



bwp@ Spezial HT2023 | Januar 2024

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek,
Julia Hufnagl & Anne Wagner

**Ilka BENNER, Theresa NEUSSER & Ilka
PFAFFHAUSEN**

(Universität Gießen)

**Interdisziplinäres Projekt zu inklusiver Berufsorientierung
von Beruflicher Bildung, Arbeitslehre und Förderpädagogik:
Konzeption und studentische Erwartungen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2023/benner_etal_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Interdisziplinäres Projekt zu inklusiver Berufsorientierung von Beruflicher Bildung, Arbeitslehre und Förderpädagogik: Konzeption und studentische Erwartungen

Abstract

Vor dem Hintergrund der Verpflichtung Deutschlands zum inklusiven Unterricht und der hessischen Maßgabe für Lehrkräfte, Berufsorientierung in der Schule durchzuführen, wird die Konzeption eines interdisziplinären Seminars zur gemeinsamen Ausbildung von Lehramtsstudierenden für Regel- und Förderschulen im Fachgebiet „inklusive Berufsorientierung“ präsentiert. Zielsetzung ist die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte zur Unterstützung von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in beruflicher Orientierung. Die Studierenden profitieren dabei von der jeweils „anderen“ Expertise: Berufsorientierung auf der einen, diagnostische und förderpädagogische Kenntnisse auf der anderen Seite. Insgesamt besteht die Möglichkeit, erste Erfahrungen in interdisziplinärer Zusammenarbeit im Lehramt zu machen und vor allem zu reflektieren. Dies wiederum bereitet auf die multiprofessionelle Kooperation in der Schule vor.

Eine im Vorfeld der Veranstaltung in den beteiligten Studiengängen durchgeführte Erwartungsabfrage erhob sowohl inhaltliche als auch konzeptionelle Erwartungen sowie Einstellungen zu inklusivem Unterricht und Berufsorientierung. Zentrale Ergebnisse sind, dass die Studierenden einen hohen Bedarf an den jeweils „anderen“ Themenfeldern äußern und sich nicht gut auf die Planung inklusiven Unterrichts vorbereitet fühlen. Die Vorstellung, im Team zu unterrichten, wird von den meisten Studierenden bejaht, trifft aber vor allem im Lehramtsstudium für Förderschulen auch auf Skepsis. Diese und weitere Ergebnisse werden im Beitrag präsentiert sowie mit Blick auf die Zukunft der inklusiven Lehramtsausbildung diskutiert.

Interdisciplinary project on inclusive vocational orientation in vocational education, work studies (“Arbeitslehre”) and special needs education: concept and student expectations

Interdisciplinary project on inclusive vocational orientation in vocational education, work studies (“Arbeitslehre”) and special needs education: concept and student expectations Against the background of Germany's commitment to inclusive education and the Hessian requirement for teachers to conduct vocational orientation in school, the concept of an interdisciplinary seminar for the joint training of student teachers for mainstream and special schools in the subject area "inclusive vocational orientation" is presented. The aim is to develop the competence of future teachers to support young people with and without special educational needs in vocational orientation. The students benefit from the "other" expertise: vocational orientation on the one hand, diagnostic and support pedagogical knowledge on the other hand. Overall, there is the opportunity to gain initial experience in interdisciplinary cooperation

in the teaching profession and, above all, to reflect on it. This in turn prepares for multiprofessional cooperation in school.

A survey of expectations conducted in the participating courses of study surveyed both content-related and conceptual expectations as well as attitudes toward inclusive teaching and professional orientation. Central results are that the students express a high need for the respective "other" subject areas and do not feel well prepared for planning inclusive lessons. Most students agree with the idea of teaching in a team, but they also encounter scepticism, especially in the teacher training program for special needs schools.

Schlüsselwörter: *Inklusive Berufsorientierung, Berufliche Bildung, Arbeitslehre, Inklusion, Förderpädagogik*

1 Ausgangslage und Problemaufriss

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Konzeption und Umsetzung eines interdisziplinären Projektes zu *Inklusiver Berufsorientierung*, welches an der Justus-Liebig-Universität von drei Wissenschaftler*innen und einer pädagogischen Mitarbeiterin aus den erziehungswissenschaftlichen Bereichen *Berufliche und Betriebliche Bildung, Didaktik der Arbeitslehre und Förderpädagogik mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung des Lernens* geplant, umgesetzt und nachbereitet wurde, um die gemeinsame Ausbildung Lehramtsstudierender in den genannten Bereichen themenbezogen perspektivisch zu etablieren. Dieses Projekt wurde ins Leben gerufen, um die fächerübergreifende Aufgabe hessischer Lehrkräfte, schulische Berufsorientierung durchzuführen, im Lehramtsstudium für die Schulformen Haupt- Real- und Förderschule sowie für berufsbildende Schulen einerseits für alle Studierenden zu verankern und andererseits ein Veranstaltungsformat zu erproben, welches der gemeinsamen Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der Vorbereitung auf inklusiven Unterricht im Inhaltsfeld der schulischen Berufsorientierung Rechnung trägt. *Der Artikel präsentiert den Hintergrund der Projektkonzeption, Ergebnisse einer Erwartungsabfrage vor Beginn des Seminars, die Konzeption des Seminars und ausgewählte Ergebnisse der Seminar-Evaluation. Die Befragung erhob die Erwartungen zu inklusiver Lehramtsausbildung generell sowie zur Seminargestaltung bezüglich inklusiver Berufsorientierung, die Selbst-Einschätzungen zu inklusiver Lehre sowie die Meinung zu inklusivem Unterricht und schließlich die Einschätzungen der Studierenden zum Wissensstand der anderen Lehrämter.* Die Ergebnisdiskussion mit Fazit schließt den Beitrag ab.

1.1 Theoretischer und rechtlicher Hintergrund

Hintergrund der Projektidee ist die Forderung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Ständigen Kultusministerkonferenz (KMK) nach einem an ein inklusives Bildungssystem angepasstes Lehramtsstudium: „Alle angehenden Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen [...], vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (HRK/KMK Empfehlung 2015, 3).

Nachgewiesen ist, dass Inklusion an Schulen dann gut gelingen kann, wenn alle beteiligten Lehrämter und Berufsgruppen zusammenarbeiten und sich in multiprofessionellen Teams dieser komplexen Aufgabe stellen. Daher sind eine „professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation (...) wesentliche Elemente des Lehrerberufs, die zusätzlich an Bedeutung gewinnen und auch von den an Hochschulen Lehrenden vorbildhaft berücksichtigt werden sollten“ (HRK/KMK Empfehlung 2015, 3).

Hessen ist wie alle deutschen Bundesländer verpflichtet, die 2009 erfolgte Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) für Deutschland durch den Bundestag und den Bundesrat in allen Gesellschaftsbereichen umzusetzen. Für den Bildungsbereich verpflichtet Artikel 24 der Konvention die Vertragsstaaten, den gemeinsamen Zugang zu Bildung für alle Schüler*innen in einem inklusiven Bildungssystem mit der Gewährung der jeweils angemessenen Unterstützung zu garantieren (BMAS o. J., Art 24 (2)). Um ein inklusives Bildungssystem garantieren zu können, verpflichtet Artikel 24 die Vertragsstaaten zur Schulung aller Fachkräfte im Bildungswesen mit dem Ziel der „...Schärfung des Bewusstseins für Behinderung und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen...“ (ebd. (4)). Dieser Verpflichtung kommt Hessen in Bezug auf die Lehrkräftebildung insofern nach, als dass in der Novelle des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes von 2022 Inklusion zu einem Querschnittsthema ernannt wird, neben „Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache Deutsch, [...] Medienbildung und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung sowie Ganztagsangebote und Ganztagschulen“ (Hessen 2022, § 1 (3)). Mit der Benennung eines Themas als Querschnittsthema wird den zugehörigen Inhalten ein größeres Gewicht als bisher für die curriculare Gestaltung des universitären Studiums verliehen (Hanack 2022). Die Bearbeitung dieser Querschnittsthemen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung erfolgte für die Justus-Liebig-Universität durch eine komplette inhaltliche Überarbeitung der Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge und -fächer im Wintersemester 2022/23. Die Aufnahme der Querschnittsthemen in die Module war dabei erklärtes Ziel (JLU, o. J.). Bis zu dieser inhaltlichen Veränderung waren Ausbildungsinhalte zum Thema Inklusion, inklusiver Unterricht, Diagnostik und Förderung bei Beeinträchtigungen nur selten in den Lehramtsstudiengängen für Haupt- und Realschule oder Berufliche Schulen vertreten (vgl. zur Fachtagung „Arbeitslehre“ Gitter/Hafner 2024).

Bezogen auf die Umsetzung schulischer Berufsorientierung schreibt das Hessische Schulgesetz vor, dass alle Schulen „im Rahmen der beruflichen Orientierung fächerübergreifend auf die Berufswahl und künftige Berufsausbildung der Schülerinnen und Schüler“ vorbereiten müssen (Hessen 2023, § 5 Abs. (2)). Zielsetzung der schulischen Berufsorientierung ist demnach die Vorbereitung der Schüler*innen auf eine „fundierte Berufswahlentscheidung“ sowie auf die Berufsausbildung (HKM 2018, §1 (1)). Wenngleich in (2) desselben Paragraphen dargestellt wird, dass der Terminus *Schulische Berufsorientierung* „berufliche und schulische Ausbildungs- und Studienorientierung“ (a. a. O.: § 1(2)) beinhaltet, liegt dennoch ein starker Fokus auf der Unterstützung der Schüler*innen in ihrer Orientierung auf das übergeordnete Ziel der

Erlangung eines Berufs (vgl. ebd.). Das deckt sich mit Ausführungen von Brüggemann und Rahn, die besagen, dass schulische Berufsorientierung junge Menschen darin unterstützen soll, am Ende der Sekundarstufe I eine fundierte Berufswahlentscheidung – die auch den Weg der weiterführenden allgemeinbildenden Schule beinhaltet – treffen zu können (Brüggemann/Rahn 2020, 13). Die Orientierung der Schüler*innen der Schulformen Haupt-, Real- und Förderschule auf eine fundierte erste Berufswahlentscheidung am Ende ihrer Schullaufbahn ist demnach die Aufgabe der Lehramtsstudiengänge, für welche das interdisziplinäre Seminar konzipiert wurde.

Die Aufgabe der schulischen Berufsorientierung ist mittlerweile für alle Schulformen in allen 16 Bundesländern ordnungsrechtlich festgeschrieben; in Hessen ist sie allen Lehrkräften an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen verordnet, die Lehrkräfte an Förderschulen ab der Sekundarstufe I sind eingeschlossen (HKM 2018). Die Vorgaben des Hessischen Schulgesetzes werden in der *Verordnung für Berufliche Orientierung in Schulen (VOBO)* näher ausgestaltet. Demnach müssen allgemeinbildende Schulen in Hessen ein fächerübergreifendes Curriculum für Berufliche Orientierung erstellen, das zudem die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Lerneinschränkungen oder Behinderungen berücksichtigt (HKM 2018, § 5 Abs. (1)). Gleichzeitig sind die Schulen verpflichtet, Kompetenzfeststellungen durchzuführen, welche die Grundlage der individuellen Förderung im Rahmen beruflicher Orientierung darstellen (HKM 2018, § 11 Abs. (1), (5)) und sie sind aufgefordert, mit beruflichen Schulen zusammenarbeiten (HKM 2018, § 6 Abs. (1)).

Die inhaltliche Auseinandersetzung zur Umsetzung dieser schulischen Aufgabe ist in Hessen im *Unterrichtsfach* Arbeitslehre für Haupt-, Real- und Förderschulen, in anderen Bundesländern im *Lernfeld* Arbeitslehre (für einen ersten Überblick s. Wulfers 2016) verortet. Die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung angehender Lehrkräfte für schulische Berufsorientierung findet dementsprechend in Hessen im *Studienfach* Arbeitslehre statt. Gleichzeitig sind die allgemeinbildenden Schulen verpflichtet, ein fächerübergreifendes Curriculum für schulische Berufsorientierung zu erarbeiten, welches die Beteiligung vieler, wenn nicht gar aller, Lehrkräfte des Kollegiums vorsieht. Zudem sind die Lehrkräfte an beruflichen Schulen verpflichtet, mit den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus bieten die beruflichen Schulzentren Maßnahmen zur beruflichen Vorbereitung an, welche ebenfalls Berufsorientierung beinhalten (HKM 2010). Somit ist die Kenntnis wesentlicher Grundsätze schulischer Berufsorientierung für alle Lehrkräfte der genannten Schulformen notwendig. Die Zielsetzung der schulischen Berufsorientierung beinhaltet die Vorbereitung der Schüler*innen auf eine „fundierte Berufswahlentscheidung“ sowie auf die Berufsausbildung (HKM 2010, §1 (1)).

1.2 Erwartungsabfrage unter Studierenden

Für die Vielzahl an Kompetenz-Erfordernissen an Lehrkräfte, die sich aus den Forderungen nach der kompetenten Umsetzung inklusiven Unterrichts einerseits sowie der schulischen Berufsorientierung andererseits ergeben, war zum Zeitpunkt des Projekts *Inklusive Berufsorientierung* die Lehrkräftebildung der ersten Phase nicht adäquat ausgestattet, wie Gitter/Hafner

(2024) in dieser BWP@Spezial anhand einer Dokumentenanalyse eruieren. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Dokumentenanalyse vor dem In-Kraft-Treten des neuen Curriculums im Nachgang der Novelle des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes vorgenommen wurde.

Im Projekt wurde zudem zu Beginn der Konzeption des gemeinsamen Seminars für Studierende des Unterrichtsfaches Arbeitslehre für Haupt- und Realschule (L2), des Beruflichen Lehramtes (BBB) sowie des Förderschullehramtes (L5) eine Erwartungsabfrage in dieser Studierendengruppe vorgenommen. Insgesamt nahmen an der Erwartungsabfrage 162 Studierende teil: 111 studieren *Lehramt an Förderschulen (L5)*, 41 studieren *Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2)* und 10 studieren *Berufliche und Betriebliche Bildung (B. Ed/M. Ed. BBB)*. Für die geschlossenen Fragen wurde eine vier-stufige Likert-Skala verwendet von *Trifft überhaupt nicht zu* bis *Trifft voll und ganz zu*, zuzüglich der Antwortmöglichkeit *Kann ich nicht sagen*. Die abgefragten Items wurden aus dem aktuellen Forschungsstand zum Thema sowie aus den ordnungsrechtlichen Vorgaben zu inklusiver Lehramtsausbildung abgeleitet. Die teilnehmenden Studierenden der verschiedenen Lehrämter befanden sich zum Zeitpunkt der Abfrage in verschiedenen Semestern: So hatten die Haupt- und Realschullehramtsstudierenden bereits mindestens zwei, die Förderschullehramtsstudierenden höchstens fünf und die Studierenden des Masterstudienganges Betriebliche und Berufliche Bildung ein Semester absolviert. Die Erhebung beinhaltete Erwartungsabfragen zu inklusiver Lehramtsausbildung generell sowie zur Seminargestaltung bezüglich inklusiver Berufsorientierung, die Selbst-Einschätzungen zu inklusiver Lehre sowie die Meinung zu inklusivem Unterricht und schließlich die Einschätzungen der Studierenden zum Wissensstand der anderen Lehrämter. Im vorliegenden Artikel werden fokussiert die *Ergebnisse zu kooperativer Lehre sowie zum Wissensstand bezüglich individueller Förderung* präsentiert.

1.2.1 Selbst-Einschätzungen zu inklusivem Unterricht

Zunächst beantworten die Einschätzung „Ich weiß, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten in inklusiven Klassen beachtet werden muss“ zwar 57 Studierende des Förderschullehramtes (insgesamt 111) mit „Trifft eher zu“ und 21 „Trifft voll und ganz zu“, im Lehramt an Haupt- und Realschulen (insgesamt 41) aber antworten lediglich 16 mit „Trifft eher zu“ und eine*r mit „Trifft voll und ganz zu“. 14 teilnehmende Studierende dieses Lehramtes antworten hingegen mit „Trifft eher nicht zu“ und sechs mit „Trifft überhaupt nicht zu.“. Ein ähnliches Bild ergibt die Einschätzung der Studierenden der beruflichen Bildung (s. Abbildung 1).

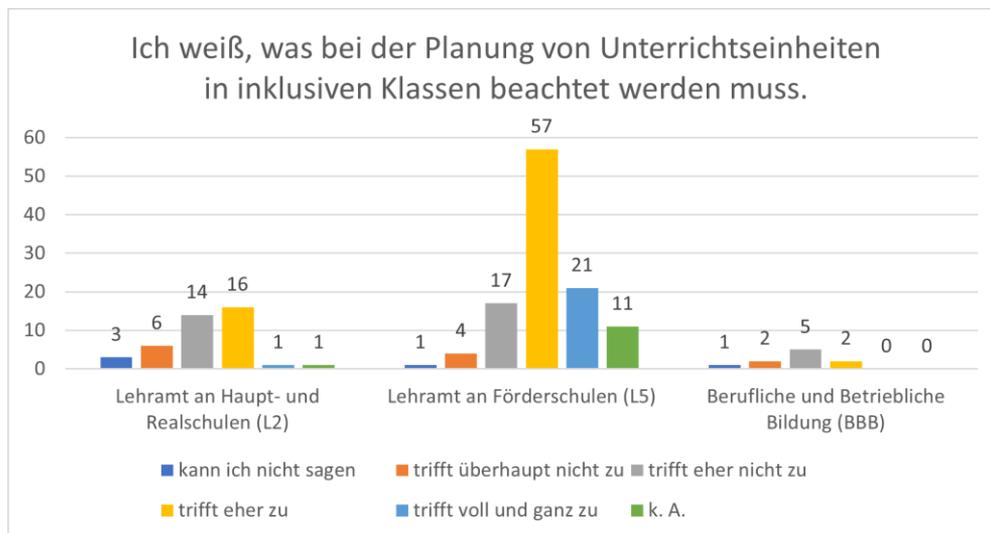


Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Studierenden: Wissen zur Planung von Unterrichtseinheiten in inklusiven Klassen

Nach ihrer Selbst-Einschätzung gefragt, ob die Studierenden sich nach dem Studium in der Lage fühlen werden, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden, antwortet die große Mehrheit der teilnehmenden Studierenden des Förderschullehramts mit „Trifft eher zu“ (56) und „Trifft voll und ganz zu“ (28). Elf Studierende allerdings treffen hierzu keine Angabe und zwölf antworten auch im Studium des Förderschullehramtes mit „Trifft eher nicht zu“. Bei den Teilnehmenden aus dem Studium für das Lehramt an Haupt- und Realschulen antworten die meisten mit „Trifft eher nicht zu“ (18) sowie „Trifft überhaupt nicht zu.“ (7). Zwei Studierende machen keine Angabe und vier geben zur Antwort „Kann ich nicht sagen“. Auch bei der kleinen Stichprobe der Studierenden des beruflichen Lehramtes sieht es ähnlich aus: Die Hälfte der Teilnehmenden antwortet mit „Trifft überhaupt nicht zu“, drei mit „Trifft eher nicht zu“ (s. Abbildung 2).

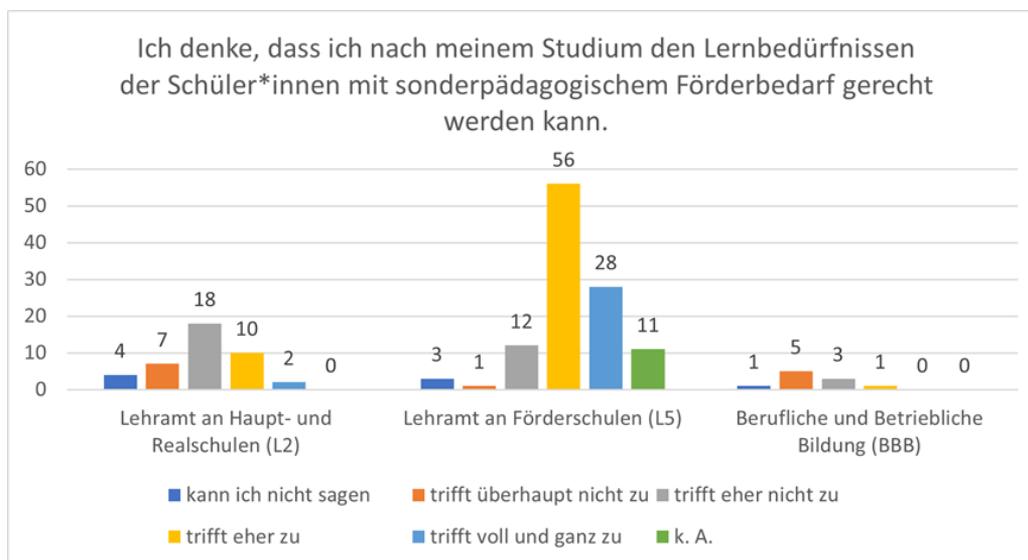


Abbildung 2: Einschätzung zur Vorbereitung durch das Studium auf die Lernbedürfnisse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Zu ihrer Einschätzung befragt, ob die Durchführungen inklusiven Unterrichts zu ihren regulären Aufgaben als Lehrkraft gehört, antworten 19 der teilnehmenden Studierenden des Förderschullehramtes mit „Trifft eher nicht zu“ und zwei mit „Trifft überhaupt nicht zu“. Fünf Studierende antworten mit „Kann ich nicht sagen“. Diese Antwort wählen sogar acht der Studierenden des Lehramts für Haupt- und Realschulen, sechs antworten mit „Trifft eher nicht zu“. Auch drei der Studierenden des beruflichen Lehramtes können zu dieser Aussage keine Einschätzung treffen (s. Abbildung 3).

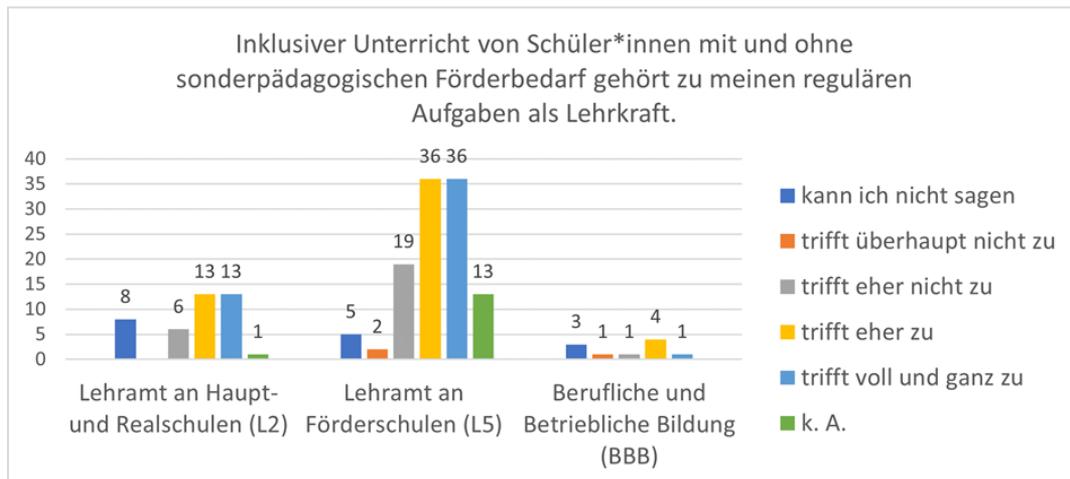


Abbildung 3: Einschätzung zu inklusivem Unterricht als reguläre Aufgabe einer Lehrkraft

Auf die Frage, ob sie sich durch das Studium auf inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen, antworten acht von zehn Studierende des Lehramtes Berufliche und Betriebliche Bildung, 28 von 41 Studierenden des L2-Lehramtes sowie 43 von 111 Studierenden des L5-Lehramtes „Trifft eher nicht zu“ bis „Trifft überhaupt nicht zu“, wie Abbildung 4 illustriert.

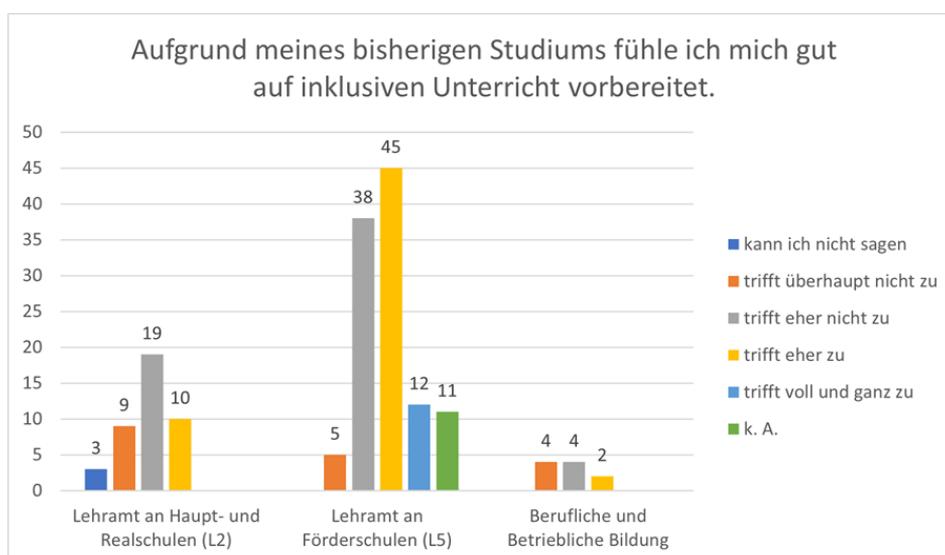


Abbildung 4: Einschätzung zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht durch das Studium

1.2.2 Selbst-Einschätzungen zur Durchführung schulischer Berufsorientierung

Im Gegenzug dazu fühlen sich 79 von 111 Studierende des Lehramtes an Förderschulen „eher nicht“ bis „überhaupt nicht“ aufgrund ihres Studiums bis dato auf die Durchführung schulischer Berufsorientierung vorbereitet. Bemerkenswert ist, dass auch 16 von 41 Studierenden des L2-Lehramtes sowie vier von zehn des beruflichen Lehramtes dieser Einschätzung zustimmen, siehe Abbildung 5.

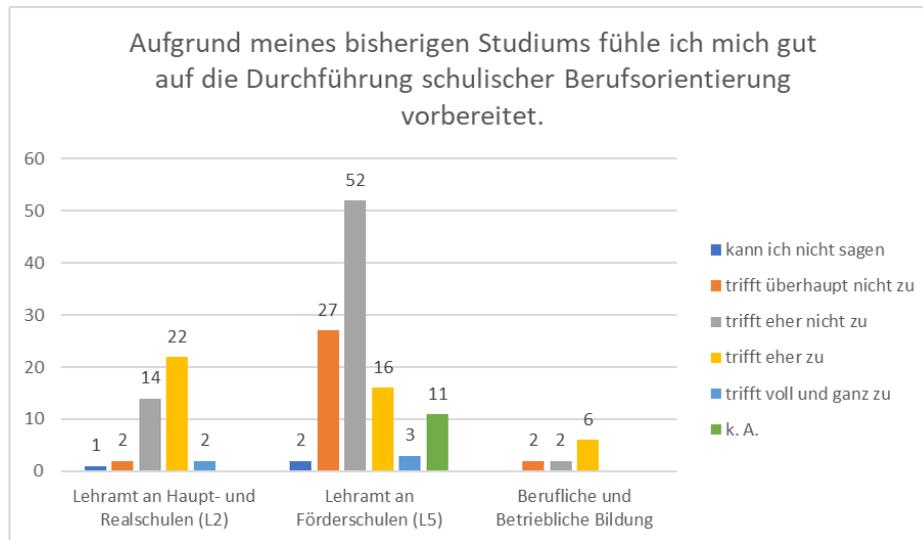


Abbildung 5: Einschätzung zur Vorbereitung auf schulische Berufsorientierung durch das Studium

1.2.3 Erwartungsabfrage hinsichtlich gemeinsamer lehramtsübergreifender Seminare

Der Wunsch nach einer gemeinsamen oder in Teilen überschneidenden Ausbildung wurde in der Erwartungsabfrage von den Studierenden mehrfach geäußert. Nach ihren *Erwartungen zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit allen Lehrämtern* gefragt, votierten über alle teilnehmenden Studiengänge hinweg die Studierenden mit großer Zustimmung (s. Abbildung 6). Allerdings findet sich sowohl beim Lehramt an Haupt- und Realschulen (9 von 41; 22 %) als auch beim Lehramt an Förderschulen (12 von 111, 9,25 %) ein beachtlicher Anteil an nicht zustimmenden Antworten.

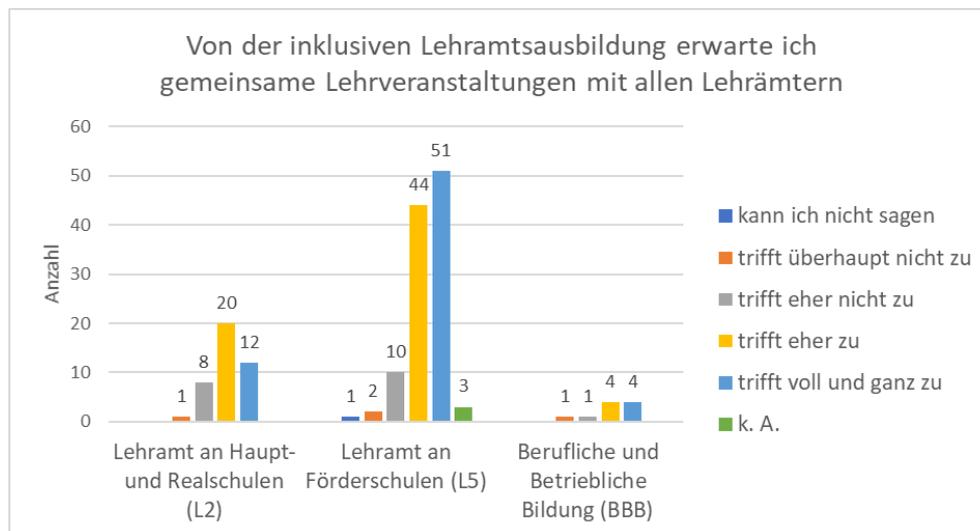


Abbildung 6: Von der inklusiven Lehramtsausbildung erwarte ich gemeinsame Lehrveranstaltungen mit allen Lehrämtern

Auf die offen gestellte Frage „Von einer Vorbereitung im Studium zum Thema *inklusive Berufsorientierung* erwarte ich...“ wurden u. a. folgende Antworten gegeben:

- 1 „Dass ich sowohl Wissen, Methodik und Didaktik im Studium so vermittelt bekomme, dass ich in vollem Umfang in der Lage bin, inklusiv im Team zu unterrichten. Dafür denke ich, ist auch "Team-Arbeit" im Studium von Nöten.“
- 2 „Die stärkere und starke Einbindung der anderen Lehrämter (...). Nur im Team kann dieser Unterricht gelingen.“
- 3 „Dass alle Lehrämter miteingebunden werden, damit auch sie theoretisches/praktisches Wissen haben. Gerade Haupt- und Realschullehramt sowie Gymnasiallehramt lernen so gut wie nichts über inklusiven Unterricht, obwohl Interesse besteht (Information von anderen Studierenden.) Schön wäre es, wenn jeder ein grundlegendes Wissen über inklusive Bildung und der damit einhergehenden Berufsorientierung haben würde.“
- 4 „Ich erwarte, dass alle Lehrämter über die Grundlagen der inklusiven Bildung informiert werden, damit Berührungspunkte minimiert werden und man mehr kooperative Kompetenzen ausbauen kann. Multiprofessionalität sollte als Chance gesehen und dargestellt werden. Insbesondere auch für L3-Studierende, denn erfahrungsgemäß ist in diesem Schulzweig die Kooperationsbereitschaft am geringsten.“
- 5 „Vorbereitung für die Arbeit im Team (Wie arbeite ich am besten im Team?)“
- 6 „Sollte auch in Lehramtsstudiengängen außer L5 stattfinden, da inklusive Bildung alle Lehrämter betrifft.“
- 7 „Studiengangübergreifende Sensibilisierung für Inklusion, d.h. inklusive Möglichkeiten und Chancen, aber auch Grenzen. Heißt, dass das System sich inklusiv verändern muss, um Inklusion zu verwirklichen. Bestehendes System mit selektivem Charakter steht im Widerspruch zu Inklusions-Gedanken.“

1.2.4 Diskussion der dargestellten Ergebnisse

Wie durch die ersten fünf Abbildungen verdeutlicht, besteht großer Handlungsbedarf bei denjenigen Ausbildungsinhalten, die nicht zum jeweiligen curricularen Kern des eigenen Studiums gehören. So wird deutlich, dass Studierende des Förderschullehramtes inhaltliche Defizite hinsichtlich schulischer Berufsorientierung verspüren, demgegenüber Studierende der Arbeitslehre für Haupt- und Realschulen sowie des Lehramts für berufliche Schulen Defizite hinsichtlich der Planung inklusiven Unterrichts und der Berücksichtigung von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf artikulieren. Darüber hinaus wird sogar deutlich, dass sich einzelne Studierende auch die Grundlagen der eigenen Fachdisziplin nach ihren eigenen Einschätzungen nicht zutrauen sicher anzuwenden (siehe Abbildung 4 und Abbildung 5). Jedoch können diese disziplinen eigenen Defizite mit der niedrigen Semesterzahl der Teilnehmenden zu erklären sein. Im Studienfach Arbeitslehre werden umfassende Inhalte zur schulischen Berufsorientierung in den Seminaren des zweiten und dritten Studienjahrs vertiefend bearbeitet. Auch im Förderschullehramt werden die genannten Ausbildungsinhalte vorrangig in der zweiten Hälfte des Studiums erarbeitet.

Darüber hinaus zeigt die Erwartungsabfrage, dass ein nicht geringer Teil der teilnehmenden Studierenden in allen Studiengängen inklusiven Unterricht mit Schüler*innen mit und ohne besonderen Förderbedarf nicht als Teil ihrer regulären Aufgaben als Lehrkraft betrachtet. An dieser Stelle ist dringender Handlungsbedarf geboten, da die Verpflichtung zur Mitarbeit an einem inklusiven Bildungssystem für alle am Bildungssystem Beteiligten gilt – also auch für alle Lehrkräfte. Dies bereits zu Beginn eines Lehramtsstudiums nachdrücklich zu verdeutlichen, sollte demnach die Aufgabe der universitären Lehrkräftebildung sein.

Die Auszüge der Erwartungsabfrage zeigen zudem, dass die Studierenden sich eine lehramtsübergreifende statt einer lehramtsspezifischen Bildung zum Thema *inklusive Unterricht*, Inhalte zur Kooperation im Team und einen stärkeren Fokus auf gemeinsame Ausbildungsinhalte wünschen. Besonders die Frage nach einer lehramtsübergreifenden Zusammenarbeit und der Vermittlung von Grundkenntnissen der jeweils anderen Lehrämter (insbesondere im Hinblick auf inklusiven Unterricht) wurde im Gesamtergebnis der Erwartungsabfrage deutlich.

Die sich aus der Erwartungsabfrage ergebenden Handlungsbedarfe decken sich mit der bildungspolitischen Forderung einer inklusiven Lehrkräfteausbildung. So wird die Sicherstellung einer angemessenen Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte zur „Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 18) vorgeschrieben. Diesbezüglich fordert die UNESCO im Rahmen ihrer Leitlinien für die Bildungspolitik, dass Lehr- und Führungskräfte die Gelegenheit erhalten sollen, „...ihre Praxis gemeinsam zu reflektieren und die Methoden und Strategien in ihren Lerngruppen und Institutionen zu beeinflussen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2014, 28). Für die Ausbildung von Lehrkräften fordert die Deutsche UNESCO-Kommission darüber hinaus: „Programme zur Ausbildung von Lehrkräften (sowohl innerhalb der Ausbildung als auch berufs begleitend) sollten neu konzipiert und in Einklang mit inklusiven Ansätzen gebracht

werden, um Lehrkräften die notwendigen pädagogischen Kompetenzen zu vermitteln, damit Vielfalt im Klassenzimmer als Chance begriffen werden kann.“ (ebd., 24).

Zudem weisen wissenschaftliche Studien nach, dass alle Lehrkräfte Kompetenzen in der individuellen Förderung der Schüler*innen im inklusiven Unterricht benötigen:

„In Anbetracht der Herausforderungen des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen ist es auf Dauer nicht ausreichend, den allgemeinen Schulen sonderpädagogische Förderung in ambulanter Form, etwa durch stundenweise Unterstützung durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik, zur Verfügung zu stellen. Vielmehr müssen **alle pädagogisch tätigen Personen an den Regelschulen auf den inklusiven Unterricht vorbereitet sein** und Qualifikationen erwerben, die für eine gute pädagogische Arbeit mit Kindern unerlässlich sind, die besondere Unterstützung und Förderung benötigen.“ (Steinmetz et al. 2021, 49)

Für die Ausbildung der Lehrkräfte werden daher seitens der Wissenschaft Curricula mit den Inhalten inklusive Pädagogik sowie praktische Anleitung und Unterstützung im Bereich des personalisierten Unterrichtens gefordert (Kroworsch 2021, 386).

Das im Projekt entwickelte Seminar *Inklusive Berufsorientierung* nimmt diese Forderungen auf: Vor dem Hintergrund der dargestellten Wünsche der Studierenden sowie der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Anforderungen an universitäre Lehramtsausbildung im Zuge der Inklusion sowie der Umsetzung schulischer Berufsorientierung wurden im Seminar die Schaffung gemeinsamer Lernsettings und damit die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehramtsstudierenden besonders fokussiert. Die Konzeption des Seminars wird im Folgenden kurz dargestellt.

2 Das Seminar „Inklusive Berufsorientierung“ als Lösungsansatz

Wie dargestellt, steigt die Bedeutung des Austausches verschiedener Disziplinen insbesondere in der Lehrkräftebildung an. Wie die im Vorfeld zum Seminar durchgeführte Erwartungsabfrage der Studierenden des Lehramtes für Förderschulen, Haupt und Realschulen sowie berufliche Schulen illustriert, existiert für die universitäre Lehramtsausbildung ein deutlicher Handlungsbedarf. Gerade vor dem Hintergrund der inklusiven Beschulung wird von Lehrkräften fächerübergreifendes Denken, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Zusammenarbeit in Teams verlangt. Dabei spielen interdisziplinäre Herangehensweisen eine große Rolle. Diesen Forderungen trägt die Konzeption des Seminars *Inklusive Berufsorientierung* Rechnung.

2.1 Interdisziplinarität

Interdisziplinarität im wissenschaftlichen Kontext deutet auf eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit Theorien, Methoden und der praktischen Umsetzung sowie einer fächerübergreifenden Bearbeitung einer gemeinsamen Fragestellung hin (Mayrberger/Steiner 2015, 15). Der Begriff Interdisziplinarität kann vor allem in Abgrenzung zu den verschiedenen existierenden Ober-, Unter- und Parallelbegriffen wie Multi- oder Transdisziplinarität definiert

werden, die eng miteinander verbunden sind, da sie sich zum Teil gegenüberstehen, aber teilweise auch ergänzen (Lerch 2021).

Defila/Di Giulio (1998, 117) definieren Interdisziplinarität als „eine Form wissenschaftlicher Kooperation in Bezug auf gemeinsam zu erarbeitende Inhalte und Methoden, welche darauf ausgerichtet ist, durch Zusammenwirken geeigneter Wissenschaftler*innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft das jeweils angemessenste Problemlösepotential für gemeinsam bestimmte Zielstellungen bereitzustellen.“ Die Autor*innen verweisen zudem darauf, dass Interdisziplinarität, unabhängig davon, ob sie auf theoretischer, praktischer oder methodologischer Ebene praktiziert wird (Sukopp 2013), zur Spezialisierung der einzelnen (Teil-)Disziplinen beiträgt. Kernelement sollte das „Zusammenwirken von Akteur*innen unterschiedlicher Disziplinen [sein], die sich auf das Spiel der Kräfte einlassen, indem sie ein Thema durch gemeinsame Perspektivierungen ausdeuten und Konsequenzen für Denken und Handeln (...) in den Blick nehmen“ (Lerch 2021, 16).

Im Gegensatz zur Multidisziplinarität arbeitet die Interdisziplinarität strukturiert an einem fächerübergreifenden Themengebiet zusammen, wobei sich alle Akteur*innen für verschiedene, über die eigene Disziplin hinausgehende Fragestellungen verantwortlich sehen (Lerch 2021). Gleichzeitig ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht so sehr fächerverbindend wie etwa die Transdisziplinarität, die eine Entwicklung anstrebt, aus der ganz neue Disziplinen oder Ansätze entstehen können (Braßler 2020, 13).

War Interdisziplinarität lange Zeit eher im Fokus der Forschung, rückt sie seit einigen Jahren auch in der Lehre stärker in den Mittelpunkt (Frehe 2015). Eine geeignete mikro-, meso- und makrodidaktische Umsetzung ist allerdings kaum explizit untersucht. Bezogen auf den Hochschulkontext stellt Lerch (2021) folgende Unterschiede auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene fest: Auf der Ebene der Mikro- und Mesodidaktik kann das interdisziplinäre Zusammenarbeiten von Praktiker*innen, wie es Lehrkräfte sind, eher als eine Art „Hilfsinterdisziplinarität“ (Jungert 2013, 5f.) verstanden werden. Methoden und Fragestellungen anderer Disziplinen werden zwar für den eigenen Kontext genutzt bzw. eine gemeinsame Fragestellung aus den unterschiedlichen Blickwinkeln heraus betrachtet, eine *echte* (Jungert 2013) Zusammenarbeit findet hier laut Jungert jedoch noch nicht statt, wohl aber ein sehr wesentliches Propädeutikum (Lerch 2021). Auf makrodidaktischer Ebene werden besonders der Austausch und das Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand hervorgehoben, bei dem sich gemeinsame Denk- und Arbeitsweisen entwickeln. Diese Entwicklung ist allerdings ein sehr langfristiger Prozess, der zunächst erprobt werden sollte (Lerch 2021). Schmitz (2017, 62) und Salland (2018) konstatieren diesbezüglich, dass die Fähigkeit interdisziplinär zu denken, also verschiedene Perspektiven zu kennen, akzeptieren und nachvollziehen zu können, eher aus interdisziplinären Angeboten resultieren als rezipierbares Wissen an sich. Hier sollte die Zielsetzung eines solchen Lehr- bzw. Lernangebotes liegen. Diese Zielsetzung deckt sich auch mit dem Anspruch an die Hochschullehre, weg von einer reinen Wissensvermittlung, hin zu einer Kompetenzorientierung (Wissenschaftsrat 2017, 8).

2.2 Beteiligte Disziplinen – Charakterisierung der Zielgruppe

Gerade, wenn es um die Ausbildung der Lehrkräfte geht, sehen sich Akteur*innen verschiedener Disziplinen beteiligt. Unabhängig vom Zusammenwirken der Bildungswissenschaften mit den Fächern, z. B. der Mathematik, nehmen auch die einzelnen zur Erziehungswissenschaft gehörigen Bereichs-Disziplinen, wie sie in den Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ausdruck kommen (DGfE o. J.), eine große Bedeutung in der Ausbildung künftiger Lehrkräfte ein. Auch im vorgestellten Projekt arbeiten Vertreterinnen unterschiedlicher Studiengänge aus den Bereichs-Disziplinen Förderpädagogik – vormals Sonderpädagogik –, Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Schulpädagogik zusammen; gleichwohl sie alle der Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind. Um ein interdisziplinäres Seminar zur inklusiven Berufsorientierung anzubieten, war die Zielsetzung daher, alle im späteren Berufsalltag mit der Berufsorientierung im inklusiven Unterricht befassten Lehramtsstudierenden in einer gemeinsamen Veranstaltung zu vereinen.

Um im Hinblick des „Voneinander-Lernens“ möglichst gewinnbringend für alle Studierenden zu sein, sollten alle an der Veranstaltung beteiligten Akteur*innen gut unterscheidbare disziplinäre und inhaltliche Hintergründe aufweisen (Lerch 2021; Habeck 2021).

Das Seminar richtete sich somit an die folgenden drei Lehrämter:

- Lehramt an Haupt- und Realschulen mit dem Fach Arbeitslehre (L2),
- Lehramt an Förderschulen (L5) und
- Lehramt für berufliche Schulen (B. Ed./M. Ed. BBB)

2.3 Konzeption des Seminars „Schulische Berufsorientierung“

In einem im dargestellten Sinne interdisziplinär angelegten Seminar sind neben den organisatorischen Rahmenbedingungen wie etwa ausreichende räumliche Kapazitäten oder eine gemeinsame Seminarzeit, zu der alle Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter Zeit finden, besonders die inhaltlichen theoretischen, aber auch didaktischen Vorüberlegungen bedeutsam, um die Chancen eines solchen interdisziplinären Projektes gewinnbringend nutzen zu können. Integration, Zusammenwirken und Ineinandergreifen von verschiedenen Disziplinen bei der Bearbeitung eines gemeinsamen Themenfeldes (Lerch 2021) zeichnen ein interdisziplinäres Seminar aus.

Das Seminar wurde im Sommer 2023 an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU Gießen) angeboten und von vier Dozierenden durchgeführt. Die Dozierenden stammen aus der *Beruflichen und Betrieblichen Bildung* (Dr. Markus Gitter, Europa Universität Flensburg), der *Didaktik der Arbeitslehre* (Dr. Ilka Benner, JLU Gießen) und der *Förderpädagogik mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung des Lernens* (Theresa Neusser und Ilka Pfaffhausen, JLU Gießen), sodass auch auf Seite der Dozierenden ein stetiger interdisziplinärer Austausch bereits bei der Konzeption des Seminars sowie während seiner Umsetzung erfolgte.

Bei der Konzeption des interdisziplinären Seminars wurden Inhalte bzw. methodische Vorgehensweisen berücksichtigt, welche die Interdisziplinarität der Studierenden aufgreifen und sichtbar werden lassen sowie das interdisziplinäre Denken fördern. Alle an der Veranstaltung beteiligten Akteur*innen sollten zum stetigen Austausch und konstruktiven Umgang mit den unterschiedlichen Perspektiven angeregt werden. Das ist u.a. vor dem übergeordneten Ziel zu sehen, angehende Lehrkräfte auf das spätere Tätigkeitsfeld der inklusiven Berufsorientierung vorzubereiten, damit sie Lernende mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in ihrer beruflichen Orientierung unterstützen, entsprechend ihrer Kompetenzen fördern und auf ein jeweils zum Profil der Lernenden passendes Berufsfeld vorbereiten können (VOBO §1 (1)). Dabei ist eine enge Zusammenarbeit aller beteiligten Disziplinen unabdingbar (Lerch 2021; Habeck 2021).

Eine umfassende Darstellung aller organisatorischen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Überlegungen ist an dieser Stelle nicht möglich. Daher werden anschließend exemplarisch Eckpunkte der inhaltlichen Ausgestaltung vorgestellt und einzelne organisatorische sowie didaktisch-methodische Überlegungen genannt.

Das Seminar gliederte sich in drei Bausteine: *Grundlagen der inklusiven Berufsorientierung*, *Theoretische und praktische Einblicke in inklusive Berufsorientierung in der Schule* und *Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf*.

Baustein 1: Grundlagen der inklusiven Berufsorientierung

Im Anschluss an die dargestellten Ergebnisse der Erwartungsabfrage wurden im ersten Baustein den unterschiedlichen Lehrämtern die notwendigen Grundlagen der jeweils anderen Lehrämter vermittelt mit dem Ziel allen Disziplinen eine fachtheoretische Basis als Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Seminars *Inklusive Berufsorientierung* zu gewährleisten.

Die Lehrämter L2 und BBB beschäftigten sich daher mit grundlegenden Inhalten der *Inklusion* wie der *UN-Behindertenrechtskonvention*, der *Umsetzung von inklusiver Bildung in Hessen* sowie *förderschulspezifischen Organisationsstrukturen* und der damit verbundenen *veränderten Lehrer*innenrolle*. Die Studierenden des Lehramtes L5 setzten sich u.a. mit den Themen *Grundlagen der Berufsorientierung*, *fachdidaktische Kenntnisse und methodische Umsetzungsmöglichkeiten* und *Übergang Schule-Beruf als Herausforderung für Schüler*innen aller Schulformen* sowie *aktuelle Situation Jugendlicher am Übergang Schule-Beruf* auseinander.

Daran anschließend wurden die unterschiedlichen Gruppen zusammengeführt, um einen gemeinsamen Austausch über die eigene und die jeweiligen Perspektiven auf die anderen Lehrer*innenrollen anzuregen. In diesem Schritt sollte bereits ein erster Beitrag zur Perspektiverweiterung bzw. -übernahme stattfinden.

Nachdem im ersten Baustein eine Trennung der Lehrämter stattfand, wurden die Bausteine zwei und drei in disziplinmischten Gruppen durchgeführt. Diese erstreckten sich jeweils über mehrere Seminartage und griffen die anfangs geäußerten Wünsche der Studierenden größtenteils mit auf.

Baustein 2: Theoretische und praktische Einblicke in die inklusive Berufsorientierung in der Schule

Zu den unterschiedlichen Einblicken in die schulische Umsetzung des Seminarthemas wurden zunächst die Inhalte der biografischen Planung, der Digitalisierung und des Teamteachings sowie einzelne konkrete Materialien für die inklusive Berufsorientierung vorgestellt. Diese Inhalte wurden von den Dozierenden workshopartig konzipiert und konnten von den Studierenden frei gewählt werden. Im Rahmen dieser Workshops wurden neben den theoretischen Grundlagen auch die Kenntnisse zu Lehrplänen und rechtlichen Vorgaben (z. B. zum Einsatz digitaler Medien oder dem Unterrichten im Team) vorgestellt und zur Reflexion und zum interdisziplinären Austausch auf unterschiedlichen Ebenen angeregt. Um den praktischen Einblick zu vertiefen, wurden drei Lehrkräfte aus der Praxis eingeladen, die von ihren Erfahrungen im Alltag der inklusiven Berufsorientierung als Arbeitslehre-, Hauptschul- bzw. Förderschullehrkraft berichteten.

Baustein 3: Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf

Der letzte Baustein des Seminars sollte den Praxiseinblick vertiefen und den Übergang der verschiedenen Systeme verdeutlichen. Vertreter*innen unterschiedlicher schulischer, außerschulischer, öffentlicher sowie privater Unterstützungssysteme stellten sich und das von ihnen in der Praxis verwendete Material vor. Dadurch konnten die Studierenden verschiedene Unterstützungssysteme (z. B. Bundesagentur für Arbeit, Berufsbildungswerke) und unterschiedliche Kompetenzfeststellungsverfahren wie hamet drei und hamet e (Diakonie-Stetten e. V. 2019) oder KomPo7 (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. o. J.) kennenlernen. Im Anschluss wurde eine Verzahnung des theoretischen Inputs mit praktischer Umsetzung initiiert und zum Austausch zwischen den Studierenden aller Lehrämter angeregt.

3 Evaluation

Als lehramtsübergreifendes Seminar sollten in der Evaluation sowohl der Lernzuwachs der Studierenden, aber auch die organisatorischen und didaktisch-methodischen Überlegungen in Bezug auf das Seminar beurteilt werden. Bei der Konzeption des Evaluationsinstrumentes war sowohl die Perspektive der Studierenden wichtig als auch die der Dozierenden. Im Folgenden werden daher ausgewählte Ergebnisse der unterschiedlichen Ebenen der Evaluation dargestellt.

3.1 Kompetenzzuwachs der Studierenden

Der Kompetenzzuwachs der Studierenden wurde mittels eines Selbsteinschätzungs-Fragebogens erhoben und stellt daher den von Studierenden erlebten Kompetenzzuwachs dar. Eine Überprüfung dieser Kompetenzen durch z. B. eine Abfrage theoretischer Wissensbestandteile oder einer Performanz-Anforderung wurde nicht vorgenommen.

Die Vermittlung der Grundlagen der jeweils anderen Fachdisziplinen hat nach Rückmeldung der Studierenden zu einem erlebten Kompetenzzuwachs, vor allem bei den fachfremden Disziplinen, geführt. Mit 72 % gab die Mehrzahl aller Studierenden zum Ende des Seminars an,

sich kompetenter darin zu fühlen, *inklusive Berufsorientierung im Unterricht selbst zu gestalten*. Insbesondere die L2-Studierenden sind an dieser Stelle zu nennen, da fünf von sechs Studierenden einen Kompetenzzuwachs bei sich verzeichnen. An dieser Stelle muss allerdings erneut auf die geringe Semesterzahl der L2-Studierenden hingewiesen werden, da dieses Seminar in ihrem dritten Semester nun das erste sein dürfte, welches sie zum Thema Berufsorientierung vertiefend belegt haben.

78 % aller Studierenden schätzten sich zudem darin kompetenter ein, *Schüler*innen mit Förderbedarf in der persönlichen Auseinandersetzung bei Fragen der Berufswahl zu unterstützen*. Dabei verzeichnen die Studierenden des Beruflichen Lehramtes mit 60 % den größten Kompetenzzuwachs. Auch bei der Durchführung der Berufsorientierung geben die meisten teilnehmenden Studierenden für sich einen Kompetenzzuwachs an. So beschreiben 69 %, dass sie sich nun kompetenter darin fühlen, *Maßnahmen der Berufsorientierung mit Schüler*innen im inklusiven Setting vor- und nachzubereiten*. Rund 55 % sagen von sich, sie könnten *fundierte Theorien der Berufswahl wiedergeben*. Hier sind erneut die Haupt- und Realschullehramtsstudierenden, aber auch die Förderschullehramtsstudierenden zu nennen. Im Förderschullehramt zeigt sich zudem, dass zwei Drittel der Befragten für sich einen Lernzuwachs verzeichnen, während ein Drittel keinen Zuwachs angibt. Diese Gruppe noch einmal genauer in den Blick zu nehmen, wird Aufgabe der konzeptionellen Überarbeitung sein.

Besonders interessant ist zudem der erlebte Kompetenzzuwachs im Hinblick auf die Zusammenarbeit der einzelnen Lehrämter. So geben 77 % der Studierenden an, sich nach dem Seminar kompetenter darin zu fühlen *mit Lehrerkolleg*innen im Rahmen der Berufsorientierung zusammenzuarbeiten*. Ebenfalls 77 % fühlen sich auch kompetenter in der *Zusammenarbeit mit schulexternen Partner*innen* wie Eltern, der Agentur für Arbeit oder weiteren.

Im Hinblick auf den dritten Baustein des Seminars, den Übergang Schule – Beruf, verzeichnen 68 % der Studierenden einen Kompetenzzuwachs. Dabei geben die Haupt- und Realschullehramtsstudierenden allerdings die niedrigste Zustimmung an.

Darüber hinaus beschreiben 72 % der Studierenden sich kompetenter darin zu fühlen, *Inhalte zu Kompetenzfeststellungen in Bezug auf berufliche Interessen / Fertigkeiten bereitzustellen*, sodass auch an dieser Stelle von einem erlebten Kompetenzzuwachs in Bezug auf Kompetenzfeststellungen bei Lernenden gesprochen werden kann.

Weitere Rückmeldungen der Studierenden

Im Rahmen der Evaluation war es den Studierenden möglich, einzelne Kriterien zu benennen, die beibehalten oder verbessert werden sollten. Als Beizubehaltendes wurde insbesondere der lehramtsübergreifende Austausch, der Einblick in die Praxis durch viele unterschiedliche Expert*innen und auch die Motivation der einzelnen Dozierenden hervorgehoben. Auch der Wechsel der Sozialformen, besonders die Abwechslung aus Groß- und Kleingruppe, sowie Frontalunterricht und workshopartigen Formen trafen auf starke Zustimmung. Die gleichen Punkte wurden auch im Hinblick auf Verbesserungswürdiges genannt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sowohl der Austausch der Studierenden der verschiedenen Lehrämter

als auch der Wechsel zwischen Groß- und Kleingruppenformaten in künftigen lehramtsübergreifenden Settings nicht nur beibehalten, sondern noch weiter intensiviert werden kann.

Zusätzlich wurde die zeitliche Organisation in Blöcken als günstig, die Implementierung in den Stundenplan freitagsnachmittags allerdings als ungünstig wahrgenommen.

4 Fazit: Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Lehrkräfteausbildung

Die interdisziplinäre Ausbildung angehender Lehrkräfte stellt die universitäre Ausbildungsphase vor große Herausforderungen, allerdings liegen in ihr große Potentiale sowohl für die Studierenden als auch für die Hochschullehrende, worauf die vorangegangenen Darstellungen hinweisen.

Die verschiedenen sich ergebenden Potentiale und Chancen eines lehramtsübergreifenden Angebots vor allem vor dem Hintergrund des Querschnittsthemas Inklusion (z. B. HRK/KMK Empfehlung 2015, JLU o. J.) und der Aufgabe aller Lehrkräfte berufsorientierenden Unterricht zu stellen (Hessen 2023, § 5 Abs. (2), HKM 2018: §1 (1), sind eingangs bereits ausführlich dargelegt. Wie die Evaluation des Seminars andeutet, scheint es in der Konzeption gelungen zu sein, den jeweils „inhaltsfremden“ Lehramtsstudiengängen einen großen Lern- und Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Dies trifft darüber hinaus auch auf den erlebten Kompetenzzuwachs im Hinblick auf das später relevant werdende Arbeiten in multiprofessionellen Teams zu, wie die Aussagen zur Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, aber auch mit schulexternen Partner*innen darlegen. Darüber hinaus wurden auch in Bezug auf die Kompetenzfeststellung bei Schüler*innen Wissenszuwächse erhoben. Insbesondere der große Wunsch nach interdisziplinärer Lehre sowie die gute Evaluation deren Umsetzung im Seminar deutet darauf hin, dass es gelungen ist, eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Thema *inklusive Berufsorientierung*“ zu ermöglichen als dies in einer monodisziplinären Veranstaltung möglich gewesen wäre. Denn vor allem der interdisziplinäre Ansatz zu einem gemeinsamen Themengebiet sollte es den Studierenden ermöglichen, die Perspektive auf die eigene Disziplin in Abgrenzung zu den anderen involvierten Disziplinen zu schärfen, indem z. B. die eigene Haltung besonders reflektiert wird (Lerch 2021).

Als problematisch kann vor dem Hintergrund einer lehramtsübergreifenden Ausbildung vor allem die starre Struktur der Hochschullehre angesehen werden. Grundlegende organisatorische Kriterien wie etwa die beschränkte Auswahl an für alle Studierende verfügbare Zeiten, eine ungleiche Verteilung der Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter und damit deutlich mehr Förderschullehramts- als Studierende des Haupt- und Realschul- oder Beruflichen Lehramtes, die Gestaltung eines gemeinsamen Leistungsnachweises oder ausreichende Räumlichkeiten stellen in der Planung eines solchen Vorhabens zunächst einige Hürden dar. Diese bedürfen eines kontinuierlichen und engen Austausches der Dozierenden. Besonders der fehlende gemeinsame Leistungsnachweis zog Folgen für die inhaltliche Gestaltung des Seminars nach sich, da Raum für interdisziplinären Austausch zwar gegeben war, nach Angaben der Studierenden und Dozierenden allerdings hätte noch erweitert werden können, um fachliche

Diskussionen auch über die vorgegebenen Inhalte hinaus anzuregen und den Umgang mit den verschiedenen Perspektiven noch weiter in den Fokus des Seminars zu rücken.

Für künftige, ähnliche Seminarstrukturen empfiehlt es sich, vor allem die Grundlagen der jeweils anderen Fachdisziplinen zu erarbeiten, unterschiedliche Expert*innen aus der (außer-)schulischen und betrieblichen Praxis einzuladen, den Austausch mit diesen aber auch den Studierenden untereinander zu verstärken und gemeinsam die eigene Rolle und die sich daraus ergebenden Anforderungen an angehende Lehrkräfte stetig zu reflektieren. Bei der Umsetzung der Inhalte sollte darauf geachtet werden, dass unterschiedliche Sozial- und auch Unterrichtsformen gewählt werden, um den Lernzuwachs möglichst hoch zu halten. Denkbar wären in diesem Zusammenhang etwa auch Formate wie Studierende lernen von Studierenden oder gemeinsame Zwischenleistungen, die die Studierenden zum Zurückgreifen auf ihre eigene Perspektive sowie Erweiterung um die andere Perspektive im engen Austausch anregen.

Abschließend wird auf die Grenzen der Aussagefähigkeit sowohl der Erwartungsabfrage als auch der im Seminar durchgeführten Evaluation hingewiesen. Beide Erhebungen können aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl und der Stichprobenszusammensetzungen lediglich Hinweise zu weiterer umfassenderer Forschung geben. Diese Hinweise aufzunehmen und breiter zu beforschen, um auch auf dieser Grundlage interdisziplinäre Ausbildungsmöglichkeiten für alle Lehrämter zu verankern, ist ein Ziel der weiteren Arbeit zur Herstellung eines inklusiven Bildungssystems.

Literatur

Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (o. J.): KomPo. Kompetenzen entdecken Potenziale nutzen Berufswahl gestalten. Online:

<https://kompomachtschule.de/kompetenzfeststellung/ablauf-inhalte/> (27.11.2023).

Braßler, M. (2020): Praxishandbuch interdisziplinäres Lehren und Lernen. 50 Methoden für die Hochschullehre. Weinheim.

Brüggemann, T./Rahn, S. (2020): Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster/New York, 11-24.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (o. J.): Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online:

https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Teilhabe/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (27.11.2023).

Defila, R./Di Giulio, A. (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Olbertz, J. (Hrsg.): Zwischen den Fächern – Über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen, 111-133.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (o. J.): Sektionen | Kommissionen Arbeitsgemeinschaften. Online:
<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag> (27.11.2023).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2014): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. Online:
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf
(27.11.2023).

Diakonie-Stetten e. V. (2019): hamet. Online: <https://hamet.diakonie-stetten.de/index.html>
(07.11.2023).

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (07.11.2023).

Frehe, H. (2015): Typen von Interdisziplinarität in der Lehre der Technischen Universität Darmstadt. In: Frehe, H./Klare, L./Terizakis, G. (Hrsg.): Interdisziplinäre Vernetzung in der Lehre: Vielfalt, Kompetenzen, Organisationsentwicklung. Tübingen, 24-35.

Gitter, M./Hafner, C. (2024): Inklusive Berufsorientierung in lehramtsübergreifenden Settings: Förderpädagogik, Arbeitslehre und Berufspädagogik. In: bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-17. Online:
http://www.bwpat.de/ht2023/gitter_hafner_ht2023.pdf (22.01.2024).

Habeck, S. (2021): Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HVB) (3). Hessischer Volkshochschulverband.

Hessen (2023): Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. März 2023. Online:
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2022rahmen>
(27.11.2023).

Hessen (2022): Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung vom 28. September 2011. letzte berücksichtigte Änderung: zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Mai 2022 (GVBl., 286). Online:
<https://sts-ghrf-giessen.bildung.hessen.de/intern/Pruefungsvorbereitung/Schulrecht/lehrkraeftebildungsgesetz-mai-22-.pdf> (27.11.2023).

Hanack, P. (2022): Was die zukünftigen Lehrkräfte in Hessen lernen sollen. In: Frankfurter Rundschau. Online:
<https://www.fr.de/rhein-main/landespolitik/was-die-kuenftigen-lehrkraefte-in-hessen-lernen-sollen-91319673.html#:~:text=Zudem%20sollen%20verst%C3%A4rkt%20Querschnittsthemen%20in%20der%20Ausbildung%20k%C3%BCnftiger,Medienbildung%2C%20Digitalisierung%2C%20sozialp%C3%A4dagogische%20F%C3%B6rderung%2C%20berufliche%20Orientierung%20und%20Ganztagsschule> (27.11.2023).

Hessisches Kultusministerium (HKM) (2010): Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan der Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung. Allgemeinbildender Lernbereich Politik und Wirtschaft. Online:

https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lp_bvj_powi-03_07_10.pdf (27.11.2023).

Hessisches Kultusministerium (HKM) (2018): Verordnung für Berufliche Orientierung in Schulen (VOBO). Online: https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/plugins/pdf-viewer/stable/web/viewer.html?file=/wp-content/uploads/online_pdf/pdf_2018/08_2018.pdf (18.10.2021).

Hochschulrektorenkonferenz (HR)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (27.11.2023).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): 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). Stand der Umsetzung im Jahr 2020 Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (22.11.2023).

Jungert, M. (2013): Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt, 1-12.

Justus-Liebig-Universität (JLU) (o. J.): HLbG-Novelle ab WiSe 2023/24. Online: <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/hlbgnovelle/hlbgnovelle> (27.11.2023).

Lerch, S. (2021): Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenpädagogischen Denkens und Handelns? In: Hessische Blätter für Volksbildung (HVB) (3). Hessischer Volkshochschulverband.

Mayrberger, K./Steiner, T. (2015): interdisziplinär, integriert & vernetzt – Organisations- und Lehrentwicklung mit digitalen Medien heute. In: Nistor, N./Schirlitz, S. (Hrsg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster/New York, 13-23.

Salland, C./Rumpf, M. (2018): Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr/Lernkultur. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden, 63-88.

Schmitz, C. (2017): Lebenslanges Lernen an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München. Was kann wissenschaftliche Weiterbildung an einer forschungsstarken Universität leisten? In: Egger, R./Bauer, M. H. (Hrsg.): Bildungspartnerin Universität. Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft. Wiesbaden, 47-66.

Steinmetz, S./Wrase, M./Helbig, M./Döttinger, I. (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Online: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748924401-1/titelei-inhaltsverzeichnis?page=1> (27.11.2023).

Sukopp, T. (2013): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. In: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt, 13-30.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Online: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (27.11.2023).

Wulfers, W. (2016): Angaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern. In: FORUM Arbeitslehre - Zeitschrift für Berufsorientierung, Haushalt, Technik, Wirtschaft (GATWU), Nr. 16, 4-14.

Zitieren dieses Beitrags

Benner, I./Neusser, T./Pfaffhausen, I. (2024): Interdisziplinäres Projekt zu inklusiver Berufsorientierung von Beruflicher Bildung, Arbeitslehre und Förderpädagogik: Konzeption und studentische Erwartungen. In: *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ht2023/benner_etal_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Benner, I., Neusser, T. & Pfaffhausen, I. (2024). Interdisziplinäres Projekt zu inklusiver Berufsorientierung von Beruflicher Bildung, Arbeitslehre und Förderpädagogik: Konzeption und studentische Erwartungen. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–22. https://www.bwpat.de/ht2023/benner_etal_ht2023.pdf

Die Autorinnen



Dr. ILKA BENNER

Didaktik der Arbeitslehre/Justus-Liebig-Universität Gießen

Karl-Glöckner-Straße 21 B, 35394 Gießen

ilka.benner@erziehung.uni-giessen.de#

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/erziehung/abteilungen/agdda/team>



THERESA NEUSSER

Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Beeinträchtigung des Lernens/Justus-Liebig-Universität Gießen

Karl-Glöckner-Straße 21 B, 35394 Gießen

Theresa.Neusser@erziehung.uni-giessen.de

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/foerderpaedagogik/personen/mitarbeiterinnen/neusser>



ILKA PFAFFHAUSEN

Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Beeinträchtigung des Lernens/Justus-Liebig-Universität Gießen

Karl-Glöckner-Straße 21 B, 35394 Gießen

Ilka.Pfaffhausen@erziehung.uni-giessen.de

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/foerderpaedagogik/personen/mitarbeiterinnen/pfaffhausen>