

19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln

**Ein Beitrag zur Fachtagung FT 03 „Bau, Holz,
Farbe und Raumgestaltung“
zum Thema „Trends beruflicher Arbeit - Digitalisierung,
Nachhaltigkeit, Heterogenität“**

Inklusive Berufsbildung in bautechni- schen Berufen – Perspektiven zur Pro- fessionalisierung von Lehrer/innen und Ausbilder/innen

Christian K. Karl

Christian Schaub

Martin Lang

Alexandra Bach

Christian Schmidt

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	3
2	Inklusionsverständnis für die berufliche Bildung	4
3	Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und betrieblichen Ausbilder/inne/n für eine inklusive Berufsbildung	5
4	Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzentwicklungsbedarfe	8
4.1	Inklusionsbezogene Professionalisierung von betrieblichen Ausbildungskräften: Projekt „Inclusion in Apprenticeship“ (IncluAp).....	8
4.1.1	Zielsetzung und Forschungsfragen des Projekts	8
4.1.2	Methodisches Vorgehen und zentrale Ergebnisse des Projekts	9
4.2	Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in gewerblich-technischen Bildungsgängen: Projekt Diversity VET-MEB „Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- & Bautechnik - initiieren, begleiten und reflektieren“	15
4.2.1	Zielsetzung und Forschungsfragen des Projekts	15
4.2.2	Methodisches Vorgehen.....	16
4.2.3	Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Befragung	17
5	Barrieren und Hemmnisse bei der Umsetzung von Inklusion am Beispiel bautechnischer Berufe.....	22
6	Fazit.....	23
	Literatur.....	24
	Autorinnen und Autoren.....	26

Inklusive Berufsbildung in bautechnischen Berufen - Perspektiven zur Professionalisierung von Lehrer/innen und Ausbilder/innen

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Inklusion und eine entsprechende Qualifizierung des Bildungspersonals stellt der Beitrag erste empirische Ergebnisse der Projekte IncluAp und Diversity VET-MEB zur Inklusion in der bautechnischen Ausbildung vor. Die Ergebnisse der Pilotstudien zeigen spezifische Barrieren und Hemmnisse bei der Umsetzung von Inklusion auf, die vor dem Hintergrund eines erweiterten Kompetenzverständnisses diskutiert werden.

1 Ausgangslage

Inklusion gewinnt im Kontext beruflicher Bildung kontinuierlich an Bedeutung, und zwar aus unterschiedlichen Gründen. Einerseits steht auch die berufliche Bildung seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK) vor der Herausforderung, auf den über die Menschenrechte legitimierten Anspruch zu reagieren und Bildung inklusiv im pädagogischen Sinne zu gestalten. Das heißt, dass eine Entwicklung bezüglich der Bildungssysteme, der Schulentwicklung und der Unterrichtsgestaltung initiiert werden soll, die auf die verschiedenen Bedürfnisse aller Menschen in ihrer individuellen Verschiedenheit eingeht und die Didaktik an den Lebenslagen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert (vgl. Schmidt 2014, 393). Dieser ursprünglich aus der Sonderpädagogik kommende Diskursstrang trifft im Kontext beruflicher Bildung auf eine weitere Problematik, die das Thema Inklusion forciert: Wenn aufgrund des demografischen Wandels die Zahlen der Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen schrumpfen und gleichzeitig ein steigender Anteil dieser Jahrgänge die Hochschulreife erwirbt, dann stellt sich die Frage, wie gerade in den Berufen, die gering qualifizierte Jugendliche anziehen, eine Öffnung zu in ganz unterschiedlicher Art und Weise heterogenen Schülergruppen realisiert werden kann. Nach Jahren des Anstiegs des Übergangssystems und der Aussonderung unterschiedlicher Aspirantengruppen auf berufliche Bildung geht es also auch um eine Steigerung der sozialen Integrationsfähigkeit beruflicher Bildung in Bezug auf eher leistungsschwache Jugendliche, Jugendliche mit Migrationshintergrund und anderweitig benachteiligte Bewerber um Ausbildung (vgl. Schmidt 2012).

Gleichzeitig stellt Inklusion „als Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale, Kompetenzen und Bedürfnisse der Subjekte, die Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft, die Durchsetzung der Menschenrechte, eine prosperierende Wirtschaft sowie zur Bewältigung der gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Wandlungsprozesse“ (Rützel 2016, 27) für viele in der beruflichen Bildung Tätige eine große Herausforderung dar. Durch die Ratifizierung der UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) stand zwar die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen auf der Agenda, dieses jedoch, ohne dass strukturelle bzw. konzeptionelle Vorarbeiten erkennbar waren (Häcker/Walm 2015, 81). Zudem blieb die Debatte weitgehend auf die Umsetzung im allgemeinbildenden Schulbereich begrenzt, wenngleich die Konvention in Artikel 24 bzw. Artikel 27 explizit auch die Berufsausbildung einbezieht (vgl. Euler/Severing 2014, 6).

Dennoch stehen auch die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und die Ausbilder in Betrieben bereits jetzt vor der Anforderung, Inklusion als zentrale Entwicklungsaufgabe (vgl. Kremer et. al. 2014, 53 ff.) zu gestalten und die Lernprozesse zunehmend auf die individuellen Entwicklungspotenziale und Heterogenitätsfaktoren der Auszubildenden und den betrieblichen Bedarf auszurichten. Dieser Anspruch erscheint vor allem in der bauwirtschaftlichen Erstausbildung herausfordernd, welche überwiegend im Handwerk realisiert wird. Hier gehen die Ausbilder/innen überwiegend nebenamtlich und im Prozess der Arbeit ihrer Ausbildungstätigkeit nach. Hieraus resultiert ein Bedarf an Aus- und Fortbildungsangeboten, welches sowohl inhaltlich als auch methodisch zum inklusiven Unterrichten befähigt. Auch das Bewusstsein und die Einstellung zur Inklusion müssen diskutiert und ggf. erweitert werden.

Dabei herrscht im Bereich der beruflichen Bildung in bautechnischen Berufen hinsichtlich des Wandels und der Veränderung der Professionalisierung von Lehr- und Ausbildungskräften für inklusive Lehr-Lernprozesse ein noch unzureichender Kenntnisstand. Empirisches Wissen über eine adäquate Lehrerprofessionalisierung für inklusive Bildungssysteme liegt aktuell nur in Ansätzen vor (vgl. Heinrich et al. 2013, 69 ff.).

Der Beitrag stellt im Anschluss an eine Darstellung des zugrunde liegenden Inklusionsverständnisses und der Diskussion um die inklusionsbezogene Qualifizierung des Bildungspersonals erste empirische Ergebnisse zur Inklusion in der bautechnischen Ausbildung vor, und zwar sowohl bezogen auf die betriebliche als auch auf die berufsschulische Seite. Die Ergebnisse der Pilotstudien haben explorativen Charakter und verweisen auf spezifische Barrieren und Hemmnisse bei der Umsetzung von Inklusion. Diese werden vor dem Hintergrund eines erweiterten Kompetenzverständnisses, welches organisationale Aspekte mit einbezieht, diskutiert.

2 Inklusionsverständnis für die berufliche Bildung

Neben der Erfassung der Rahmenbedingungen, d. h. der vorherrschenden Struktur, Kultur, angewendeten Praktiken und Zielperspektiven des Ausbildungsumfelds, ist v. a. das Begriffsverständnis von Inklusion in der beruflichen Bildung zu definieren. Allerdings ist in den kontroversen Debatten über Inklusion ein „Konsens darüber, was Inklusion dem Begriff und der Sache nach bedeuten soll, nicht in Sicht“ (Häcker/Walm 2015, 81). Gleichzeitig bildet eine kontextbezogene Definition von Inklusion die Voraussetzung für die Professionalisierung des Bildungspersonals.

Einerseits liegt mit der UN-BRK ein enges Inklusionsverständnis vor, in welchem das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung als Menschenrecht von den unterzeichnenden Staaten anerkannt wird. Das bedeutet, dass Menschen mit Behinderung die Teilhabe am Regelsystem ermöglicht werden soll (vgl. Rützel 2016, 32). Demgegenüber propagiert die UNESCO ein weites Inklusionsverständnis und nimmt alle Menschen in den Blick, und zwar ungeachtet ihrer individuellen Bedürfnisse und Förderbedarfe - die aus Sachverhalten, wie Behinderung, Ausbildungsreife, Geschlecht, Migration, Krankheit, sozialer Herkunft etc., resultieren. Dieses universelle Inklusionsverständnis eröffnet „allen jungen Menschen und besonderen Zielgruppen alle Optionen für einen erfolgreichen Weg in eine qualifizierende Berufsausbildung und in das Erwerbsleben“ (Buchmann/Bylinski 2013, 150) und zielt darauf

ab, Menschen mit und ohne Behinderung verstärkt gemeinsam sowohl in Schulformen der Berufsvorbereitung als auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu unterrichten.

Die Debatte um ein angemessenes Inklusionsverständnis wird dabei zum Teil als dogmatisch bzw. als terminologisch-ideologischer Diskurs kritisiert, dem eine pragmatisch-praxisorientierte Perspektive abgehe (vgl. Vollmer 2015, 31). Aus dem Zusammenhang zwischen Bildung und Übergang in Erwerbsarbeit, der die berufliche Bildung kennzeichnet, und aus den Strukturdebatten bezüglich der Zugangsprobleme weiterer Benachteiligtengruppen (vgl. Euler/Severing 2006) resultiert, dass in der Berufspädagogik überwiegend ein universelles Inklusionsverständnis diskutiert wird (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 67). Die Debatte kreist um die Frage, wie eine dauerhafte Unterstützung zur Teilhabe am Berufsleben für alle Menschen ungeachtet ihrer individuellen Bedürfnisse und Einschränkungen - die unter Begriffen, wie Behinderung, Ausbildungsreife, Förderbedarf, Geschlecht, Migration, sozialer Herkunft etc., durch berufliche Bildung realisiert werden kann (vgl. Bach/Schmidt/Schaub 2016, 3). Pragmatisch gewendet, geht es also darum, unter der Devise „So normal wie möglich – So speziell wie nötig“ Menschen mit Behinderungen, aber auch sozialen Benachteiligungen im regulären Berufsbildungssystem auszubilden (vgl. Vollmer 2007). In diesem Sinne gehen auch wir von dem Recht von behinderten und benachteiligten Menschen auf „eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf“ (Euler 2016, 29) und auf eine schulische Bildung im Schulberufssystem, die an den jeweiligen „Lernorten gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung zu gestalten ist“ (ebd., 29), als Grundlage des dem Beitrag zugrunde liegenden Inklusionsverständnisses aus.

3 Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und betrieblichen Ausbilder/inne/n für eine inklusive Berufsbildung

Die Frage nach einer angemessenen Professionalisierung des Berufsbildungspersonals bestimmt einen wachsenden Teil des Fachdiskurses (vgl. Zoyke 2016b, 60 ff.). Dem bildungspolitischen Konsens entsprechend, betrachten Enggruber und Ulrich diesen Aspekt als ein zentrales und unabdingbares Reformfordernis, ebenso wie die Notwendigkeit zur Schaffung individueller Ausbildungsarrangements durch das Berufsbildungspersonal (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 62). Um eine angemessene Ausbildung des Bildungspersonals zu realisieren, werden allgemein und über alle Lehramtsstudiengänge hinweg unterschiedliche strukturelle Modelle der Verankerung von Inklusion in das hochschulische Curriculum diskutiert (vgl. Hillenbrand/Melzer/Sung 2014; Heinrich et. al. 2013, 96). Neben der Frage nach der Organisation der Lehramtsausbildung ist ebenso relevant, wie Inklusion Eingang in die Professionalisierung des ausbildenden Personals in den Betrieben finden kann. Hier stellt die seit 2009 wieder in Kraft getretene Ausbilder-Eignungsverordnung einen Ansatzpunkt dar, Qualifikationsanforderungen institutionell zu verankern. So werden in der genannten Verordnung neben der fachlichen Vermittlung die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die individuelle Lernbegleitung als Aufgaben der Ausbildenden formuliert. Auch existiert eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbildende (vgl. Bylinski 2015, 16 f.). Allerdings steht diesem Ansinnen entgegen, dass in der betrieblichen Praxis überwiegend ausgebildete

Fachkräfte ohne formale pädagogische Qualifikation den ganz überwiegenden Anteil der tatsächlichen Ausbildung realisieren (vgl. Bylinski 2015, 16).

Expertise wird generell definiert als eine „Könnerschaft (...) als Endprodukt eines individuellen [und biographischen] Entwicklungsprozesses, in welchem spezifisches [deklaratives und prozedurales] Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden“ (Reinisch 2009, 37). Das Individuum wird durch diese Expertise dazu in die Lage versetzt, domänenspezifische Probleme auf Basis seiner reichhaltigen, elaborierten, sehr gut vernetzten und schnell verfügbaren domänenspezifischen Wissensbasis zu lösen (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014, 247). Demnach sind die Expertise bzw. Professionalität der Entwicklungszustand, in dem sich eine Person befindet, und die Handlungskompetenz ein Indikator dafür. In der Kompetenzforschung besteht zudem ein breiter Konsens dahin gehend, dass der Begriff „Kompetenz“ nicht allein über zugrunde liegendes Wissen, entsprechende Erfahrungen und vorhandene Fertigkeiten sowie weitere Faktoren, wie Motivation, Volition, Emotion, Motorik etc., definiert wird, sondern deren erfolgreiche Anwendung mit einschließt (vgl. Frey 2014, 713). Durch die erworbene Expertise und die damit verbundene Problemlöse- und Handlungskompetenz werden sie Mitglieder ihrer Profession (vgl. Besser/Kraus 2009, 75). Wird dieses Professionsverständnis auf die Professionalität von Lehr- und Ausbildungskräften zur Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung übertragen, dann sind Lehrende nach dem weiten Inklusionsverständnis dann als professionell einzustufen, wenn sie das unerlässliche Wissen und die notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen zur Ausgestaltung eines inklusiven Berufsbildungssystems erworben haben. Sie sind aufgrund der dazu notwendigen Dispositionen dazu in der Lage und motiviert, die dabei auftretenden Probleme im Umgang mit der vorherrschenden Heterogenität im Hinblick auf die unterschiedlichen Behinderungen, das Geschlecht, das Leistungsvermögen, die soziale Herkunft, Migration etc. erfolgreich zu lösen und die damit einhergehenden Anforderungen zu bewältigen. Als zentrale Zielperspektive erscheint hierbei z. B. auch die Anforderung, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, Zugang zu einer „Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf“ (Euler 2016, 29) oder einem schulischen Bildungsgang zu erhalten, sowie individuelle Lehr- Lernarrangements an den Lernorten beruflicher Bildung von Personen mit und ohne Förderbedarf, Behinderung oder Benachteiligung an den jeweiligen Lernorten der beruflichen Bildung individuell fördernd zu gestalten (vgl. Zoyke 2016b, 60).

Konsequenz ist, dass die bisherigen Kompetenzdimensionen, wie Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierung und Selbstregulation (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014, 253) - eine neue Ausprägung erhalten, wie z. B. diagnostisches Wissen im Hinblick auf bestimmte Behinderungsarten oder Beratungswissen im Hinblick auf die Beantragung von ausbildungsbegleitenden Hilfen. Ebenso erscheint die Kompetenz zum Aufbau unterstützender Berufsbildungsstrukturen als relevant (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, 64).

Neben den o. g. personenzentrierten Aspekten spielen beim Kompetenzerwerb aber auch organisationale Aspekte als externe Faktoren eine entscheidende Rolle (Abbildung 1).

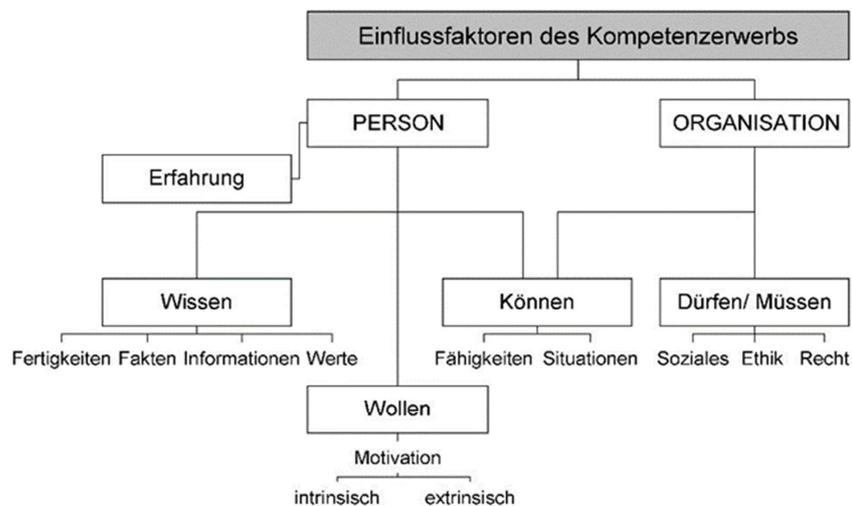


Abbildung 1: Einflussfaktoren des Kompetenzerwerbs (Karl 2011, 31)

Mit der organisationszentrierten Sichtweise rückt allerdings ein anderes als das oben skizzierte Verständnis von Kompetenz in den Blickpunkt. In den Lernorten Schule und Betrieb sind Kompetenzen auch institutionell gefasste **Rechte und Befugnisse** von Lehr- bzw. Ausbildungskräften. Diese Kompetenzen begründen die formale Berechtigung für ihr Handeln (vgl. Bleicher 1980, 1056), welche sich auf die soziale resp. rechtliche Legitimation stützt. Nach dieser Definition ergeben sich bei Lehr- bzw. Ausbildungskräften Handlungsrechte, welche als Stellenaufgaben übertragen werden (vgl. Kosiol 1962, 80) und somit auch zu Handlungspflichten werden. Mit diesem Vorgang ist stets die Zuteilung von Kompetenz und Verantwortung verbunden (vgl. Bleicher 1980, 1057). Durchführungskompetenzen sind abhängig vom Grad der Selbstbestimmung bzw. der Entscheidungsfreiheit, über welche ein Individuum verfügt. Daher können Durchführungskompetenzen, welche z. B. auch für die Umsetzung von inklusiven Praktiken notwendig sind, nach ihrem Autonomiegrad in aufsteigender Reihenfolge wie folgt gruppiert werden: Ausführungs-, Verfügungs-, Antrags-, Entscheidungs-, Richtlinien-, Mitsprache-, Anordnungs- und Vertretungskompetenz (vgl. Hill et. al. 1994, 127 ff.).

Aus den o. g. Zusammenhängen wird deutlich, dass sowohl das schulische und betriebliche Ausbildungsumfeld als auch die dort vorliegenden Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle sowohl bei der Bildung als auch der Umsetzung entsprechender Handlungskompetenz bei Lehr- und Ausbildungskräften spielen. Damit zählen die vorhandenen Strukturen der betrachteten Organisation, die dort vorherrschende Kultur sowie auch die angewendeten Praktiken mit zu den entscheidenden (externen) Gelingensfaktoren bei der Umsetzung von Inklusion.

Bei der Professionalisierung von Lehr- und Ausbildungskräften ist demnach sowohl die Betrachtung der aktuellen Inklusionspraxis auf individueller als auch auf organisatorischer Ebene unerlässlich. Die in dieser Betrachtung identifizierten Barrieren können schließlich wertvolle Hinweise liefern, welche bislang die (vollständige) Zielerreichung hemmen. Auf dieser Grundlage können konkrete Qualifikationsbedarfe im Kontext von Inklusion entwickelt werden. Von zentraler Bedeutung ist hier die Analyse der Barrieren und Hemmnisse bei der

Umsetzung von Inklusion, die sich aus den konkreten organisationalen Kontexten ergeben. Bleibt dies aus, werden die Probleme bei der Umsetzung von Inklusion leichtfertig fast ausschließlich an der mangelnden Bereitschaft oder der vermeintlich falschen Einstellung der Lehrenden festgemacht, ohne das organisationale Umfeld und die daraus resultierenden Hemmnisse zu reflektieren. Einen explorativen Zugang zu Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzentwicklungsbedarfe in bautechnischen Berufen eröffnen erste Ergebnisse zweier Projekte (IncluAp und VET-MEB), die im Folgenden dargestellt werden. Dabei bezieht sich IncluAp auf die betriebliche Ausbildung, während VET-MEB die Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen in den Blick nimmt.

4 Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzentwicklungsbedarfe

Wie in den Kapiteln 2 und 3 herausgestellt wurde, erfordert die Realisierung einer inklusiven Berufsbildung sowohl eine adäquate Professionalisierung des Berufsbildungspersonals im Sinne einer Kompetenzerweiterung bzw. einer -vertiefung als auch eine Reflexion der aktuellen Situation innerhalb der Lernorte Schule und Betrieb. Allerdings zeigt sich der Forschungsstand hierzu aktuell noch vage.

Die im Folgenden dargestellten empirischen Pilotstudien sollen Auskünfte zum aktuellen Stand der Inklusion in der betrieblichen und schulischen bautechnischen Berufsbildung vermitteln. Anhand der Ergebnisse werden die Gesamtsituation analysiert und die Anforderungen, Handlungsbedarfe und Perspektiven einer inklusiven Professionalisierung von Lehr- und Ausbildungskräften im Kontext bautechnischer Ausbildung abgeleitet.

4.1 Inklusionsbezogene Professionalisierung von betrieblichen Ausbildungskräften: Projekt „Inclusion in Apprenticeship“ (IncluAp)¹

4.1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen des Projekts

Bislang wurden kaum tiefergehende Untersuchungen bzgl. des Bewusstseins, der vorhandenen Qualifikationen und der sich aus der Umsetzung ergebender Unterstützungsbedarfe im Bereich der betrieblichen Bausausbildung durchgeführt. Aus diesem Grund ist es ein wesentliches Ziel des explorativen Vorhabens IncluAp (Inclusion in Apprenticeship), erste Zugänge zu den genannten Aspekten zu erhalten und die vorhandenen Barrieren und Hemmnisse zu identifizieren, um schließlich auch Aus- und Fortbildungsangebote für Ausbildungskräfte sowohl inhaltlich als auch methodisch weiterentwickeln zu können. Dabei orientiert sich das Projekt an drei zentralen Forschungsfragen (Tabelle 1).

¹ IncluAp wurde gefördert durch das International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)

Forschungsfragen	Methoden
Forschungsfrage 1: Was ist der aktuelle Stand der inklusiven Bildung im Bereich der betrieblichen Bauausbildung in Deutschland?	Desk Research, Experteninterviews, Online-Befragung
Forschungsfrage 2: Welches sind die aktuellen Qualifikationen und Kompetenzen der betrieblichen Ausbildungskräfte in Bezug auf Inklusion?	Desk Research, Selbsteinschätzung in der Online-Befragung
Forschungsfrage 3: Wie können betriebliche Ausbildungskräfte bei der Professionalisierung ihrer Kompetenzen in der inklusiven Bildung unterstützt werden?	Online-Befragung

Tabelle 1: *Forschungsfragen und Methoden des Projekts IncluAp*

4.1.2 Methodisches Vorgehen und zentrale Ergebnisse des Projekts

Zur Online-Befragung wurde eine eigene Installation der Open Source Applikation „Lime Survey“ verwendet. Der Feldzugang gestaltete sich in der Form, dass 126 mögliche Multiplikatoren in ganz Deutschland kontaktiert wurden (Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern). Von diesen haben sich vier ausdrücklich dazu bereit erklärt, die Einladung zur Umfrage auszusenden. Auf diesem Wege konnten wir 116 Betriebe für die Umfrage gewinnen (mehr als 40 % haben die Umfrage bis zum Ende bearbeitet). Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse präsentiert:

Ergebnisse zur Forschungsfrage 1: Was ist der aktuelle Stand der inklusiven Bildung im Bereich der betrieblichen Bauausbildung in Deutschland?

Bei mehr als der Hälfte der Befragten handelt es sich um Kleinstunternehmen (unter 10 Mitarbeiter, 54,35 %), aber auch Kleinunternehmen (unter 50 Mitarbeiter, 39,13 %) und Großunternehmen (über 250 Mitarbeiter, 6,52 %) sind unter den Befragten. Mittlere Unternehmen (> 50 < 250 Mitarbeiter) waren nicht beteiligt. Innerhalb unserer Studie erreichten wir Ausbildungskräfte, welche in fast allen der 18 Hauptbauberufe tätig sind. Der Großteil der Teilnehmenden arbeitet ausschließlich als Ausbildungskraft (65,22 %). Der Rest gab an, Ausbilder/in und zugleich Firmeninhaber/in, Leiter/in der Ausbildungsabteilung oder Ähnliches zu sein. Mehr als 6 % der Teilnehmenden sind nach eigenen Angaben selbst durch körperliche Behinderungen oder chronische Erkrankungen gekennzeichnet.

Im Durchschnitt liegt der Anteil der Auszubildenden mit Förderbedarf, für welchen die Teilnehmenden im Betrieb verantwortlich sind, bei mehr als 20 %. Im Detail kann festgestellt werden, dass in den befragten Großunternehmen über 21 % der Auszubildenden einen Inklusionshintergrund haben. Bei den Kleinunternehmen sind es lediglich etwas mehr als 8 %. Der höchste Anteil an Auszubildenden mit besonderem Förderbedarf liegt mit knapp 26 % bei den Teilnehmenden aus Kleinstunternehmen vor.

Um sich einen Einblick in das individuelle Inklusionsbewusstsein zu verschaffen, wurden Fragen hinsichtlich einer Vorbildung zum Thema Inklusion gestellt. Von den Teilnehmenden gaben lediglich 15,22 % an, über eine solche Vorbildung zu verfügen. Zur Frage nach dem Erwerb dieser Vorbildung (Mehrfachnennungen waren möglich) gaben 14,29 % an, diese im

Rahmen ihrer Ausbildung erlangt zu haben, und 42,86 % durch frühere Aktivitäten (z. B. durch die Arbeit mit behinderten Menschen). Die meisten Nennungen mit 71,43 % bezogen sich auf Lernprozesse im privaten Bereich (Literaturstudium oder persönliches Engagement in familiärer Situation). Die Qualität der Vorbildung wurde in mehr als der Hälfte der Fälle als hoch eingestuft (57,14 % hoch, 14,29 % mittel, 28,57 % niedrig). Der Großteil der Teilnehmenden gab an zu wissen, was mit Inklusion gemeint ist. Etwas anders ist das Ergebnis auf die spezifischere Frage „Ich weiß, was Inklusion konkret für mich bedeutet“, welche von den Probanden eher verneint wurde. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass fast die Hälfte nicht daran interessiert ist, mehr Informationen über Inklusion zu erhalten. Ganz ähnlich ist das Ergebnis in Bezug auf die Frage, ob sich der Betrieb (mehr) dem Thema Inklusion öffnen sollte, was von 50 % der Teilnehmenden verneint wurde. Überdies bestand bei einem großen Teil der Befragten Übereinstimmung dahin gehend, dass keine (weitere) Qualifikations- bzw. Weiterbildungsmaßnahme durch den Betrieb gewünscht sei (45,65 % der Befragten würden sich (teilweise) weigern, an solchen Maßnahmen teilzunehmen.).

Um einen weiteren Einblick in das individuelle und organisationale Inklusionsbewusstsein zu gewinnen, wurde erfragt, ob im Betrieb spezielle Angebote für Auszubildende mit besonderem Förderbedarf offeriert werden. In der Hälfte der Fälle (52,17 %) existieren keine solche Angebote. Interessanterweise war lediglich eine Minderheit der Befragten (13 %) dazu in der Lage, ihre spezifischen Angebote zu konkretisieren: Persönliche Betreuung von Auszubildenden mit besonderem Förderbedarf (bei Fragen und Problemen), Nachhilfe, barrierefreie Arbeitsbereiche, spezielle Berufsschulen, Coaching und Unterstützung im Team. Es zeigt sich, dass einige Teilnehmende zwar der Ansicht sind, dass der Betrieb spezifische Angebote bereit hält, doch dann, wenn diese konkretisiert werden sollen, haben sie a) keine Kenntnis von den konkreten Angeboten oder b) sie haben keine echten Angebote oder c) die Angebote sind bisher lediglich in Planung. In den meisten Fällen erkennen wir, dass scheinbar ein Widerspruch zwischen Wunsch und Wirklichkeit besteht.

Sowohl die Ausbildungseinrichtung als auch wichtige Betriebsinformationen sind in den meisten Fällen barrierefrei zugänglich. Darüber hinaus haben die meisten Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass sie besonders auf Auszubildende mit Inklusionshintergrund achten und diese auch in die betrieblichen Prozesse einbeziehen würden. Sie stimmen zudem teilweise dahin gehend überein, dass ihnen im Betrieb mehr Unterstützung resp. Rechte in Bezug auf Inklusion zuteil würden, wahrscheinlich auch aufgrund der Tatsache, dass kaum einer der Betriebe ausdrücklich eine Ansprechperson zum Thema Inklusion benannt hat.

In Bezug auf die Frage, ob und inwiefern ein/e Auszubildende/r mit Förderbedarf ggf. Unterstützung von Arbeitskolleg/innen aus einem höheren Lehrjahr erhält, antwortete lediglich ein Viertel positiv. Bei tieferer Betrachtung der gewonnenen Daten wird die geringste Unterstützung in Kleinstunternehmen geleistet. In großen Betrieben hingegen wird vermehrt von dieser Form der Unterstützung Gebrauch gemacht. Je größer der Betrieb, desto mehr Unterstützungsmöglichkeiten scheinen zur Verfügung zu stehen. Das würde bedeuten, dass organisatorische bzw. institutionelle Hilfs- und Patenschaftsprogramme eher in einer größeren und damit strukturierteren Betriebsumgebung zu erwarten sind (zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Enggruber & Rützel (2016)).

Die befragten Betriebe schätzen ihre aktuelle Lehr- und Lernpraxis insofern als inklusiv ein, als dass jede/r Auszubildende an Lehr-Lernphasen teilhaben könne. Darüber hinaus scheint es jedoch für den überwiegenden Teil der Betriebe problematisch zu sein, die Auszubildenden nach ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern. Bei der Ermöglichung von individueller Unterstützung spielen z. B. Zeit- und Kostendruck eine wesentliche Rolle. Vor allem vonseiten der Kleinstunternehmen wurde konstatiert, dass die individuelle Förderung kaum möglich sei aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden Zeit und deshalb die Auszubildenden mit Förderbedarf den Ausbildungs- sowie auch den Arbeitsablauf zum Teil hemmen würden.

Ergebnisse zur Forschungsfrage 2: Welches sind die aktuellen Qualifikationen und Kompetenzen der betrieblichen Ausbildungskräfte in Bezug auf Inklusion?

Um einen Einblick in das aktuelle Kompetenzinventar von betrieblichen Ausbildungskräften zu gewinnen, wurde im Rahmen der Online-Befragung eine Selbsteinschätzung durchgeführt. Diese ist in drei Gruppen unterteilt: 1. persönliche Kompetenzen, 2. methodische Kompetenzen, 3. soziale Kompetenzen. Im Kapitel zuvor wurde bereits vorgestellt, dass die befragten betrieblichen Ausbilder/innen scheinbar eine positive und wohlwollende Haltung gegenüber der inklusiven Ausbildung einnehmen.

Dies kann mit den Ergebnissen im Bereich der persönlichen Kompetenzen (Abbildung 2) bestätigt werden (Mittelwert 1,84). Ein gleichermaßen positives Bild zeigt der Bereich der methodischen Kompetenzen (Mittelwert 2,00). Aus dieser Perspektive scheinen die Befragten der Überzeugung zu sein, dass sie sowohl in persönlicher als auch methodischer Hinsicht kompetent sind. Das bedeutet, dass Probleme, welche in der inklusiven Ausbildung auftreten, aus Sicht der Befragten wohl nicht in diesen Kompetenzbereichen verwurzelt sind. Ein letzter zu prüfender Bereich ist die soziale Kompetenz. Ein Mangel in diesem Bereich könnte möglicherweise Gründe liefern, warum inklusive Ausbildung innerhalb des Betriebs problematisch erscheint.

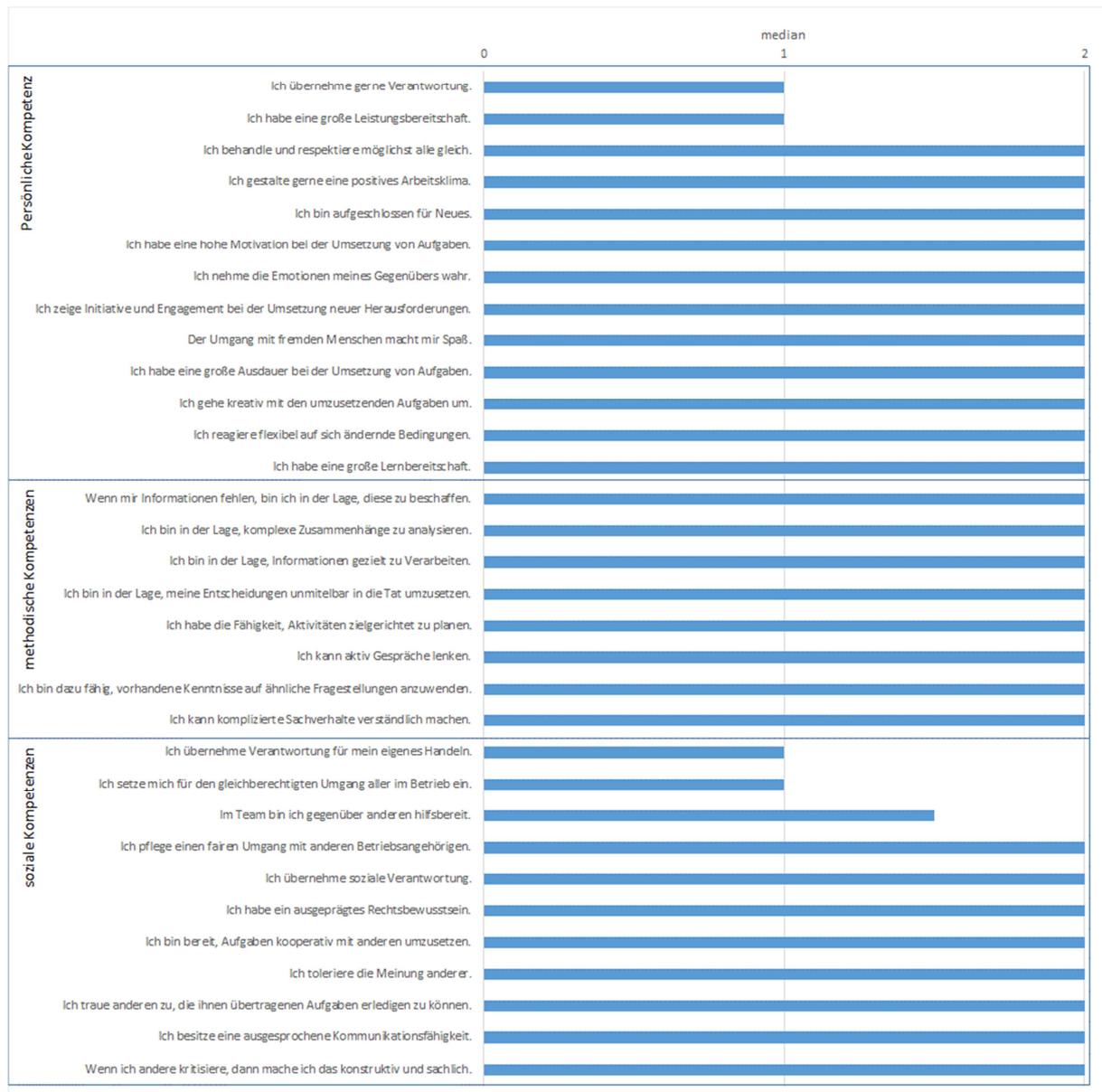


Abbildung 2: Kompetenzinventar betrieblicher Ausbildungskräfte (Skalierung 1: stimme voll zu ..., 5: stimme überhaupt nicht zu)

Die Ergebnisse im methodischen Bereich zeigen jedoch kaum Anhaltspunkte für eine solche Schlussfolgerung. Im Gegenteil, der durchschnittliche Wert in diesem Bereich (1,77) ist der höchste im Vergleich zu den anderen beiden Kompetenzbereichen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass aus Sicht der befragten Ausbildungskräfte kein Bedarf an zusätzlicher Kompetenzentwicklung vorliegt, da die meisten Aussagen von den Teilnehmenden positiv bewertet wurden (Mittelwert über alles 1,82). Die vier höchsten Werte sind in den Aussagen „Ich übernehme gerne Verantwortung“, „Ich habe eine große Leistungsbereitschaft“, „Ich übernehme Verantwortung für mein eigenes Handeln“ und „Ich setze mich für den gleichberechtigten Umgang aller im Betrieb ein“ zu verzeichnen.

In Bezug auf die Forschungsfrage 2 kann somit für die befragten Ausbildungskräfte gefolgert werden, dass diese im Kontext der Umsetzung von Inklusion keine Mängel an persönlicher, methodischer oder sozialer Kompetenz wahrnehmen.

Ergebnisse zur Forschungsfrage 3: Wie können betriebliche Ausbildungskräfte bei der Professionalisierung ihrer Kompetenzen in der inklusiven Bildung unterstützt werden?

Hinsichtlich der Frage, wie betriebliche Ausbildungskräfte weiter unterstützt werden können, um die praktische Umsetzung inklusiver Ausbildung zu fördern bzw. ihre Kompetenzen in der inklusiven Ausbildung weiter zu professionalisieren, wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, zwölf vorgeschlagene Maßnahmen zu bewerten (Abbildung 3).

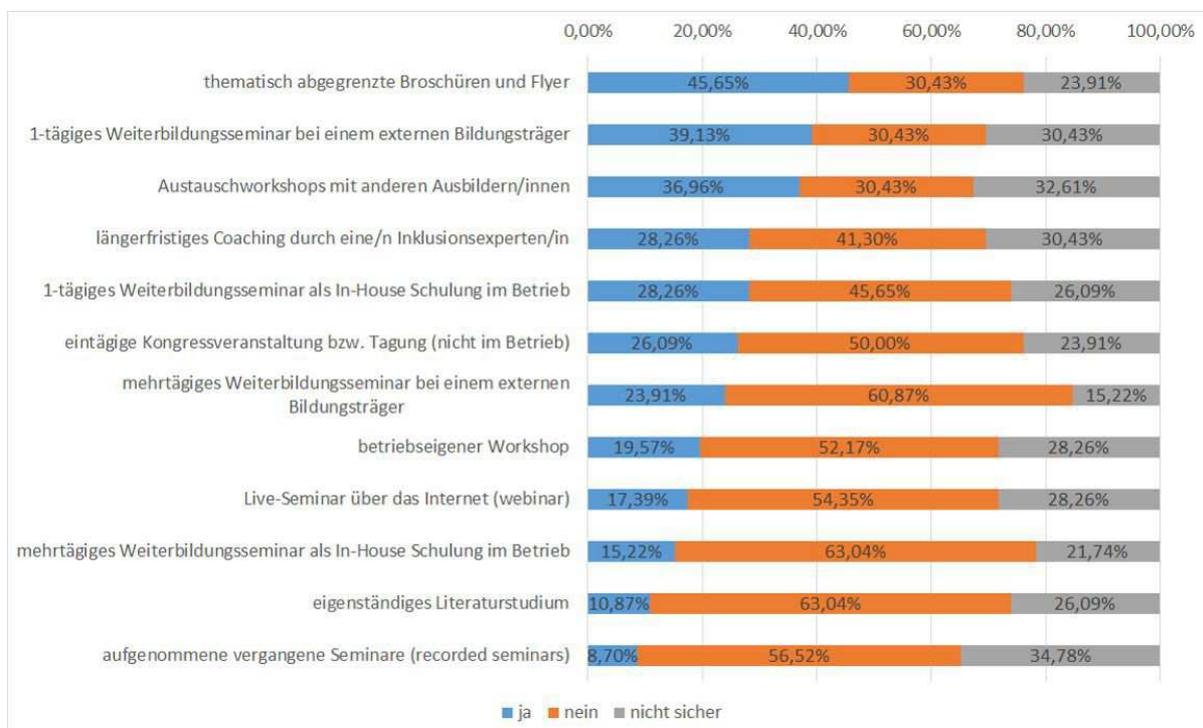


Abbildung 3: Akzeptanz von Weiterbildungsformaten

Darauf aufbauend, konnten drei bevorzugte Maßnahmen zur Unterstützung von betrieblichen Ausbildungskräften identifiziert werden (in absteigender Reihenfolge):

Thematisch abgegrenzte Broschüren und Flyer,

1-tägiges Weiterbildungsseminar bei einem externen Bildungsträger,

Austauschworkshops mit anderen Ausbildern/innen.

Wie die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 verdeutlichen, weigern sich die meisten betrieblichen Ausbildungskräfte, sich auf dem Gebiet der Inklusion weiterzubilden. Über 60 % der Befragten lehnen vor allem ein eigenständiges Literaturstudium ab. Wird die Tatsache berücksichtigt, dass der Zeit- und Kostendruck im Arbeitsumfeld eine bedeutende Rolle spielt, erscheint es naheliegend, dass die betrieblichen Ausbilder/innen wohl auch aus diesem Grund nicht dazu in der Lage sind, mehr Zeit in umfangreiche Weiterbildung zu investieren. Infolgedessen scheint der Wunsch nach thematisch abgegrenzten Broschüren und Flyern erklärbar, da diese Arten von „First-line-support“-Informationen komprimiert und schnell verarbeitbar sind. Eine weitere bevorzugte Maßnahme als „second-line-support“ sind eintägige Seminare bei einem externen Bildungsträger. Diese könnte ggf. auch eine weiterführende Maßnahme nach vorheriger Auseinandersetzung mit Broschüren und Flyern sein. Der von uns identifizierte „third-line-support“ wäre schließlich der Austausch von Kenntnissen und Erfahrungen zwischen betrieblichen Ausbildungskräften (individuelle Unterstützung, kombinierte formelle und informelle Unterstützung bzw. erfahrungsorientiertes Lernen). Diese Maßnahme könnte als eigenständige Aktivität und/ oder als nachfolgende Aktivität im Anschluss an ein eintägiges Seminar konzipiert werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Es können die folgenden Ergebnisse aus der explorativen Studie IncluAp zusammengefasst werden:

1. Inklusive Ausbildung ist bereits ein Thema in der betrieblichen Bauausbildung und das zumeist in Kleinstunternehmen.

Betriebskultur und Barrierefreiheit erscheinen vergleichsweise positiv im Gegensatz zur Lehrpraxis.

In vielen Fällen nehmen die Ausbildungskräfte eine positive und wohlwollende Haltung gegenüber inklusiver Ausbildung ein.

Sie sehen ein starkes Bedürfnis an Kommunikation und Zusammenarbeit, vor allem mit Berufsschulen.

Es scheint ein starkes Bedürfnis nach Unterstützung auf operativer Ebene zu geben.

Informationen sowie Zeit- und Kostendruck spielen bei der Umsetzung der inklusiven Ausbildung scheinbar eine bedeutende Rolle.

Strukturierte Unterstützungsmaßnahmen sind wohl eher in einem größeren Betriebsumfeld zu finden.

Die wichtigsten fünf Hindernisse für die Umsetzung inklusiver Ausbildung scheinen zu sein: A) Information, B) Organisation, C) Betrieb/ Prozess, D) Kommunikation/ Zusammenarbeit, E) Finanzielle Fragen.

Ausbildungskräfte scheinen über ein ausreichendes Kompetenzinventar in den Bereichen persönliche, methodische und soziale Kompetenzen zu verfügen.

Die drei vorzuziehenden Maßnahmen zur Unterstützung der Professionalisierung von betrieblichen Ausbildungskräften sind:

- A) thematisch abgegrenzte Broschüren und Flyer,
- B) 1-tägiges Weiterbildungsseminar bei einem externen Bildungsträger,
- C) Austauschworkshops mit anderen Ausbildern/innen.

4.2 Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in gewerblich-technischen Bildungsgängen: Projekt Diversity VET-MEB² „Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- & Bautechnik - initiieren, begleiten und reflektieren“

4.2.1 Zielsetzung und Forschungsfragen des Projekts

„Das Projekt Diversity VET-MEB „ zielt darauf ab, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen zu entwickeln, welche es angehenden Lehrkräften - insbesondere in der gewerblich-technischen Berufsbildung – ermöglicht[,] erste Basiskompetenzen zur Umsetzung von förder- und kompetenzorientierten Unterricht in inklusiven Berufsbildungsgängen zu erwerben“ (Bach/Schmidt/Schaub 2016, 1).

Das zentrale Handlungsprodukt des Projekts ist insofern die Entwicklung einer universitären Lernumgebung zur inklusiven gewerblich-technischen Berufsbildung. Hieraus resultiert die übergeordnete Fragestellung: „Wie sind universitäre Lernumgebungen zu inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzentwicklungen von Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrerbildung inhaltlich und methodisch zu konzeptionieren?“

Im Hinblick auf die Frage, wie dies inhaltlich zu geschehen sei, bieten Literaturanalysen, u.a von Bylinsky, Zoyke, Hillenbrand und Melzer, Aufschluss. Die Analyse verdeutlicht, dass die grundlegenden Dimensionen inklusionsorientierter Lehrerbildung „Wissen, Einstellungen und Handeln“ nur in ihrer Verknüpfung ein professionelles inklusives Lehrerhandeln kennzeichnen. So konstatiert Bylinski, ausreichend für eine inklusionsbezogene pädagogische Professionalität sei „nicht die Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten“ (Bylinski 2015, 16), sondern „personale, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Einstellungen und Haltungen“ (ebd.).

Zusammenfassend können folgende Kompetenzbereiche identifiziert werden (vgl. Bach 2017, S. 14):

1. Kompetenz zur Umsetzung individueller Förderung der einzelnen Schüler/innen in und außerhalb des Unterrichts.

² Diversity VET-MEB ist ein Teilprojekt von PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung) der Universität Kassel und wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF gefördert.

2. Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und die Kompetenz, verfügbare Hilfsmittel, strukturelle Möglichkeiten und unterstützende Personen in Anspruch zu nehmen. Aus diesem Wissen resultiert dann teilweise auch das Vermögen.
3. Schulinterne Team- und Schulentwicklungsarbeit sowie regionale Netzwerkarbeit zu leisten.
4. Inklusionsförderliche Einstellungen, Haltungen und Zielperspektiven hinsichtlich einer inklusiven Berufsbildung zu entwickeln.

Die dargestellten Anforderungsfelder beziehen sich jedoch vorwiegend auf Analysen im allgemeinbildenden Schulwesen und im Hinblick auf die Arbeit von Sonderpädagogen. Die empirische Datenbasis zur inklusiven gewerblich-technischen Berufsbildung ist, wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, aber nur rudimentär.

Um diesem Forschungsdesiderat zu den inklusionsbezogenen (Kompetenz-) Anforderungen von Lehrkräften in der gewerblichen Berufsbildung zu begegnen, werden im Projekt Diversity VET-MEB unter anderem auch qualitative Befragungen durchgeführt (siehe Abb. 2). Diese werden mit Lehrkräften in der dualen Berufsausbildung durchgeführt, da hier die Umsetzung von Inklusion aufgrund der andersartigen Rahmenbedingungen im Vergleich zu vollzeitschulischen Bildungsgängen besonders herausfordernd erscheint (z. B. andere Anforderungen an die Auszubildenden, z. B. körperliche Tätigkeiten). Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

- H1: Eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung ist unter anderem von den domänenspezifischen Anforderungen abhängig, welche an die Auszubildenden im jeweiligen Ausbildungsberuf gestellt werden.
- H2: Die Rahmenbedingungen für Inklusion gestalten sich in der dual-betrieblichen Berufsausbildung deutlich komplexer als in vollzeitschulischen beruflichen und allgemeinbildenden Bildungsbereichen. Dies gilt vor allem auch für die berufliche Erstausbildung im Bauwesen.

Um festzustellen, inwieweit diese Hypothesen zutreffen, wurden unter anderem die folgenden drei Forschungsfragen zur Realisierung des Projekts fokussiert (vgl. Bach 2017, 4 f.):

1. Von welchen **Erfahrungen, Fällen** und **Handlungsstrategien** zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung berichten Lehrkräfte?
2. Mit welchen **inklusionsbezogenen Aufgaben und Anforderungen** werden berufliche Lehrkräfte in gewerblich-technischen Schulen aktuell konfrontiert?
3. In welchen Punkten gibt es aus Sicht der Lehrkräfte **Kompetenzentwicklungsbedarfe**?

4.2.2 Methodisches Vorgehen

Die Bearbeitung innerhalb dieser Vorstudie erfolgt auf Basis qualitativer, leitfadengestützter Experteninterviews unter Berücksichtigung des Forschungsstands zur Inklusion in der

gewerblich-technischen Berufsbildung. Es wurden hierzu zunächst vier aktive Lehrkräfte in der bautechnischen Berufsausbildung befragt (Abbildung 4). Eine erste zusammenfassende Analyse der Daten ist bisher erfolgt, welche auch zur Optimierung der bisherigen Leitfragen genutzt wird. Im weiteren Verlauf werden weitere gewerblich-technische Fachrichtungen (Metalltechnik, Elektrotechnik) der beruflichen Erstausbildung im Dualen System hinzugenommen. Die empirischen Ergebnisse werden auf Grundlage des Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Euler 2014, 15ff; Reimann 2005, 54) in einem iterativen, zirkulären Prozess fortlaufend für die Lernumgebung didaktisch aufbereitet, implementiert, evaluiert und mit der theoretischen Basis abgeglichen.



Abbildung 4: Design der Qualitativen Interviews mit Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung (eigene Darstellung)

4.2.3 Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Befragung

Es folgt nun eine Darstellung der vorläufigen Ergebnisse anhand der Forschungsfragen mit dem Fokus auf Hemmnisse zur Umsetzung von Inklusion.

Erste Ergebnisse der Forschungsfrage 1: Von welchen Erfahrungen, Fällen und Handlungsstrategien zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung berichten Lehrkräfte?

a) Ergebnisse zum Themenfeld: Fälle

Die Lehrkräfte berichten von unterschiedlichen Ausprägungen und Fällen in Bereichen der Inklusion, wie Lernbehinderungen, sozial-emotionalen Beeinträchtigungen, diversen körperlichen Behinderungen, Migration/Flüchtlingen, Autismus, Transsexualität, Legasthenie, Dyskalkulie und auch Frauen im Baugewerbe. Lernbehinderungen oder -einschränkungen lassen sich nach den Lehrkräften in allen Klassen finden und sind für die Lehrkräfte kein neues Themenfeld. Besonders hervorgehoben wird der Bereich Migration/Flüchtlinge. Diese zusätzliche Heterogenitätsdimension beschäftigt die Lehrkräfte sehr, da hier kaum Konzepte

vorliegen und auch rechtliche Unklarheiten bestehen. Erfahrungen und Möglichkeiten der Inkludierung von Schüler/innen mit Behinderungen sind auch in dualen Ausbildungsbereichen vorhanden, sind jedoch fachspezifisch sehr unterschiedlich (z. B. Autisten im Bereich Geomatiker(in)). Prinzipiell sehen die Lehrkräfte nicht jeden Fall als problematisch an:

„Die Fälle[,] mit denen ich zutun habe[,] sind z. B. Rollstuhlfahrer im Schwimmunterricht, eine transsexuelle Schülerin, eine stumme Person mit Gebärdendolmetscherin. Das ist für mich alles kein Problem. Meistens ergeben sich einfach Situationen, die gelöst werden müssen, die nicht direkt etwas mit Inklusion zu tun haben“(I4).

b) Ergebnisse zum Themenfeld: Erfahrungen und Handlungsstrategien

Dabei sind den Lehrkräften auch die Grenzen einer Inklusion bewusst, die sich auf die spezifischen Anforderungen in den jeweiligen Berufen oder auf die ökonomischen Aspekte im Betrieb beziehen: „Auf einem Dach kann kein Blinder oder Tauber, Gehbehinderter arbeiten, das geht ja halt einfach nicht“. Hierbei wird auch die Dimension der Einstellung zur Inklusion immer wieder aufgegriffen und hervorgehoben:

„Wir brauchen generell fleißige, engagierte Kolleginnen und Kollegen. (...) Es geht ja nicht nur um Wissen, es geht um diese praktische Überzeugung, auch diese Leute ans Ziel zu bringen.“(I3)

Dennoch berichten andere Lehrkräfte über mentale Belastungen aufgrund der immer weiter steigenden und wechselnden Herausforderungen auch bei schwierigen Fällen - insbesondere dann, wenn sich die Lehrkräfte als „engagiert“ beschreiben.

Lösungen werden allgemein in strukturellen Hilfestellungen, im kollegialen Austausch oder Vernetzungsroutinen gesehen. Zudem haben alle Lehrkräfte alleine und/oder im Team Fortbildungen im Themengebiet Inklusion besucht und wollen dies auch weiter fortführen.

Zusammenfassend kann beschrieben werden, dass im Bereich Inklusion einige Vorerfahrungen und auch sehr unterschiedliche Fälle vorhanden sind. Die Handlungsstrategien werden hierbei sehr individuell ausgearbeitet. Es werden aber auch die klaren Grenzen und Problematiken bei einer steigenden Heterogenität im Unterricht dargestellt.

Erste Ergebnisse der Forschungsfrage 2: Mit welchen **inklusionsbezogenen Aufgaben und Anforderungen** werden berufliche Lehrkräfte in gewerblich-technischen Schulen aktuell konfrontiert?

Aus einer Kombination von deduktiver und induktiver Vorgehensweise bei der Analyse der Daten haben sich folgende zentrale Kategorien herausgebildet:

c) Ergebnisse zum Themenfeld: Arbeit in multi- und interprofessionellen Teams

„Multiprofessionell, also dass wir verschiedene Fachleute hier zusammenkriegen, das ist halt schwierig.“(I1)

Alle befragten Lehrkräfte beschreiben die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit der Arbeit in Teams, wie Kollegiale Fallberatung oder die Nutzung von „Ausbildertagen“ an Schulen. Jedoch scheitert die effektive multiprofessionelle Arbeit nach Aussagen der Lehrkräfte zumeist auf der Mesoebene: „an den zeitlichen Ressourcen“ und der Makroebene: „an fehlenden strukturellen Rahmenbedingungen, wie der Implementierung von Kooperations- und Vernetzungsroutinen“. Auf der Mikroebene werden nur vereinzelt Hemmnisse dargestellt, erkannt oder sind nicht bewusst.

Konsens herrscht über den positiven Nutzen und die Ausbaufähigkeit einer Kooperation mit „*allen Beteiligten*“. Außerdem wird der Wille, auch mit Betrieben und Ausbildern enger zusammenzuarbeiten, dargestellt.

d) Ergebnisse zum Themenfeld: (Pädagogische) Diagnostik

Die Diagnostik wird von den Lehrkräften als herausforderndes Feld betrachtet, wobei die eigene Expertise als ausbaufähig und einige Facetten der operationellen Ebene als „*defizitär*“ beschrieben werden. Zum einen ist den Lehrkräften die Relevanz einer umfassenden Diagnostik in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität bewusst, jedoch wird ein Einsatz einer Förderdiagnostik, die auf die Förderung aller Lernenden ausgerichtet sein soll (wie im HSchG §3 Abs. 6), als sehr herausfordernd beschrieben. Hemmnisse sind hierbei die fehlende oder mangelhafte Vernetzung in alle Richtungen (Kollegen, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, regionale Zusammenarbeit), die fehlenden Informationen der Zubringerschulen (diagnostizierte Behinderungen und Handicaps sowie erstellte Förderpläne - werden aufgrund des Datenschutzes oft nicht weitergereicht) und die nicht ausreichende diagnostische Wissensbasis (vgl. Helmke 2009), wie der effektive Einsatz von Tests, deren Rückmeldung, Auswertung und die förderpädagogische Implementierung der Ergebnisse in den Unterricht.

Außerdem sind die Aufgabenbereiche der einzelnen Professionen (Lehrkraft-Sonderpädagoge-Sozialpädagoge) unklar, wodurch sich die Lehrkräfte offenen Fragen stellen müssen: „Kann und **darf** eine Lehrkraft, die keine sonderpädagogische Ausbildung aufweist[,] einen Förderplan erstellen und ist dies sinnvoll?“, „Wenn keine Informationen zu Handicaps vorhanden sind, müssen Lehrkräfte zu einer schon herausfordernden pädagogischen Förderdiagnostik auch Bestandteile der psychologischen und medizinischen Diagnostik beherrschen?“.

Allgemein stehen die Lehrkräfte hierbei einem komplexen Anforderungsbereich gegenüber, welcher durch vielschichtige (strukturelle und individuelle) Hemmnisse geprägt ist.

e) Ergebnisse zum Themenfeld: Differenzierung und Individualisierung

Nach den Lehrkräften werden unterschiedliche organisatorische und methodische Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung sowie der Individualisierung im gewerblich-technischen Unterricht umgesetzt (z. B. Förderunterricht, SoL, Aufgabendifferenzierung, zeitliche Differenzierung, Lerntagebücher). Welche Maßnahmen eingesetzt werden, unterscheidet sich je nach Klassenstruktur und Ausbildungsgang. Die Lehrkräfte erkennen bei dem Einsatz von Differenzierung im Unterricht aber auch Grenzen:

„Haben wir alles schon probiert. Da haben wir aber allerdings so den Eindruck, dass das wirklich halt, wenn man da so viel anbietet, letztendlich, die

einfach auch überschwemmt sind. Die sind manchmal einfach froh, wenn sie alle die gleiche Aufgabe haben. Und, dass sie selber sich noch eine Aufgabe mit einem eigenen Schwierigkeitsgrad nehmen - sie nehmen meistens eh immer die, die, wo sie denken, dass sie am Wenigsten zu tun haben.”(I3)

Des Weiteren werden oft zeitliche Faktoren angesprochen, die eine differenzierte Ausarbeitung des Unterrichts erschweren. Insbesondere in Klassen mit hohen Leistungs- und/oder Heterogenitätsspannen sehen die Lehrkräfte Grenzen. Außerdem wirft die Differenzierung besonders bei den Punkten der Individualisierung und Potenzialorientierung Fragen auf, inwieweit eine Zieldifferenzierung überhaupt in der beruflichen Bildung möglich ist: „*Genau die Differenzierung. Ja gut, das ist ja alles schön, nur am Ende steht eine Prüfung.*” (I4)

Generell stehen die Lehrkräfte positiv zu verschiedenen Maßnahmen der Differenzierung und setzen diese individuell ein. Hemmnisse sehen die Lehrkräfte bei Punkten der Lernmotivation, den Lernstrategien und den zeitlichen Ressourcen. Eigene Defizite im prozeduralen und methodischen Wissen von Differenzierung werden hierbei nur im Ansatz beschrieben.

f) Ergebnisse zu weiteren relevanten Themenfeldern

Neben den drei dargestellten zentralen Aufgaben- und Anforderungsbereichen (Kategorien) stufen die Lehrkräfte die folgenden Bereiche als wichtig und neuartig im Themengebiet Inklusion ein:

- Mitwirkung an Schulprozessen und Rahmenbedingungen
- Rechtliche und organisatorische Aspekte, wie die Beantragung von Nachteilsausgleichen, Umbaumaßnahmen oder Hilfsmitteln - die Organisation und Beachtung rechtlicher Standards, wie beim Umgang mit Rollstuhlfahrer/innen bei Feuersalarm oder die Einlagerung von Medikamenten)

Ein zentrales Hemmnis, insbesondere bei den organisatorischen und rechtlichen Bereichen, besteht darin, dass es hier an einer strukturellen regionalen Vernetzung mangelt: „*Das Rad muss immer wieder neu erfunden werden*”(I2).

Erste Ergebnisse der Forschungsfrage 3: In welchen Punkten gibt es Kompetenzentwicklungsbedarfe?

Im Leitfaden wurde hierbei zum einen nach Entwicklungsbedarfen, bezogen auf die eigene Person, gefragt und strukturell, bezogen auf Veränderungen in der ersten Phase der Lehrerbildung (Universität).

g) Ergebnisse zum Themenfeld: Entwicklungsbedarfe der Lehrkräfte

Hier werden insbesondere die Kompetenzbereiche der pädagogischen Diagnostik, das Vernetzungswissen und die Differenzierung angesprochen. Zum einen schätzen die Lehrkräfte ihre diagnostische Wissensbasis (vgl. Helmke 2009) als noch nicht ausreichend ein. Neben den Dimensionen nach Helmke (methodisches, prozedurales und konzeptuelles Wissen) werden bessere Kenntnisse in Bezug auf Behinderungen/Handicaps und Barrieren sowie eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Lehrer-Schüler-Kommunikation und Lerncoaching angesprochen. Im Bereich des „Vernetzungswissens“ fehlen Kenntnisse über die

Aufgabenbereiche und Möglichkeiten von Hilfestellungen der Sonder- und Sozialpädagogen und auch auf institutioneller Ebene Kenntnisse darüber, welche Aufgaben die Berufsbildungswerke, Förderschulen oder „Beratungs- und Förderzentren (BFZ) im Berufsbildenden System wahrnehmen und welche Möglichkeiten sich hieraus ergeben. Interessant ist hierbei auch, dass Möglichkeiten auf der Grundlage der Fachpraktikerausbildung ungenutzt bleiben, da hierzu kaum Informationen und Vorwissen vorhanden sind. Im Bereich der Differenzierung möchten alle befragten Lehrkräfte sich auch zukünftig weiterbilden.

h) Ergebnisse zum Themenfeld: Veränderungen in der ersten Phase der Lehrerbildung

Hierbei werden Veränderungen hin zu den Schwerpunkten pädagogische Diagnostik, Differenzierung und eine bessere Einbettung von Theorie- und Praxisphasen angesprochen. Generell sollten die Studierenden früh für die Themengebiete Inklusion und Heterogenität sensibilisiert werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Es können die folgenden bisherigen Ergebnisse aus der explorativen Studie Diversity VET-MEB zusammengefasst werden:

1. Es existieren bereits unterschiedliche inklusive Fälle in der bautechnischen dualen Ausbildung.
2. Besonders der Bereich Migration/Flüchtlinge und schwere Behinderungen werden als herausfordernd beschrieben.
3. Lehrkräfte beschreiben die klaren Grenzen und Problematiken bei einer steigenden (zu hohen) Heterogenität im Unterricht.
4. Teilhabe für alle Schüler/innen wird aufgrund bereichsspezifischer Anforderungen (Barrieren) in den Berufen als unrealistisch angesehen.
5. Die Lehrkräfte vertreten allgemein eine gute Einstellung zur Inklusion und entwickeln individuelle Lösungsstrategien, statt Fälle zu stark zu problematisieren oder zu stigmatisieren.
6. Durch die neuen Anforderungsbereiche innerhalb eines inklusiven gewerblich-technischen Unterrichts entstehen Ungewissheiten und Überforderungen bei den Lehrkräften.
7. Eine bessere Lernortkooperation und Arbeit in multiprofessionellen Teams werden gefordert.
8. Eine regionale Vernetzung würde beim interdisziplinären Austausch weiterhelfen.
9. Kompetenzentwicklungsbedarfe sehen die Lehrkräfte bei sich selbst in den Dimensionen pädagogische Diagnostik, Vernetzungswissen und Differenzierung.
10. Hemmnisse werden größtenteils auf der Meso- und Makroebene, also außerhalb der direkten Einflussnahme der Lehrkraft, verortet.

5 Barrieren und Hemmnisse bei der Umsetzung von Inklusion am Beispiel bautechnischer Berufe

Die Ergebnisse der Projekte zeigen Barrieren und Hemmnisse auf, die bei der Umsetzung von Inklusion im Kontext bautechnischer Berufe zu beachten sind. Hierzu zählt zum einen die Tatsache, dass Ausbilder/innen in den Betrieben häufig noch ein fehlendes Bewusstsein bezüglich des Themas zeigen. Ein Grund dafür könnte die fehlende Thematisierung von Inklusion in den Betrieben sein. Die generell hohe Einschätzung der eigenen Kompetenzen seitens der Auszubildenden in den Betrieben, die mit geringer Vorbildung bezüglich des Themas Inklusion einhergeht, kann ebenso hemmend wirken wie die Tatsache, dass das Wissen hierzu überwiegend informell erworben wurde. Auch wird seitens der Auszubildenden ein geringer Weiterbildungsbedarf bezüglich des Themas Inklusion angemeldet. Die geringe Weiterbildungsbereitschaft steht dabei wahrscheinlich im Kontext von Zeit- und Kostendruck der Betriebe. Die Freitextantworten verweisen auf den Wunsch nach mehr Unterstützung. Die Antworten konnten zu fünf Inhalten verdichtet werden:

1. Mehr Informationen von den beruflichen Schulen (z. B. mehr Informationen über die betreffenden Schüler/innen und deren Lernprozess)
2. Mehr organisationale Unterstützung (z. B. durch die Geschäftsführung, Behörden und Berufsverbände)
3. Praktische Hilfen für den Ausbildungsbetrieb (z. B. mehr Verständnis bei den Kunden, Tipps und Tricks zur Umsetzung, Ansprechpartner für praktische Fragen im Betrieb, Leitfaden, Broschüren etc.)
4. Mehr persönlicher Kontakt (z. B. direkte persönliche Unterstützung, ein Ansprechpartner in der entsprechenden Kammer, Kontakt zu anderen, den Auszubildenden betreuenden Personen)
5. Mehr finanzielle Hilfen (z. B. Förderprogramme, Beratung zu finanziellen Unterstützungsmaßnahmen)

Aufseiten der Lehrenden in den berufsbildenden Schulen werden ebenfalls organisatorische Barrieren und Hemmnisse deutlich. Hier ist neben den fehlenden Zeitressourcen und Vernetzungsroutinen (sowohl innerhalb der Schulen als auch bezüglich der regionalen Vernetzung) auch der mangelnde institutionalisierte Informationsaustausch beim Übergang in die berufsbildende Schule zu nennen, der vor allem die diagnostizierten Behinderungen und das Vorliegen oder Nichtvorliegen von Förderplänen betrifft. Auch bestehen Barrieren aufgrund von Unsicherheiten über vorhandene oder nicht vorhandene rechtliche Kompetenzen in Bezug auf die Erstellung von Förderplänen, die Umsetzung des Nachteilsausgleichs. Interessant ist in diesem Kontext auch, dass aus Sicht der Lehrenden Möglichkeiten auf der Grundlage der Fachpraktikerausbildung ungenutzt bleiben. Nicht zuletzt werden bauliche Hemmnisse (fehlender Aufzug etc.) hervorgehoben.

In Bezug auf die grundsätzliche Haltung zum Thema Inklusion ist sowohl für die Ausbilder als auch für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen durchaus eine offene Einstellung zum Thema Inklusion festzustellen sowie die Motivation, sich mit dem Thema auseinan-

derzusetzen. Beide Professionsgruppen heben ganz deutlich die Bedeutung der Lernortkooperation hervor.

Ähnlich wie Huber (2014) in ihrem Forschungsüberblick die Wirkungen und Wirksamkeiten von Inklusion aufzeigt, deuten auch die Daten des Projekts IncluAp darauf hin, dass Information, Kommunikation und Zusammenarbeit ebenso wie eine positive Haltung zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion darstellen. Innerhalb der Betriebsstruktur bzw. der Organisation spielen sowohl die finanziellen Ressourcen als auch das soziale Umfeld der Auszubildenden (z. B. die Eltern) eine wichtige Rolle. Weitere Untersuchungen heben die Bedeutung von externer Unterstützung für inkludierende Betriebe hervor (vgl. Galiläer & Ufholz 2015; Engruber & Rützel 2014).

6 Fazit

Die dargestellten Barrieren und Hemmnisse im Kontext von Inklusion sollen im Zusammenhang mit dem eingangs skizzierten Inklusionsverständnis keinesfalls als Absage an Inklusion gewertet werden, sondern vielmehr den Fokus auf die organisationale Ebene der Strukturen, Rechte und Befugnisse richten. Wenn Kompetenz auch die organisationsbedingte formale Berechtigung zum Handeln umfasst, so ist dies bei der Frage einer erfolgreichen Umsetzung von Inklusion zu berücksichtigen.

Kompetenzorientierte Weiterbildung zu Themen, wie leistungsdifferenziertem Unterricht, Diagnostik, und ähnlichen Themen, die auf die Befähigung des einzelnen Lehrenden abstellen, sollte demnach einhergehen mit einer Organisationsentwicklung, die Inklusion ermöglicht. Dabei sind die organisationalen Eigenlogiken und Kontexte der Betriebe und berufsbildenden Schulen zu beachten (vgl. Schmidt 2014, 403 f.).

Mögliche Maßnahmen in diesem Kontext stellen der Auf-/ Ausbau kommunaler Netzwerke, die Entwicklung institutionalisierter Austauschverfahren zwischen allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Schulen und Betrieben dar. Das Ziel von Kollaborationsinstrumenten, wie z. B. Austauschworkshops, sollten zu einem vertieften Verständnis für inklusive Bildung beitragen, und zwar auch aus der Perspektive des nicht eigenen Lernorts, umso sowohl eine gemeinsame Basis als auch ein Verständnis für die spezifischen Belange des jeweils anderen Lernorts zu entwickeln. Des Weiteren sind für beide Seiten sowohl Erfahrungen in adaptiven Methoden, Co-Teaching, Class-Room-Management als auch der Aufbau zusätzlicher diagnostischer Kompetenzen zwingend notwendig.

Insgesamt wird deutlich, dass der Diskurs um Inklusionsverständnisse sowie Reichweite und Gehalt des Inklusionsbegriffs von einer Perspektive profitieren würde, welche die Entwicklung von inklusionsbezogenen Kompetenzen auf der Grundlage der in den jeweiligen Berufsfeldern gegebenen organisationalen Voraussetzungen reflektiert. Gerade die Besonderheiten beruflicher Bildung, die Inklusion nicht nur als schulische, sondern auch als betriebliche Herausforderung kennzeichnen, verdeutlichen, dass mit einer Veränderung der Einstellungen und Haltungen auch eine Änderung der organisationalen Strukturen einhergehen muss.

Literatur

- Bach, A (2017): Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung (in Veröffentlichung)
- Bach, A./Schmidt, C./Schaub, C. (2016): Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (08-03-2017).
- Bleicher, K. (1980): Kompetenz. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart: C. E. Poeschel Verlag, 1056–1064.
- Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 147-202.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Online: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (29.09.2015).
- Bylinski, U. (2016): In: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld, 215-232.
- Bylinski, U./Vollmer, K. (2015): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere (162). Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Online: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718> (29.09.2015).
- Enggruber, R./Ulrich, J. G. (2016): Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld, 127-142.
- Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2014): Design-based research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, 27).
- Euler, D. (2016): Inklusion in der Berufsausbildung - Bekenntnisse - Erkenntnisse - Herausforderungen - Konsequenzen. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen. Bielefeld, 27-42. Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_euler.pdf (27.06.2016).
- Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh.
- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage, Münster, 712-744.
- Häcker, T./Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten Erziehungswissenschaft. Online: <http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/viewFile/21071/18396>
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 69-134.

- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Hill, W./Fehlbaum, R./ Ulrich, P. (1994). Organisationslehre, Band 1/2, Stuttgart: UTB
- Hillenbrand, C./Melzer, C./Sung, J. (2014): Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. In: Theory and Practice of Education, 19. 147-171.
- Karl, C. K. (2011). Kompetenzorientierte Planspiele - Ein neuer Ansatz zur Konzeption von Planspielen in der Aus- und Weiterbildung. In: Planspiele in der Personalentwicklung, 23 - 58
- Kosiol, E. (1961): Modellanalyse als Grundlage unternehmerischer Entscheidungen. In: Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung, 318-334
- Krauss, S./Bruckmaier, G. (2015): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 241-258.
- Kremer, H.-H. et al. (2014): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen.
Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (07.12.2015).
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 1, 52-69.
- Reinisch, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim/Basel, 33-43.
- Römer, K./Malina, B. (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche UNESCO-Kommission. Online:
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (29.09.2015).
- Rützel, J. (2016): Zur Einführung - Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Bericht zur beruflichen Bildung - Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung, 9-10.
- Schmidt, C. (2014): Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 4. 391-404.
- Zoyke, A. (2016a): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen. Bielefeld., 205-235. Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_zoyke.pdf (27.06.2016).
- Zoyke, A. (2016b): Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11. 57-78. Online: www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/888/703 (27.06.2016).
- Zoyke, A./Vollmer, K. (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen Einführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen. Bielefeld. 7-24.

Autorinnen und Autoren

	<p>CHRISTIAN K. KARL Universität Duisburg-Essen Fachdidaktik Bautechnik Essen E-Mail: christian.karl@uni-due.de Homepage: www.uni-due.de/bautechnik</p>
	<p>CHRISTIAN SCHAUB Universität Kassel Institut für Berufsbildung Kassel E-Mail: christian.schaub@uni-kassel.de Homepage: www.uni-kassel.de</p>
	<p>ALEXANDRA BACH Universität Kassel Institut für Berufsbildung Kassel E-Mail: alexandra.eder@uni-kassel.de Homepage: www.uni-kassel.de</p>
	<p>MARTIN LANG Universität Duisburg-Essen Technologie und Didaktik der Technik Essen E-Mail: martin.lang@uni-due.de Homepage: www.uni-due.de/tud</p>
	<p>CHRISTIAN SCHMIDT Universität Kassel Institut für Berufsbildung Kassel E-Mail: christian.schmidt@uni-kassel.de Homepage: www.uni-kassel.de</p>