beizutragen. Das Kapitel 2 führt zunächst in den Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern sowie in die Anlage der (Vor-)Studie ein, bevor das Kapitel 3 ausgewählte Ergebnisse vorstellt. Darin erfolgt eine Fokussierung auf die als besonders bedeutsam erachtete multiprofessionelle Team- und Netzwerkarbeit. Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Fazit und einem Ausblick auf weitere Forschungs- und Entwicklungsdesiderate.

## **2 Forschungsstand und Anlage der Studie**

In diesem Kapitel werden zunächst der Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen unter besonderer Berücksichtigung der multiprofessionellen Team- und Netzwerkarbeit skizziert und leitende Forschungsfragen für den Beitrag ausgewiesen. Anschließend werden Eckpunkte der qualitativen Interviewstudie dargelegt, die auf diesem Forschungsstand aufbauen, und zugleich das empirische Material zur Bearbeitung der Forschungsfragen liefern.

### **2.1 Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern**

Der Literatur-Review zum Forschungsstand umfasst wesentliche bildungspolitische und -administrative Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen zu *inklusionsbezogenen Handlungsfeldern* und die dafür erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften an Schulen im Allgemeinen (vgl. DUK, 2014; VN-BRK, 2008; das Profil für inklusive Lehrkräftebildung 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 an beruflichen Schulen im Speziellen (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), die in der Aus- und Weiterbildung der

Lehrkräfte zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus wurden bereits vorliegende wissenschaftliche Studien analysiert. Hierzu gehören sowohl Studien aus dem Kontext der allgemeinbildenden Schulen (vgl. Donnelly & Watkins, 2011; Demmer-Dieckmann, 2012; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Werning & Baumert, 2013; Werning, 2014; Schuppener, 2014; Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015; Bertelsmann-Stiftung et al., 2015) als auch aus dem Berufsbildungssystem. Zu letzterem liegen insbesondere Arbeiten aus den Kontexten der (ehemaligen) Benachteiligtenförderung, dem Übergangssystem bzw. der Ausbildungsvorbereitung und der beruflichen Rehabilitation vor (vgl. beispielsweise Buchmann & Bylinski, 2013; Bylinski, 2014, 2015; Zoyke, 2012, 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. um die Förderung der/des Einzelnen allein (z. B. individuelle Begleitung und Beratung) und in heterogenen Gruppen (z. B. gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung) sowie um darauf abgestimmte bzw. dem zugrunde liegende Diagnosen. Dabei erhalten Lernprozessanalysen und Eingangsdiagnosen sowie Prüfungen und die Vergabe von Abschlüssen unter Berücksichtigung von zieldifferentem Unterricht und Nachteilsausgleich eine besondere Bedeutung. Insbesondere zur Verbindung von Diagnose und Förderung wird den Formen der Förderplanarbeit (vgl. Zoyke, im Druck) und der Fallarbeit eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Das veränderte Aufgabenspektrum erfordert i.d.R. die Arbeit in multiprofessionellen (Bildungsgang-)Teams, insbesondere zusammen mit sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften, sowie eine Netzwerkarbeit mit externen Akteuren (z. B. Jugendsozialarbeit). Als wesentlicher Faktor des inklusionsbezogenen Handelns werden zudem inklusionsbezogene Einstellungen ausgemacht. Aufgrund der mit der Inklusionsaufgabe verbundenen Reform als Daueraufgabe wird auch der Weiterbildung und Professionalisierung (einzeln und im Team) eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. ausführlich Zoyke, 2016a, 2016b).

Dieser Beitrag widmet sich insbesondere der *multiprofessionellen Team- und Netzwerkarbeit* der Lehrkräfte an beruflichen Schulen, unter der an dieser Stelle sowohl interne als auch externe Kooperationen gefasst werden. Der Begriff „multiprofessionell“ betont dabei die Beteiligung von mehr als zwei Professionsgruppen (vgl. Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 185). Ihr wird – insbesondere in elaborierter Form, wie sie unter dem international eingeführten Begriff der „professionellen Lerngemeinschaft“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 90) gefasst wird – eine besondere Bedeutung sowohl für die Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in inklusiven und individualisierten Settings als auch für die Professionalisierung des pädagogischen Personals selbst zugeschrieben (vgl. Scruggs, Mastropieri, and McDuffie, 2007, S. 401; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, and Shamberger, 2010, S. 10; Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 89ff.; Werning & Baumert, 2013, S. 43f.; Zoyke, 2014, S. 186; Melzer et al., 2015; Bylinski, 2015; Kremer & Kückmann, 2016; Bender & Heinrich, 2016, S. 91). Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler findet die Kooperation zum Großteil als Einzelfallarbeit statt, wenn beispielsweise eine konkrete Problemsituation mit einer Schülerin oder einem Schüler auftritt. Stellenweise richtet sie sich auch auf die Entwicklung von präventiven Strategien und Konzepten (vgl. Bylinski, 2015, S. 221; Zoyke,

2014, S. 187). Dabei wünschen sich Lehrkräfte durchaus einen regelmäßigen Austausch (vgl. Jacobs, 2005, S. 237).

Zusammenfassend kann eine Vielzahl potenzieller interner und externer Kooperationspartner ausgemacht werden, von denen die Kooperation zwischen Regellehrkräften und Förderlehrkräften/Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen besonders betont wird. Dabei zeigen sich durchaus Unterschiede in der Einbindung der Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen (beispielsweise hinsichtlich organisatorischer Verankerung, Umfang und Aufgabenverteilung) (vgl. Arndt & Werning, 2013, S. 23ff.; Werning & Baumert, 2013, S. 43; Zoyke, 2014, S. 186f.; Kranert, Kremer & Zoyke, 2015, S. 47). Jedoch deuten sich auch diverse Erschwernisse der Zusammenarbeit an, z. B. unklare sowie als ungerecht empfundene Rollen- und Aufgabenverteilung (vgl. Scruggs et al., 2007, S. 409; Arndt & Werning, 2013, S. 16; Melzer et al., 2015) sowie ungleicher Status und ungleiche Arbeitsbedingungen zwischen den Kooperationspartnern (vgl. Bylinski, 2015). Hinzu kommen hemmende schulische Strukturen, z. B. Betonung der Autonomie der einzelnen Lehrkraft im Klassenraum (vgl. Terhart & Klieme, 2006, S. 164), fehlende Flexibilität im Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen (vgl. Arndt & Werning, 2013, S. 21) sowie fehlende Zeit für Absprachen und gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen (vgl. Arndt & Werning, 2013, S. 12ff.; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 158; Jacobs, 2005, S. 94; Scruggs et al., 2007, S. 404). Für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit werden zudem eine intermediäre Kompetenz sowie eine intra- und intersystemische Verständigungskompetenz gefordert (vgl. Bylinski, 2015, S. 221 in Anlehnung an Brödel, 2005).

Vor diesem Hintergrund werden folgende vier *Forschungsfragen* zur multiprofessionellen Team- und Netzwerkarbeit des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen formuliert, die für den weiteren Beitrag leitend sind:

1. Welche Chancen und Risiken sieht das pädagogische Personal in der Kooperation?
2. Mit wem kooperieren die Lehrkräfte zu welchem Zweck und in welcher Form?
3. Welche Faktoren begünstigen und welche erschweren die Kooperation?
4. Welche Voraussetzungen werden seitens der Lehrkräfte erwartet?

## **2.2 Eckpunkte zur qualitativen Interviewstudie<sup>2</sup>**

Wie bereits im vorausgehenden Textabschnitt angemerkt, liegen erst wenige Studien zu inklusionsbezogenen Handlungsfeldern des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen vor. Zudem sind diese im Wesentlichen im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung angesiedelt. Ziel der Studie ist daher, 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 vor dem Hintergrund der skizzierten Handlungsfelder leitfadengestützte Einzelinterviews (vgl. Flick, 2010, S. 194ff.) mit pädagogischem Personal, das an beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein in diversen Schulfor-

<sup>2</sup> An der Interviewstudie haben Master-Studierende der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Rahmen eines unserer Seminare mitgewirkt. An der Erhebung der in diesem Beitrag zugrunde gelegten Datenmaterials waren namentlich Martin Baahs, Merle Muth, Silvia Nommensen und Lasse Zipfel maßgeblich beteiligt.

men 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 ist, geführt. Die Probandengruppe umfasst 26 Personen, bestehend aus Lehrkräften (mit und ohne Leitungsfunktion wie z. B. Bildungsgang- und Abteilungsleitung), Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Inklusionsbeauftragten. Alle Personen haben sich freiwillig zum Interview bereit erklärt. Selektionskriterium für die Ansprache von potenziellen Probanden war, dass sie jeweils über (erste) Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion verfügen und dass über die Gesamtgruppe eine möglichst breite Streuung über die oben skizzierten Bereiche der beruflichen Schulen erreicht werden kann. Die Interviews haben eine Länge von ca. 30-60 Minuten<sup>3</sup>. In acht der 26 Interviews stand das Handlungsfeld der multiprofessionellen Team- und Netzwerkarbeit im Vordergrund. Diese bilden daher die wesentliche Datenbasis für die folgende Ergebnisdarstellung. Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) und insbesondere an die Analysetechniken der Strukturierung und Zusammenfassung ausgewertet. Dabei wurden deduktiv aus dem Forschungsstand formulierte Kategorien an das Material herangetragen und induktiv weiter ausdifferenziert.

### 3 Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die befragten Probanden, ihre pädagogischen Funktionen innerhalb der beruflichen Schulen (Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Inklusionsbeauftragte, Abteilungs-/Bildungsgangleitungen sowie Lehrkräfte ohne zusätzliche Funktion), die berufliche Fachrichtung (W = Wirtschaft und Verwaltung; T = Technik; S = Soziales und Gesundheit; Ag = Agrarwirtschaft) sowie die Bildungsgänge, in denen sie unterrichten (V = Berufsausbildungsvorbereitung; B1 = Berufsfachschule I, d. h. berufliche Grundbildung; A = duale Berufsausbildung; B3 = Berufsfachschule III, d. h. schulische Berufsausbildung; H = Berufliches Gymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, d. h. Bildungsgänge zur Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschul-/Fachhochschulreife).

Probandengruppe

<b>Probandengruppe (nach Funktion)</b>	<b>Beleg-Kürzel (Nr. _Funktion_ berufliche Fachrichtung_ Bildungsgang)</b>
Sonderpädagoge/ Sonderpädagogin	1_So_S_V 2_So_Ag_V
Inklusionsbeauftragte/-r	3_Ink_WT_VH 4_Ink_S_VB3 5_Ink_Leit_WTS_V*
Abteilungs-/	5_Ink_Leit_WTS_V*

<sup>3</sup> Ein Interview hatte lediglich eine Länge von 16 Minuten.

Bildungsgangleitung (schließt Lehrkraft mit ein)	6_Leit_W_VA 7_Leit_WT_VH
Lehrkraft ohne zusätzliche Funktion	8_Le_S_V
	* Doppelfunktion eines Probanden

*Tabelle 1: Überblick über die Probanden*

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der Auswertung dargestellt. Diese schließen sich an die bereits aufgeführten Forschungsfragen an und sind daher nach den folgenden Kategorien gegliedert:

- Chancen und Risiken der Kooperation
- Kooperationspartner, -ziele und -formate
- begünstigende und hemmende Faktoren
- Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte

### 3.1 Chancen und Risiken

Das Bewusstsein über die Chancen und Potentiale, die sich sowohl durch die schulinterne als auch durch die schulexterne Kooperation ergeben, sind besonders für die weitere Zusammenarbeit essenziell. Neben der Bedeutung der Umsetzung des Inklusionsgedankens (z. B. 5\_Ink\_Leit\_WTS\_V) melden die Probanden zurück, dass die Regellehrkräfte durch die Kooperation mit dem jeweiligen Fachpersonal entlastet würden. Eine Sonderpädagogin empfindet die Möglichkeit des Austauschs mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Psychologinnen und Psychologen als bereichernd, um die ihrerseits als schwierig empfundenen Schülerinnen und Schüler betreuen zu können (2\_So\_Ag\_V). Nach Aussage einer Inklusionsbeauftragten und Lehrkraft führt der Austausch mit den verschiedenen Akteuren zu einer Entlastung, indem beispielsweise ein im Unterricht aufgetretenes Problem untereinander thematisiert und dadurch als weniger belastend empfunden wird. Durch den Austausch würden weiterhin verschiedene Ansätze zur Problemlösung aufgezeigt werden (3\_Ink\_WT\_VH). Weiterhin wird die individuelle Aufarbeitung und Vertiefung des Unterrichtsstoffs durch eine Sonderlehrkraft seitens der Regellehrkraft als hilfreich empfunden (1\_So\_S\_V). Hinsichtlich der notwendigen Professionalisierung von Lehrkräften wird in den Interviews deutlich, dass insbesondere die Kooperation von Regellehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen als gewinnbringend und notwendig eingeschätzt wird (3\_Ink\_WT\_VH), wodurch bereits vorliegende Erkenntnisse bestätigt werden können (vgl. Zoyke 2016a, 2016b). Nicht zuletzt wird aus Sicht der Befragten auch die Zusammenarbeit mit externen Partnern, wie Betrieben, Förderzentren und Trägern von Bildungsprogrammen, als lohnend angesehen, um Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Berufsbezugs zu fördern:

„Das wäre für mich so das „Non plus ultra“, dass man auch von den Kollegen, die als Sonderschulpädagogen ausgebildet sind, profitieren kann und wir uns gegenseitig unterstützen und den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, (...) berufliche Bildung zu erfahren und auch mit und von anderen zu lernen.“ (8\_Le\_S\_V, Abs. 13)



Obgleich die Kooperation des pädagogischen Personals in vielen Punkten konform zum derzeitigen Forschungsstand als positiv und entlastend angesehen wird, scheinen darin auch Risiken gesehen zu werden. So weisen die Interviewpartner darauf hin, dass durch die Unterstützung der Regelschullehrkräfte durch Sonderlehrkräfte den Schülerinnen und Schülern teilweise widersprüchliche Inhalte bzw. Aussagen vermittelt würden, woraus sich negative Konsequenzen ableiten ließen (1\_So\_S\_V). Dies sei beispielsweise dann gegeben, wenn die Regellehrkraft innerhalb des Unterrichts Inhalte vermittele, die zu einem anderen Zeitpunkt von der Sonderlehrkraft auf andere Art und Weise vertieft würden und zu einem inneren Konflikt bei Schülerinnen und Schülern führten (2\_So\_Ag\_V). Zudem bestünde das Risiko, dass innerhalb des Förderunterrichts Themen und Inhalte vermittelt würden, die im Regelunterricht noch nicht eingeführt worden seien und es durch diese Vorgehensweise zu Unstimmigkeiten und Nachteilen für die Schülerinnen und Schüler komme könne (1\_So\_S\_V). Folglich erscheinen entsprechende Absprachen zwischen den Kooperationspartnern sehr erforderlich. Weiterhin wird in den Interviews die Überforderung der Lehrkräfte durch den zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand im Rahmen der Kooperation angeführt, da die Zusammenarbeit oftmals außerschulisch erfolge:

„Das Risiko ist ja tatsächlich, dass ich Kollegen überfordere, das ist tatsächlich so. Sie sind auch jetzt immer schon am Rande der Belastbarkeit und solche Projekte würden einfach oben drauf kommen im Schulalltag und das würde ich im Augenblick als großes Risiko sehen, was dann eben auch zur Stimmung beitragen würde.“(6\_Leit\_W\_VA, Abs. 39)

In dem Datenmaterial wird auch deutlich, dass die Probanden die Gefahr sehen, die eigentlichen Bedürfnisse der Lernenden nicht richtig zu erfassen. In diesem Zusammenhang wird als Beispiel angeführt, dass durch die Kooperation mit insbesondere externen Partnern wie bspw. den Bildungsträgern Angebote für Schülerinnen und Schüler entstünden, welche von diesen jedoch möglicherweise überhaupt nicht angenommen werden möchten (1\_So\_S\_V). Die Erfassung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernvoraussetzungen hinsichtlich einer angemessenen individuellen Förderung im Rahmen der Team- und Netzwerkarbeit erfahren in diesem Zusammenhang an Bedeutung.

### **3.2 Kooperationspartner, -ziele und -formate**

Die Probanden geben an, dass sowohl schulinterne als auch schulexterne Kooperationen bestehen. Neben der internen Zusammenarbeit mit Sonder- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, den Bildungsträgern, Förderzentren und Betrieben führen sie auch weitere Schulen als Kooperationspartner an:

„Na die Schule arbeitet, allein weil sie eine Berufsschule ist, mit vielen Betrieben im privatwirtschaftlichen Bereich, aber genauso auch mit dem (Institution) als Bildungsträger für berufliche Bildung. (...) Seit Neuestem gibt es auch eine Kooperation zu der Werkstatt für Behinderte, dass eben auch dort wenigen, aber einigen ausgewählten Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wird, hier an der Bildung oder am Unterricht teilzunehmen. Aber auch gibt

es eine Kooperation zu den Gemeinschaftsschulen, also zum allgemeinbildenden Bereich. (...) Ja, ich weiß gar nicht, es gibt glaube ich noch mehrere, aber das sind so die, die mir einfallen.“ (1\_So\_S\_V, Abs. 15)

Insgesamt stünden den Aussagen zufolge viele spezifische Kooperationspartner für die jeweiligen spezifischen Bedarfslagen zur Verfügung. Weiterhin weist eine Sonderpädagogin auf die Bedeutsamkeit der Schülerinnen und Schüler als Kooperationspartner hin:

„Das Risiko ist dabei, dass man manchmal über den Kopf des Individuums vielleicht hinweg regelt. Also wenn ich jetzt so einen, (...) also ja jemanden habe, jetzt so eine spezielle Person, die mir jetzt vor Augen schwebt, (...) und irgendwie vergisst man dann, also im Austausch regeln wir, [der Bildungsträger] und wir, wie wir das machen können und vergessen so ein bisschen zu fragen: ‚Aber willst du das eigentlich so, (...)?’“ (1\_So\_S\_V, Abs. 70).

Aus dem Interviewmaterial ist erkennbar, dass die jeweiligen Akteure sich wiederum verschiedenen Aufgabenbereichen widmen, die wie folgt beschrieben werden können: Spezielle Aufgaben zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern würden externe Partner übernehmen. Beispielsweise würden diese angepasste Materialien oder Hilfsmittel zur Verfügung stellen (1\_So\_S\_V). Die Beratung der Lehrkräfte obliege meist den Förderzentren bzw. den Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Schulen (1\_So\_S\_V). Dies erfolge sowohl strategisch, etwa zur Entwicklung von Inklusionskonzepten für die unterrichtenden Lehrkräfte (5\_Ink\_Leit\_WTS\_V), als auch in Einzelfällen, wenn sonderpädagogische Förderpläne erstellt werden (1\_So\_S\_V). Weiterhin werde die Professionalisierung von Regellehrkräften einerseits durch die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischem sowie psychologischem Fachpersonal und andererseits durch interne Fortbildungen seitens der Experten forciert (1\_So\_S\_V). Ein zentraler Bestandteil der Kooperation liege in der gemeinsamen Gestaltung von Unterricht durch Sonder- und Regelschullehrkräfte. Dabei übernähmen die Regellehrkräfte zunächst die Hauptverantwortung für die Planung und Durchführung des Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler (5\_Ink\_Leit\_WTS\_V). Die Aufgabenbereiche der Sonderlehrkräfte bezögen sich hingegen auf die Beratung im Rahmen der Unterrichtsentwicklung, auf die Überarbeitung des Unterrichtsmaterials sowie auf die unterstützende Betreuung von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts und zur Nachbereitung, wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht:

„Der Unterricht selbst wird immer von der Fachlehrerin geplant (...) und da sind dann drei Inklusionsschüler dabei, d. h. meine Kollegin gestaltet den Unterricht schon und plant ihn. Sie sagt z. B., heute ist der Dampfdrucktopf dran und wir braten Gulasch und ich bin dann einfach dafür da, dass die Inklusionsschüler integriert werden und dann noch individuell einzelne Hilfe brauchen. Ich nehme sie z. B. raus und wir lesen das nochmal extra oder ich erkläre ihnen, was einige Sachen einfach sind und bin auch einfach dann da,

wenn sie dann schneiden. Ich sage mal so, ein bisschen die Lebenspraxis mit betreuen.“ (8\_Le\_S\_V, Abs. 44)

In publizierten Studien werden u. a. Unklarheiten über die Aufgaben- sowie Rollenverteilung resp. über die Festlegung von Rollen angeführt, innerhalb derer die Sonderschullehrkräfte beispielsweise eine nachrangige Position gegenüber der Regellehrkraft einnehmen oder gar als zu dominant in ihrer beratenden Funktion wahrgenommen würden, was nicht selten zu Unstimmigkeiten zwischen den Beteiligten führe (vgl. Scuggs et al., 2007, S. 409; Arndt & Werning, 2013, S. 16; Melzer et al., 2015). Dies kann aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht identifiziert werden. Ob derlei Unklarheiten und empfundene Ungleichheiten bei den Probanden tatsächlich nicht vorliegen oder in den Interviews nur nicht angesprochen wurden, wäre näher zu prüfen.

Ähnlich wie in der Literatur führen einige Probanden an, dass Kooperationen oftmals erst zustande kämen, wenn konkrete Anlässe bestünden, die eine Zusammenarbeit der Akteure erfordern würden (vgl. Bylinski, 2015):

„Zum Beispiel hatten wir mal einen blinden Schüler, also hochgradig sehbehindert, der so am Unterricht nicht teilnehmen konnte, wo wir dann eben eine (...) die Sehgeschädigtenschule in [Ort A] angefragt haben, ob sie nochmal bestimmte Möglichkeiten/Ausrüstungen uns zur Verfügung stellen kann. Das hat sie dann auch getan.“ (1\_So\_S\_V, Abs. 19)

Zusätzlich würden die verschiedenen Akteure seitens der Schulleitung zur Kooperation untereinander animiert. Eine Zusammenarbeit könnte sich auch aus der Einstellung und Beschäftigung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die dann interne Fortbildungen anbieten, ergeben (1\_So\_S\_V). Schulübergreifend werde die Kooperation durch wechselseitige Einladungen der Schulen und Förderzentren zu Hospitationen an den jeweils anderen Lernorten gefördert. Weiterhin würde die gesetzliche Vorgabe zur Umsetzung von Inklusion in den Schulen die Initiierung der Zusammenarbeit begünstigen (8\_Le\_S\_V).

Im Rahmen einer angehenden resp. einer bestehenden Kooperation fänden überwiegend regelmäßige Absprachen zwischen den beteiligten Akteuren statt, die jedoch in ihrem jeweiligen Intervall variierten. Je stärker sich die Kooperationspartner der Mikroplanung des gemeinsamen Unterrichts annäherten, desto häufiger fänden in der Regel Absprachen statt (5\_Ink\_Leit\_WTS\_V). Größere Teamsitzungen, auch innerschulisch, zur Verschaffung eines Überblicks innerhalb des Bildungsgangs sowie zwecks eines Austauschs unter den Beteiligten fänden hingegen oftmals nur wenige Male innerhalb eines Halbjahres bzw. Schuljahres statt (1\_So\_S\_V).

### 3.3 Begünstigende und hemmende Faktoren

Bezüglich der Initiierung und Aufrechterhaltung multiprofessioneller Team- und Netzwerkarbeit werden insbesondere regelmäßige und persönliche Teamsitzungen als begünstigende Faktoren angeführt, die alltägliche und eher informelle Kommunikationswege ergänzen sollten:

„Also für meinen Geschmack ist es so, dass man schon feste Teamsitzungen einplanen muss. Die gibt es bei uns nicht. Es läuft so ab, dass einer organisiert das, es könnte mal wieder sein, dass wir eine Teamsitzung haben. Ich würde mir wünschen, dass es in regelmäßigen Abständen, ich rede da nicht von jeder Woche, aber vielleicht zwei Mal pro Halbjahr oder alle sechs, acht Wochen. Dass man einfach einen festen Termin hat für eine Teamsitzung mit allen, die im Klassenteam auch arbeiten. Das wird im Moment auch nicht gemacht, es wäre manchmal einfach, man würde einige sehen, man kommuniziert zwar viel per Telefon oder E-Mail. Heute ja auch per SMS mal schnell oder auf dem Flur. Es wird viel ausgetauscht, wir müssten uns nicht jede Woche treffen, aber das man sich schon mal hinsetzt, weil man ja nicht in der Konferenz verschaltet ist, sondern nur mit einzelnen kommuniziert, das würde ich mir wünschen.“ (8\_Le\_S\_V, Abs. 72)

Die hier zum Ausdruck kommende besondere Bedeutsamkeit der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren geht konform zum aktuellen Forschungsstand (vgl. Arndt & Werning, 2013, S. 12ff.; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 158; Jacobs, 2005, S. 94; Scruggs et al., 2007, S. 404). Weiterhin zeigt die Aussage der Lehrkraft, dass innerhalb des schulischen Alltags wenige Möglichkeiten für einen angemessenen Austausch bestehen, so dass dieser außerhalb des Unterrichts insbesondere über verschiedene Medien stattfindet. Dies scheint zwar als Kommunikationskanal in Partnerkonstellationen gangbar zu sein, erschwert jedoch den Blick auf die Gesamtzusammenhänge, in die das pädagogische Personal eingebunden ist.

Darüber hinaus wird das Interesse der beteiligten Akteure an der Zusammenarbeit als bedeutsam herausgestellt (5\_Ink\_Leit\_WTS\_V, 6\_Leit\_W\_VA). Eine von außen vorgegebene bzw. erzwungene Kooperation scheint in diesem Zusammenhang wenig erfolgreich. Zudem wird die Passung der Kooperationspartner auf sozialer Beziehungsebene als förderlicher Faktor artikuliert. So formuliert eine Lehrkraft:

„Genau, das habe ich ja schon häufiger gesagt, es hängt damit zusammen, mit wem arbeite ich. Wenn da die Kommunikation stimmt und wenn auch die Ebene stimmt und auch das Soziale stimmt, dann ist ja Zusammenarbeit auch einfacher und leichter. Es steigt und fällt dann auch mit dem Team, mit dem man arbeiten muss.“ (8\_Le\_S\_V, Abs. 90)

Neben den förderlichen Faktoren für die Zusammenarbeit können auch vielschichtige Barrieren derselben benannt werden. Ein Problem würden nach Angabe der Probanden die notwendigen personellen Ressourcen darstellen, die vielen Schulen nicht zur Verfügung stünden und somit gerade eine schulinterne Kooperation von Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Regellehrkräften ausschließen (6\_Leit\_W\_VA). Weiterhin bestätigen die Interviewpartner vorliegende Forschungsergebnisse (vgl. Bylinski, 2015), nach denen die Versuche der Zusammenarbeit durch die mangelnde Kompatibilität der jeweiligen schulischen Strukturen, beispielsweise durch unterschiedliche Unterrichtszeiten, erschwert würden (4\_Ink\_S\_VB3). Zudem scheinen beispielsweise Regel- und Förderschullehrkräfte unter-

schiedliche Erwartungshaltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu haben und auch untereinander nicht genau zu wissen, welchen Beitrag der jeweilige Kooperationspartner leisten könne (7\_Leit\_WT\_VH). Als weiteren wesentlich hemmenden Faktor weisen einige Probanden auf die zusätzliche Belastung hin, da Absprachen untereinander bzw. regelmäßige Teamsitzungen mit einem erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden seien (2\_So\_Ag\_V). Im Hinblick auf die Absprachen untereinander wird deutlich, dass die Kooperation durch nicht eingehaltene Absprachen (z. B. über Inhalte, die im Stützunterricht zu behandeln sind, damit darauf im Regelunterricht aufgebaut werden kann), die wiederum zu einer höheren Belastung der Lehrkräfte bzw. zu einer Behinderung im Regelunterricht beitragen, gehemmt werden könne (1\_So\_S\_V). Da die Lehrkräfte durch die Kooperation oftmals einem direkten Feedback ihres Kooperationspartners ausgesetzt seien, erschwere dies möglicherweise ebenfalls die Zusammenarbeit, da einige Lehrkräfte sich ungern mit ihren Schwächen auseinandersetzen (8\_Le\_S\_V).

Nicht zuletzt spiele die Einstellung der Lehrkräfte im Hinblick auf Inklusion eine entscheidende Rolle. Die Teamarbeit und der Austausch würden dadurch erschwert, dass viele Lehrkräfte nicht dazu bereit seien, beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit speziellen Förderbedarfen innerhalb ihres Unterrichts zu beschulen:

„Ich habe auch gedacht, ich kämpfe ja noch damit, dass ich, (...) wenn ich jetzt Kollegen anspreche, ich weiß genau es ist eine Handvoll. Die sagen „Ja, schick sie mir, setze die mal dazu“ und aber 80% „Ach, lieber nicht“. Und 10% schreien „Wen kriege ich noch als Lehrer dazu?“ (...). Ich habe das versucht vor den Ferien. Ich merkte förmlich, wie die Jalousien runtergingen: „Inklusion geht mich nichts an“. Ja, ich bin die Sozialtante, das hängt mir schon mein ganzes Leben nach, das bin ich, „Lass das mal A machen“. So, die kann das. Aber dann sind sie fertig. Verstehen Sie? Dann muss ich mich damit nicht mehr befassen. So, aus diesem Grunde heraus und die sind sich immer noch nicht im Klaren, dass das auf uns zukommen wird.“ (4\_Ink\_S\_VB3, Absatz 55)

### 3.4 Lehrerseitige Voraussetzungen

Wiederholt erwähnen einige Interviewpartner, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion und dessen Umsetzung maßgeblich von der Motivation der Akteure und der Offenheit im Hinblick auf dieses Thema abhängen (2\_So\_Ag\_V). Bedingungen für die Zusammenarbeit seien weiterhin Kommunikationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, insbesondere im kollegialen Austausch, sowie die Bereitschaft zur regelmäßigen Selbstreflexion (1\_So\_S\_V). Des Weiteren wird die notwendige Eigeninitiative herausgestellt:

„Wir sind auch alle Lehrkräfte, die dazu Lust haben, in dem Metier zu arbeiten und um sich einzubringen, haben wir uns fortgebildet. Da werden vom IQSH selbst Fortbildungen angeboten im Sonderschulbereich, aber es bedarf hier nur Eigeninitiative.“ (8\_Le\_S\_V, Abs. 24)

## 4 Fazit und Ausblick

In den skizzierten Ergebnissen erfahren das sonderpädagogische Personal sowie sonderpädagogische Förderbedarfe eine besondere Aufmerksamkeit. Dies ist zum einen durch die sonderpädagogischen Interviewpartnerinnen und -partner geprägt und könnte daher als Ergebnis des Auswahlprozesses der Probanden deklariert werden. Allerdings ist diese Auswahl auch durch Empfehlungen der Schulen heraus entstanden, welche um die Benennung von pädagogischem Personal mit Inklusionserfahrungen gebeten wurde. Zudem verweisen auch die anderen Probanden vielfach auf sonderpädagogische Förderbedarfe sowie auf sonderpädagogisches Personal und entsprechende Fördereinrichtungen. Folglich scheint der Inklusionsdiskurs insbesondere durch sonderpädagogische Bezüge geprägt, was auch in anderen Analysen zum Ausdruck kommt (vgl. Hinz, 2013). Eine Kooperation mit Betrieben wird hauptsächlich über die traditionelle Verzahnung der beruflichen Bildung mit der Wirtschaft angeführt, jedoch nicht zur Umsetzung von Inklusion. Da es im Sinne der Inklusion jedoch auch um Zugang zu und Teilhabe an qualitativ hochwertiger Ausbildung und letztlich Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt geht, stellt sich die Frage, ob die Kooperation zwischen Schulen und Betrieben nicht auch unter Inklusionsgesichtspunkten zu prüfen und ggf. weiter zu entwickeln ist. Dass dies in den Interviews nicht weiter thematisiert wurde, könnte daran liegen, dass die Lehrkräfte an den beruflichen Schulen sehr stark auf sonderpädagogische Förderbedarfe rekurrieren und zunächst für ihr engeres Handlungsfeld, in dessen Zentrum sie ihren Unterricht in den Schulen sehen, sonderpädagogische Unterstützung durch die Kooperation erhalten möchten. Die Zusammenarbeit mit (potenziellen) Praktikums-, Ausbildungs- und Beschäftigungsbetrieben zur Entwicklung inklusiver Ausbildungsvorbereitungen, Ausbildungen und Arbeitsplätze gerät dabei aus dem Blick. Die teilweise bzw. häufig stattfindende Kooperation mit Betrieben wurde seitens der befragten Probanden nicht bzw. kaum unter der Perspektive von Inklusion thematisiert. Dies würde die Betrachtung und Entwicklung multiprofessioneller Kooperation (beispielsweise von Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Vertretern aus den Betrieben sowie in Abgrenzung zur Betrachtung von lediglich bilateralen Kooperationen) nochmals erweitern, womit auch weitere Handlungsfelder und Kompetenzanforderungen für die Lehrkräfte an den beruflichen Schulen verbunden sein können.

Des Weiteren zeigt sich in dem Material, dass Inklusion allgemein sowie die diesbezügliche multiprofessionelle Team- und Netzwerkarbeit aufgrund von standortspezifischen Bedarfen (z. B. der konkreten Schülerinnen und Schüler in den Klassen) und Möglichkeiten (z. B. potenzielle Kooperationspartner in der Schule und/oder in der Region) variieren. Dies geht einher mit ähnlichen Beobachtungen an beruflichen Schulen (Berufskollegs) in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015, S. 65ff.). Wenn (Berufs-)Bildungsregionen jeweils spezifische Inklusionskonzepte entwickeln, dann können auch die inklusionsbezogenen Handlungsfelder und die damit zusammenhängende multiprofessionelle Team- und Netzwerkarbeit variieren. Als gemeinsames Desiderat zur Begünstigung dieser Team- und Netzwerkarbeit weist das Datenmaterial jedoch auf strukturelle Möglichkeiten sowie Anregungen zum regelmäßigen Austausch hin.

Im Rahmen des Projekts zur Verankerung von Inklusion im Studium des Lehramts für die beruflichen Schulen an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (LeaP) werden insbeson-

dere folgende Implikationen hinsichtlich multiprofessioneller Team- und Netzwerkarbeit weiter zu prüfen sein:

- Integration von sozial- und sonderpädagogischen Theorien, Modellen und Konzepten in ausgewählte berufs- und wirtschaftspädagogische Lehrveranstaltungen.
- Zusammenarbeit mit (angehenden) Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie mit weiteren potenziellen Kooperationspartnern (z. B. Jugendberufsagenturen, Betriebe, Integrationsfachdienste, Förderschulen, psychologische Dienste) zur Entwicklung inklusiver Konzepte und Fallarbeit als hochschuldidaktisches Merkmal in ausgewählten Lehrveranstaltungen.
- Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion der angehenden Lehrkräfte sowie zur kollegialen Reflexion bzw. zur Reflexion in multiprofessionellen Teams und Netzwerken.

Wünschenswert erscheint über diese Vorstudie hinaus eine differenziertere Rekonstruktion ausgewählter inklusionsbezogener Handlungssituationen, die auch für die Ausbildung der Lehrkräfte eingesetzt werden können.

## Literatur

- Amrhein, B. (2015). Inklusiv Schul- und Unterrichtsentwicklung: Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung. In C. Fischer (Hrsg.), (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 31) (S. 61–67). Münster, New York: Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). Lehrerfortbildungen zu Inklusion - eine Trendanalyse. Expertise. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogen. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In A.-K. Arndt & R. Werning (Hrsg.), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurskonstellation? Rekonstruktionen neuer Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft (S. 90–104). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bertelsmann Stiftung, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt ‚Monitor Lehrerbildung‘. O.O. Verfügbar unter: [http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf) [31.03.2017].
- Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In H. Biermann (Hrsg.), Inklusion im Betrieb (S. 17–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brödel, R. (2005). Neue Lernkulturen intermediär gestalten: Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. Quem-Bulletin. Qualifikations-Entwicklungs-Management, 2, 1–7. Verfügbar unter: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2005/B-02-05.pdf> [31.03.2017].

- Buchmann, U. (2016). Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität! In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 233–244). Bielefeld: Bertelsmann.
- 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: 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.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn. Verfügbar unter: [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) [31.03.2017].
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341–353.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Verfügbar unter: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf) [31.03.2017].
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. Verfügbar unter: DOI: 10.1080/10474410903535380 [31.03.2017].
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland. Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education* 19(2), 147–171.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [31.03.2017].
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (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*. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [31.03.2017].



- Jacobs, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht: qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Kovač.
- 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. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [31.03.2017].
- KMK (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. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1995/1995\\_05\\_12-RV\\_Lehramtstyp-5\\_.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf) [31.03.2017].
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [31.03.2017].
- KMK (2015). *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. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [31.03.2017].
- Kranert, T., Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2015). *Bildungsgangarbeit an Berufskollegs*. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. In H.-H. Kremer & M. Beutner (Hrsg.), *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung*. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig (S. 41–76). Detmold: Eusl.
- Kremer, H.-H. & Kückmann, M.-A. (2016). *Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung*. bwpat Ausgabe Nr. 30. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer\\_kueckmann\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf) [31.03.2017].
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P.F.E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen*. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachten-Prof\\_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf).
- 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.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12. Auflage. Weinheim: Betz.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). *Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien*. *Erziehungswissenschaft* 26(61), 61–81.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). *Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen*. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule*. Standards für die Umsetzung (S. 153–172). Stuttgart: Kohlhammer.

- Muskens, G. (2009). Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract – 2007-2094/001 TRA-TRSPO. Final report. Verfügbar unter: [http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/09/Inclusion\\_education\\_sum1\\_en.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/09/Inclusion_education_sum1_en.pdf) [31.03.2017].
- Rützel, J. (2016). Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 27–41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule - Anforderungen an Lehrer\_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> [31.03.2017].
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. Verfügbar unter: [http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg\\_2007.pdf](http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg_2007.pdf) [31.03.2017].
- 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*. O. O. Verfügbar unter: [http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum\\_Berufs-\\_Wirtschaftspaedagogik\\_2014.pdf](http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf) [31.03.2017].
- Speck, K., Olk, T & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S. 184–201). Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- 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. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [31.03.2017].
- WHO (World Health Organization) (2011). *World Report on Disability*. Verfügbar unter: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf) [31.03.2017].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601–623. Verfügbar unter DOI 10.1007/s11618-014-0581-7 [31.03.2017].
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–55). München: Oldenbourg.
- 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. (2016a). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: Ber-

---

telsmann. Verfügbar unter: [https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn\\_18\\_zoyke.pdf](https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_zoyke.pdf) [31.03.2017].

Zoyke, A. (2016b). Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 57–78. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703> [31.03.2017].

Zoyke, A. (im Druck). Individuelle Förderung von Jugendlichen im Übergangssystem: Der Qualitätskompass Individuelle Förderung zur Entwicklung beruflicher Schulen und ihrer Bildungsgänge. In G. Niedermair (Hrsg.), *Benachteiligtenförderung. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik*, Band 10. Linz: Trauner.

## **Autorinnen und Autoren**

Prof. Dr. Andrea Zoyke

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Olshausenstraße 75, Gebäude S3, Raum 183

Telefon: + 49 431-880-2973

[zoyke@paedagogik.uni-kiel.de](mailto:zoyke@paedagogik.uni-kiel.de)

Dipl.-Hdl. Janine Joost

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Ohlshausenstr. 75, Gebäude S 3, Raum 182

Telefon: +49 431 880-1209

[jjoost@paedagogik.uni-kiel.de](mailto:jjoost@paedagogik.uni-kiel.de)