

Qualitative Entwicklung und quantitative Überprüfung eines Qualifikationstableaus für die inklusive Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – das Projekt BEaGLE

Thomas Bienengräber, Silvia Greiten, Thomas Retzmann, Leonie Bogaczyk, Georg Geber, Houdä Lenzen, Marie Schröder, Lütfiye Turhan

1. Abstract

Mit dem Forschungsvorhaben BEaGLE wurde das Ziel verfolgt, ein Qualifikationstableau für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die innerhalb eines inklusiven Schulsystems für die inklusive Berufsorientierung Verantwortung tragen oder daran mitwirken. Dieses Qualifikationstableau wurde unter Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Forschung entwickelt und überprüft. Ausgangspunkt dieses Erkenntnisinteresses war das Fehlen universitärer Studiengänge bzw. Studienangebote innerhalb der Bildungswissenschaften und der einschlägigen Fachdidaktiken, die angehende Lehrkräfte auf die schulische Aufgabe der beruflichen Orientierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zieldifferentem Lernen curricular vorbereiten.

Als Methode der Datenerhebung wurden in einer ersten Phase Gruppendiskussionen im Rahmen multiprofessioneller Expertenworkshops eingesetzt, die qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Im Ergebnis lag ein detailliertes Bild der derzeitigen Praxis vor, welche Maßnahmen, Konzepte, Ideen und Vorstellungen von inklusiver Berufsorientierung dort anzutreffen sind und welche Probleme, offenen Fragen oder hemmenden Unklarheiten bestehen, für die es noch keine Lösungen, Antworten oder Verantwortlichkeiten gibt.

Das aus den qualitativen Daten vorläufig erstellte Qualifikationstableau wurde in einer bundesweiten Fragebogenstudie einer quantitativ-empirischen Überprüfung unterzogen.

Perspektivisch können die im Forschungsprojekt BEaGLE gewonnenen Erkenntnisse zu den Qualifikationsanforderungen und -bedarfen dazu genutzt werden, sowohl konkrete systemische Veränderungen der beteiligten Institutionen als auch curriculare Anpassungen im Lehrerbildungssystem oder in der Lehreraus- und -fortbildung vorzunehmen. Sie dienen insbesondere dazu, anforderungsgerechte Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln und zu realisieren, um die Professionalität aller beteiligten Akteure zu verbessern.

Schlüsselbegriffe: inklusive Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung

The aim of the BEaGLE research project was to develop a qualification table for teachers and other pedagogical professionals who are responsible for or involved in inclusive vocational orientation within an inclusive school system. This qualification table was developed and tested using qualitative and quantitative research methods. The starting point of this research interest was the lack of university courses within the educational sciences and the relevant specialized didactics, which curricularly prepare prospective teachers for the school task of vocational orientation of students with special educational needs and target-differentiated learning.

For the collection of data, group discussions in the context of multiprofessional expert workshops were used in a first phase, which were evaluated qualitatively and content-analytically. As a result, a detailed picture of the current practice was available, on one hand showing measures, concepts, ideas and

conceptions of inclusive vocational orientation and problems, open questions or inhibiting ambiguities on the other hand.

The qualification tableau provisionally developed from qualitative data was validated in a quantitative-empirical examination in a nationwide questionnaire study.

In perspective, the findings on qualification requirements and needs gained in the BEaGLE research project can be used to make concrete systemic changes in the institutions involved as well as curricular adjustments in the teacher education system or in initial and in-service teacher training. In particular, they serve to develop and implement qualification measures that meet the requirements in order to improve the professionalism of all actors involved.

Keywords: inclusive vocational orientation, transition from school to work, teacher training, professionalization

2. Ziele des Projekts

Theoretische Hintergründe zu den Professionalisierungserfordernissen

Die inklusive Berufsorientierung ist auch einige Jahre nach der Identifikation des Forschungsdesiderats (Buchmann & Bylinksi 2013; Moser 2016; Bergs & Niehaus 2016a) unzureichend beforscht, wenngleich sich einzelne Studien dem Handlungsfeld mit ausgewählten Fragestellungen näherten. So wurde etwa die Berücksichtigung individueller Bedingungen von Schüler*innen (Koch 2015) als eine Maßnahme zur Gestaltung einer erfolgreichen inklusiven Berufsorientierung benannt, die Bedeutung von kooperativen Strukturen (Bergs & Niehaus 2016b) sowie eines zielorientierten schulischen Wissensmanagements (Bogaczyk et al. 2020) herausgestellt sowie Gelingensbedingungen für das Organisieren von Schülerbetriebspraktika (Greiten et al. 2019) aufgezeigt. Erste praxisbezogene Erkenntnisse zur Qualifizierung von Kollegien für die inklusive Berufsorientierung fassen Greiten et al. (2020) zusammen. Als besonders relevant konnten hier unter anderem der Aufbau von Wissen zu den individuellen Unterstützungs- und Förderbedarfen, die Qualifizierung für Schulentwicklungsprozesse sowie zur Initiierung und Stärkung von inner- und außerschulischen Kooperationen herausgestellt werden.

Berufsorientierung ist eine Querschnittsaufgabe aller Institutionen, die am Übergang der Schulabgänger*innen in den Beruf angesiedelt sind. Das Ziel von Berufsorientierung besteht darin, Jugendlichen einen möglichst passgenauen sowie reibungs- und verzögerungsfreien Übergang vom Schulsystem in die Berufstätigkeit beziehungsweise in die berufliche Bildung zu ermöglichen. *Inklusive* Berufsorientierung stellt die Schulen der Sekundarstufen I und II vor besondere An- und Herausforderungen, da ihre praktische Umsetzung mit einer Veränderung bzw. Erweiterung des Aufgabenspektrums jener pädagogischen Fachkräfte einhergeht, die mit dieser Aufgabe betraut sind. Im Rahmen von inklusiver Berufsorientierung müssen außer- und außerschulische Kooperationen in hoher Zahl eingegangen werden (vgl. Knauf 2009, 279) – es ist erforderlich, dass unterschiedlichste Professionen wie die Berufs-, die Wirtschafts- und die Sonderpädagogik zusammenarbeiten, darüber hinaus die Akteure der Ausbildungsbetriebe des dualen Systems der Berufsausbildung (Bienengräber et al. 2019, 103). So entstehen im Rahmen von inklusiver Berufsorientierung sowohl durch die Anforderung subjektorientierter Intervention als auch durch die Vernetzung und Kooperation mit inner- und außerschulischen Partnern zwei neue, komplexe Handlungsbereiche (vgl. Bylinksi 2016, 216).

Wird inklusive Berufsorientierung nicht als ein zeitlich relativ eng begrenzter Prozess verstanden, an dessen Ende das Aufnehmen eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses steht, sondern wird das verstärkte Aufkommen sogenannter flexibler Arbeitsverhältnisse mit in den Blick genommen, dann handelt es sich bei inklusiver Berufsorientierung letztlich um einen lebenslangen Prozess, bei dem die Eignung und Neigung des Individuums mit den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt in Übereinstimmung gebracht werden müssen – ein Prozess, der allgemein als Matching bezeichnet werden kann. Betrachtet man darüber hinaus noch den Sachverhalt, dass insbesondere inklusive Berufsorientierung ein überaus individualisierter Prozess ist und auch sein muss (vgl. im Überblick Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer 2017), dann wird deutlich, dass dazu bestens ausgebildete pädagogische Fachkräfte erforderlich sind. In der derzeitigen Lehrerbildung fehlen jedoch entsprechende Studienangebote, die auf das Handlungsfeld vorbereiten. Zudem sind die jeweiligen Lehrkräfte der förderpädagogisch, allgemein- und berufsbildend ausgerichteten Schulen in Bezug auf Berufsorientierung, aber auch auf die zu unterrichtenden Fächer und Schwerpunkte, sehr *unterschiedlich* ausgebildet. Sie verfügen am Ende ihrer Ausbildungsphase letztlich nur über unzureichendes Wissen in Bezug auf mögliche Kooperationen, deren Strukturen und Organisation. Die wenigsten pädagogischen Fachkräfte, die in der inklusiven Berufsorientierung eingesetzt sind, dürften auf diese Aufgaben in ausreichendem Maße vorbereitet sein (Dreer 2013, Greiten et al. 2019, 316).

Mit dem Ziel, eine Grundlage zur Bewältigung dieses Qualifikationsproblems zu schaffen, konzentrierte sich das Projekt „BEaGLE“ auf die Entwicklung eines Qualifikationstableaus zur inklusiven Berufsorientierung, das für Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte die individuell-qualifikatorische Basis für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse in der inklusiven Berufsorientierung zu legen vermag.

Spezifische Fragen und spezifisches Thema des Projekts

Der Fokus des Projekts lag auf der Frage nach dem Stand der Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufen hinsichtlich inklusiver Berufsorientierung. Konkret wurde untersucht, wie Schulen sich durch Maßnahmen zur inklusiven Berufsorientierung systemisch verändern, welche Konzepte, Ideen und Vorstellungen die betroffenen Institutionen diesbezüglich entwickelt haben und welche Qualifikationen Lehrkräfte benötigen, um inklusive Berufsorientierung sowohl schülerbezogen als auch schulsystemisch planen, gestalten und evaluieren zu können. Im Laufe des Projektes konkretisierten sich Fragen nach dem Weiterbildungsbedarf des betroffenen pädagogischen Fachpersonals, nach den konkreten curricularen Veränderungen hinsichtlich des allgemeinen Konzepts zur Berufsorientierung und der Verzahnung mit Schülerbetriebspraktika und Unterrichtsthemen nach Kooperationen sowie deren Ausgestaltung mit Blick auf die Schul- und Institutionsentwicklung.

Zielsetzung des Projektes in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung

In der inklusiven Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I und berufsbildenden Schulen kooperieren Lehrkräfte verschiedener Schulen und Schulformen wie Förderschulen, berufs- und allgemeinbildende Schulen. Darüber hinaus werden sie von weiteren pädagogischen Fachkräften wie Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen oder Psycholog*innen unterstützt. Das Qualifikationstableau beschreibt fünf Handlungsfelder, mit denen die Lehrkräfte – unter Beachtung der schulsystemischen Bedingungen und Kooperationsbeziehungen zu weiteren Akteuren der inklusiven Berufsorientierung – den aktuellen Entwicklungsstand der inklusiven Berufsorientierung beschreiben und davon ausgehend Prozesse der Professionalisierung und der Schul- und Unterrichtsentwicklung planen und umsetzen.

Das Tableau eignet sich für die Fort- und Weiterbildung des Gesamtkollegiums einer Schule, beispielsweise in einer schulinternen Lehrerfortbildung, für die Steuergruppe als Koordinationsgremium und auch für Kooperations-Projektgruppen mit Betrieben und weiteren Institutionen. Das Qualifikationstableau kann auch in der hochschulischen Lehrerbildung eingesetzt werden, als Querschnittsthema in den Bildungswissenschaften, in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung von Unterrichtsfächern, in der Sonderpädagogik und in berufsbildenden Studiengängen. Ministerien und Institute der Lehrerfort- und -weiterbildung können es als Basis für die Konzeption und Durchführung von Lehrerfortbildungen nutzen.

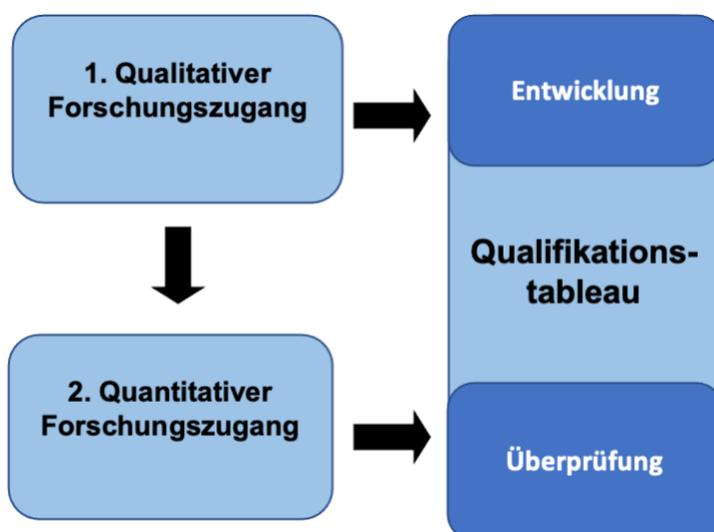
Das Qualifikationstableau richtet sich vorrangig an Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal. In der Folge geht es aber darum, Jugendliche unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedingungen, Interessen und Möglichkeiten in der beruflichen Orientierung zu unterstützen und Wege in die Ausbildung, in Arbeitsverhältnisse oder weitere berufliche Maßnahmen aufzuzeigen. Für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und weiteren Handicaps ist die Qualifikation der mit der beruflichen Orientierung betrauten Lehrkräfte und weiterer pädagogischen Fachkräfte besonders wichtig, weil dadurch Zugänge zum Arbeitsmarkt angebahnt werden können und durch schulsystemische Verankerung inklusiver Berufsorientierung die Potenziale der Jugendlichen und Passungen zur Arbeitswelt frühzeitig in den Blick genommen werden.

3. Grundlagen des Projektes und Forschungsdesign

3.1 Forschungsdesign

Die wissenschaftliche Studie des BEaGLE-Projektes wurde im Mixed-Methods-Design (Creswell et al. 2011) konzipiert. Die Datenerhebung der ersten qualitativen Phase erfolgte durch Gruppendiskussionen mit Expert*innen aus verschiedenen an der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Institutionen. Um einen direkten schulpraktischen Einblick zu erhalten, wurden weitere Gruppendiskussionen mit Projektgruppen an Schulen der Sekundarstufe I und beruflichen Schulen geführt. Auf der Basis der Daten aus der ersten Phase wurde mit der inhaltsanalytischen Auswertung im zweiten Schritt das Qualifikationstableau entwickelt, das dann in einem dritten Schritt mit quantitativen Daten validiert werden konnte. Im Folgenden werden diese Forschungsschritte erläutert:

Abbildung 1: Forschungsdesign



Die im Zuge der ersten Phase befragten Expert*innen setzten sich zusammen aus Vertreter*innen innerschulischer und außerschulischer Perspektiven (Schröder et al. 2021). Die innerschulische

Perspektive repräsentierten Lehrkräfte wie Klassenleitungen, StuBO-Koordinator*innen, Sonderpädagog*innen und Schulleitungen. Darüber hinaus wurden sonstige pädagogische Fachkräfte befragt wie z.B. Sozialpädagog*innen. Die außerschulische Perspektive wurde eingenommen von Schulamtskoordinator*innen, KAOA-Verantwortlichen und KAOA-Projektleitungen. Darüber hinaus nahmen Vertreter*innen aus Ämtern, regionalen Bundesagenturen und Verbänden teil sowie Fachkräfte aus Berufsförderungswerken. Die gebildeten Diskussionsgruppen waren mit Blick auf die Beteiligung möglichst vieler Professionen heterogen zusammengesetzt bestanden und jeweils aus sechs Personen. Ausgewertet wurden die aufgezeichneten und transkribierten Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015, 85 f.; Kuckartz 2018, 72-78). Die so gebildeten Kategorien wurden thematisch geclustert, so dass ein Kategoriensystem mit Ober- und Subkategorien entstand. Das Kategoriensystem wurde zunächst an drei Transkripten mit vier Kodierer*innen erprobt, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern (Kohlenbacher 2006, 15, 21; Kuckartz 2016), anschließend wurden die Transkripte unabhängig voneinander kategorienweise von je zwei Personen kodiert und anschließend erneut konsensuell überprüft. Auf Basis der so aus den Gruppendiskussionen herausgearbeiteten Anforderungen und Kompetenzen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt Handlungsfelder beschrieben. Diesen wurden abschließend entsprechende Qualifikationen für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte zugeordnet und auf diese Weise das Qualifikationstableau generiert.

Ein weiterer Bestandteil des qualitativen Designs des Projekts waren Gruppendiskussionen in Schulen der Sekundarstufe I, II und Berufskollegs in NRW, mit dem Ziel, schulische Entwicklungsprozesse der inklusiven Berufsorientierung zu untersuchen. Die in das BEaGLE-Projekt einbezogenen Schulen stellten eine Gruppe mit Personen zusammen, die für die Berufsorientierung verantwortlich sind. An jeder Schule wurden mit diesen multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen im Verlauf eines Jahres drei oder vier Diskussionen geführt, um Entwicklungen der inklusiven Berufsorientierung und für die Schule typische Argumentations- und Handlungsmuster rekonstruieren zu können. Die Diskussionen wurden voll transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) ausgewertet. Über die Gruppendiskussionen und die praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichtete Auswertung konnten Orientierungsrahmen der jeweiligen Schulen herausgearbeitet und Einblicke in die organisationalen Voraussetzungen für die Anwendung des Qualifikationstableaus gewonnen werden (Geber & Greiten, i.V.).

Im Zuge der quantitativen Phase des Forschungsprozesses wurden zunächst aus dem im Qualifikationstableau formulierten Wissen und Können für jedes Handlungsfeld Items abgeleitet und in einen weitgehend geschlossenen, zweiteiligen Fragebogen überführt. Der erste Fragebogenteil befasste sich mit der Erhebung des „Ist-Zustands“ an den teilnehmenden Schulen, er fragte also danach, ob bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen innerhalb des Systems „Schule“ vorhanden sind. Demgegenüber fokussierte der zweite Teil des Fragebogens den „Soll-Zustand“ und war damit darauf ausgerichtet, das im System „Schule“ notwendige Wissen und Können für die Durchführung inklusiver Berufsorientierung zu erheben. Da der Fragebogen insgesamt zu umfangreich war, um ihn einzelnen Probanden vorzulegen (Beantwortungsdauer ca. 45 min.), wurde er geteilt und in Form eines „Multi-Matrix-Samplings“ an verschiedene Schulen bundesweit online verschickt (Prenzel, Drechsel, Carstensen & Ramm 2004). Im Zuge dieser Vollerhebung ließ sich ein Rücklauf von mehr als 1000 Fragebögen verzeichnen. Die Validierung des zuvor qualitativ entwickelten Qualifikationstableaus erfolgte mittels deskriptiver Statistik.

3.2. Methode der Datenerhebung, Stichprobe

Die Stichprobe der Schulen setzte sich zusammen aus einer Zufallsauswahl aller Schulen der Sekundarstufen I und II in allen Bundesländern. Insgesamt wurden 1.374 Schulen angeschrieben und um Teilnahme gebeten. In vier Bundesländern (Bayern, Brandenburg, Saarland, Sachsen) konnte die Erhebung nicht durchgeführt werden, da seitens der zuständigen Schulministerien die Zustimmung verweigert wurde. Da ein Multi-Matrix-Sampling gewählt wurde (Baumert u.a., 2002), bei dem ein Teil der Schulen den Fragebogen zum Ist-Zustand, ein anderer Teil jenen zum Soll-Zustand erhielt, belief sich die Stichprobe für den IST-Fragebogen auf 785 Befragte, für den SOLL-Fragebogen auf 821 Personen, insgesamt also 1.606 Personen aus 896 Schulen. Die Fragebögen wurden online mittels LIME-Survey bereitgestellt, nachdem den jeweiligen Schulleitungen ein Brief mit der Aufforderung zur Teilnahme zugeschickt worden war. Da es bei der Befragung um das Wissen und Können geht, das im System „Schule“ (und nicht etwa ausschließlich bei einzelnen Lehr- oder sonstigen pädagogischen Fachkräften) vorhanden ist, wurden die Schulleitungen in diesem Brief gebeten, die an der jeweiligen Schule im Bereich der inklusiven Berufsorientierung tätigen Lehr- und sonstigen pädagogischen Fachkräfte zum Ausfüllen der online-Befragung aufzufordern. Der Rücklauf bestand für die IST-Erhebung aus 719, beim SOLL-Fragebogen aus 754 Fragebögen. Nach Datenbereinigung (Aussondern unvollständig oder fehlerhaft ausgefüllter Fragebögen) belief sich die Anzahl der gültigen Fragebögen für die IST-Erhebung auf 535 Fälle, beim SOLL-Fragebogen auf 627 Fälle. Insgesamt bestand damit die Datenbasis aus 1.039 Fällen.

3.2.1. Erhebung vorhandener Kompetenzen im System „Schule“

Der Fragebogen zum „Ist-Zustand“ erhebt nicht nur, welches Wissen und Können, das aus dem Qualifikationstableau abgeleitet ist, an den befragten Schulen vorhanden ist, sondern auch, welche pädagogischen und sonstigen Fachkräfte nach Einschätzung der Befragten über dieses Wissen und Können verfügen. Der Fragebogen bestand aus geschlossenen Fragen, die entsprechend der fünf Handlungsfelder des Qualifikationstableaus (vgl. Kap. 4) in fünf Fragenblöcke eingeteilt waren. Die Blöcke umfassten zwischen 9 (Handlungsfeld 4) und 22 Fragen (Handlungsfeld 5), wobei die einzelnen Items stets gleichförmig aufgebaut waren: Nachdem das jeweilige, im dem Qualifikationstableau spezifizierte Wissen genannt wurde, wurde eine immer gleiche Auswahl an Lehr- und sonstigen pädagogischen Fachkräften gegeben, die nach Einschätzung der Befragten über das erfragte Wissen und Können verfügen. Am Beispiel des Handlungsfeldes 1 lautete eines der Items demzufolge: „Folgende Akteure beurteilen individuelle Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern“. Die Ausfüllanleitung lautete: „Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus“. Als Antwortmöglichkeiten fand sich: „Schulleitung“, „Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Studien- und Berufsorientierung“, „die Mehrheit der Lehrkräfte“, „nur einzelne Lehrkräfte“, „SonderpädagogInnen“ und „SozialpädagogInnen“. Ergänzt wurden die Antwortmöglichkeiten durch ein offenes Feld „trifft auf Sonstige zu, nämlich...“.

Im Ergebnis zeigt sich, dass das Wissen und Können aus dem Handlungsfeld 1 (Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten) im Wesentlichen den an der Schule vorhandenen SonderpädagogInnen zugeschrieben wird (vgl. Graphik 1 im Graphikband „IST“). Das individuelle Beraten sowie das gemeinsame Eruiere von beruflichen Zielen und Möglichkeiten wird in etwa gleichem Maße auch den KoordinatorInnen für die Studien- und Berufsorientierung zugeschrieben, wohingegen das Wissen um die Bedeutung individueller Schülereigenschaften in nahezu gleichem Maße den StuBO-Koordinator*innen und den Schulleitungen zugeschrieben wurde.

Das im Handlungsfeld 2 (Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten) erfragte Wissen und Können wird vorrangig den StuBO-Koordinator*innen zugeschrieben (Graphik 2 im Graphikband

„IST“). Hier sticht hervor, dass das „Begleiten der Schüler*innen in Übungsphasen“ und das „gemeinsame Nachbereiten von Praktika“ von den meisten Befragten nur einzelnen Lehrkräften zugeschrieben wird. In den genannten Könnensbereichen scheint es keine institutionalisierten Konzepte an den Schulen zu geben. Das „flexible Einsetzen individualisierter Maßnahmen“ hingegen scheint insbesondere in der Verantwortung der Sonderpädagog*innen gesehen zu werden.

Bei dem Wissen und Können des Handlungsfeldes 3 (mit inner- und außerschulischen Partnern kooperieren) fällt auf, dass das „Kooperieren mit anderen Schulen bei der Durchführung von IBO-Maßnahmen“ sehr schwach besetzt ist (Graphik 3 im Graphikband „IST“). Wenn kooperiert wird, dann geschieht das durch die StuBO-Koordinator*innen, aber auch hier lassen sich lediglich 202 von 535 Nennungen verzeichnen. Das lässt darauf schließen, dass diese außerschulische Kooperation im Rahmen der inklusiven Berufsorientierung (im Vergleich zu den anderen Wissens- und Könnensbereichen) relativ selten umgesetzt wird.

Im Handlungsfeld 4 (Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten) werden die einzelnen Wissens- und Könnensdimensionen insbesondere den Schulleitungen (das Kennen der innerschulischen Ansprechpartner*innen (Dimension 1) sowie das Wissen über innerschulische Rahmenbedingungen mit Auswirkungen auf die BO (Dimension 8)) sowie den StuBO-Koordinator*innen (alle anderen Dimensionen) zugeschrieben. Es fällt insbesondere auf, dass die Mehrheit der Lehrkräfte über das erfragte Wissen und Können nicht verfügt, sondern es jeweils nur einzelnen Lehrkräften zugeschrieben wird.

Intuitiv zu vermuten ist, dass das Handlungsfeld 5 (Berufsorientierungsinhalte unterrichten) vorrangig der Mehrzahl der Lehrkräfte zugeschrieben wird (Graphik 5 im Graphikband „IST“). Umso überraschender stellt sich der Befund dar, dass einzelnes Wissen und Können aus diesem Handlungsfeld lediglich einzelnen Lehrkräften zugeschrieben wird (bspw. das „Umsetzen fachbezogener bzw. fachübergreifender Vorgaben in Bezug zu BO-Elementen gem. Lehrplan“ oder das „Vermitteln von Kompetenzen zur Dokumentation des Berufswahlprozesses der Schüler*innen gem. Lehrplan“). Besonders kontraintuitiv stellt sich dar, dass sogar das „Vermitteln berufsbildender Kompetenzen gem. Lehrplan“ von den meisten Befragten lediglich einzelnen Lehrkräften zugeschrieben wird. Die Befunde in diesem Handlungsfeld sind umso befremdlicher, als es sich bei allen erfragten Wissens- und Könnensdimensionen um Forderungen handelt, die im Lehrplan vorgegeben und damit verbindlich sind.

In Bezug auf die Validierung des gesamten Qualifikationstableaus zeigen die Ergebnisse des „IST-Fragebogens“, dass nach Einschätzung der Befragten jeder der abgebildeten Wissens- und Könnensbereiche in den Schulen vorhanden ist – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und unterschiedlicher, zugeschriebener „Zuständigkeit“. Über die Frage, ob es noch weitere Bereiche gibt, die im Qualifikationstableau nicht genannt sind, sind mit diesem Instrument keine Aussagen möglich.

3.2.2. Erhebung der Wichtigkeit einzelner Kompetenzen im System „Schule“

Mit dem Fragebogen zum „SOLL-Zustand“ wurden die Lehr- und sonstigen pädagogischen Fachkräfte dazu befragt, wie wichtig ihnen die jeweiligen Wissens- und Könnensdimensionen aus dem Qualifikationstableau für die Durchführung inklusiver Berufsorientierung sind (Graphikband „SOLL“). Auch dieser Fragebogen lag in geschlossenem Format vor, wobei die einzelnen Items die jeweiligen Wissens- und Könnensdimensionen aus den fünf Handlungsfeldern repräsentierten. Es wurde nach der Wichtigkeit gefragt, die die Befragten den jeweiligen Dimensionen beimessen. Am Beispiel des

Handlungsfeldes 1 lautete eines der Items demzufolge: „Bei der inklusiven Berufsorientierung ist es wichtig, dass in der Schule eine oder mehrere Personen sind, die...“. Die Antwortvorgaben repräsentierten die einzelnen Wissens- und Könnensdimensionen und lauteten: „...wissen, wie das soziale Umfeld die Schülerinnen und Schüler beeinflusst“; „...wissen, wie sich die Schülermotivation auf die Berufsorientierung auswirkt“; „...individuelle Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern beurteilen“; usw. Die Befragten waren dazu aufgefordert, im Rahmen einer vierpoligen Ratingskala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ ihre Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Items abzugeben. Eine fünfte Antwortmöglichkeit lautete: „kann ich nicht beantworten“.

Das Ergebnis zeigt, dass alle im Qualifikationstableau genannten Wissens- und Könnensdimensionen von der überwiegenden Zahl der Befragten für wichtig erachtet werden. Im Handlungsfeld 1 (Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten) (Graphik 1 im Graphikband „SOLL“) ist das Vorhandensein von schulischen Akteuren, die sonderpädagogische Förderbedarfe diagnostizieren jener Bereich, der insgesamt für am wenigsten wichtig erachtet wird. Lediglich 81,8 % der 627 Befragten antworten auf das entsprechende Item mit „stimme voll und ganz zu“ oder mit „stimme zu“.

Im Handlungsfeld 2 (Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten) liegen drei der 18 erfragten Wissens- und Könnensdimensionen nur bei ca. 80 % Zustimmung, während alle anderen Dimensionen darüber liegen (Graphik 2 im Tabellenband „SOLL“). Dass die Schule über Akteure verfügt, die die Schüler*innen im Übergangsprozess begleiten (Zeile 2), betrachten lediglich 86,3 % der Befragten als wichtig, dass Akteure vorhanden sind, die aktuelle Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beobachten (Zeile 10), halten 83,6 % der Befragten für wichtig, und dass es schulische Akteure gibt, die Chancen und Grenzen standardisierter Maßnahmen (wie bspw. der Potenzialanalyse) kennen (Zeile 15), betrachten nur 81 % der Befragten als wichtig.

Im Handlungsfeld 3 (mit inner- und außerschulischen Partnern kooperieren) liegen die Werte ebenfalls bei nahezu jeder Dimension über 80 % (Graphik 3 im Graphikband „SOLL“). Lediglich das Vorhandensein von Akteuren, die mit anderen Schulen kooperieren (Zeile 1) sowie von Akteuren, die die Qualifikations- und Tätigkeitsbereiche anderer Berufsgruppen innerhalb der Schule kennen (Zeile 11), liegt nur bei 77,9 % und 79,3 %.

Auch im Handlungsfeld 4 (Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten) liegen die Zustimmungswerte fast flächendeckend bei über 80 % (Graphik 3 im Graphikband „SOLL“). Hier fällt vor allem die Dimension zum „Wissen zu innerschulischen finanziellen Ressourcen mit Auswirkung auf IBO“ (Zeile 12) auf. Lediglich 68,9 % der 627 Befragten sind der Meinung, dass dieses Wissen wichtig sei. Demgegenüber liegen die Wichtigkeitswerte aller anderen Dimensionen über oder nur knapp unter 80 %. Nur die Wichtigkeit des Vorhandenseins von Akteuren, die über „Wissen zu zeitlichen innerschulischen Ressourcen mit Auswirkung auf IBO verfügen“ (Zeile 11) fällt mit 79,1 % knapp unter diesen Wert.

Da das Handlungsfeld 5 (Berufsorientierungsinhalte unterrichten) durch insges. 34 einzelne Wissens- und Könnensdimensionen dargestellt wird, wurde es im Graphikband „SOLL“ aus Gründen der Übersichtlichkeit in die einzelnen Subhandlungsfelder unterteilt. Dabei fällt auf, dass bei insgesamt hohen Wichtigkeitswerten über 80 % insbesondere die Dimensionen der beiden Subhandlungsfelder „Berufswahlkompetenz der Schüler*innen“ und „Curriculare Implementierung der BO im schulinternen Lehrplan“ vollständig unter 80 % der Wichtigkeit liegen. Die schlechtesten Werte liegen zwar noch immer über 70 % (die geringste Wichtigkeit wird mit 73,3 % der Dimension „Schule verfügt

über Akteure, die Kompetenzen zur Dokumentation des Berufswahlprozesses der Schüler*innen im Unterricht gem. Lehrplan vermitteln“ beigemessen, Graphik 8, Zeile 2), dennoch ist es auffällig, dass im Gegensatz zu allen anderen Dimensionen deutliche weniger Befragte dieses Wissen als wichtig für die IBO erachten. Der Befund entspricht aber den Ergebnissen der „IST-Befragung“, denn auch hier sticht genau diese Dimension hervor als ein Bereich, in dem entsprechendes Wissen lediglich einzelnen Lehrkräften zugeschrieben wird.

In Bezug auf die Validierung des Qualifikationstableaus zeigen die vorliegenden Ergebnisse des „SOLL-Fragebogens“, dass im deutlich überwiegenden Teil der Fälle mehr als 80 % der befragten Lehr- und sonstigen pädagogischen Fachkräfte die im Qualifikationstableau ausgewiesenen Dimensionen des Wissens und Könnens, das zur Durchführung inklusiver Berufsorientierung an Schulen erforderlich ist, als wichtig erachten. Keine einzige der Dimensionen wird von mehr als 8 % der Befragten als unwichtig betrachtet. Zieht man von der Zahl der Befragten diejenigen ab, die keine Angaben gemacht haben oder „kann ich nicht beantworten“ angekreuzt haben, erhöht sich das Verhältnis derjenigen, die der Wichtigkeit der genannten Dimensionen zustimmen, noch weiter. Insgesamt zeigen diese Ergebnisse der deskriptiven Erhebung, dass das Qualifikationstableau jenes Wissen und Können valide darstellt, das zur Durchführung inklusiver Berufsorientierung an Schulen des gemeinsamen Lernens in den Sekundarstufen erforderlich ist.

3.3. Eigene (empirische) Befunde zu Professionalisierungsbedarfen

Aus der Studie ergeben sich für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal Professionalisierungsbedarfe für die inklusive berufliche Orientierung an Schulen. Dazu zählt, pädagogische Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen und zu gestalten, um vor allem die individuellen Bedingungen zu erfassen und zu verstehen, um daraus Folgerungen für die berufliche Orientierung abzuleiten. Ein bedeutsamer Bereich der inklusiven Berufsorientierung bezieht sich auch auf Organisation und Koordination. Die Berufsorientierungsmaßnahmen zu organisieren und zu begleiten, mit innerschulischen und außerschulischen Partnern zu kooperieren, betrifft alle Lehrkräfte in der individuellen Unterstützung von Schüler*innen. Innerhalb der Schulen gibt es aber auch Koordinator*innen, oder auch Steuergruppen, die die auf berufliche Orientierung bezogenen Schulentwicklungsprozesse planen, gestalten und evaluieren. Ihnen kommt eine besondere Rolle in der Schulprogrammarbeit und Verankerung zu. Ausgehend von den KMK-Standards zur Berufsorientierung finden sich auch in den Unterrichtsfächern Ansatzpunkte zur Berufsorientierung. Lehrkräfte werden durch die fachlichen Curricula dazu angehalten, in den unterschiedlichen Jahrgängen auf das Fach bezogene Berufe und berufliche Tätigkeiten mit Unterrichtsinhalten zu verbinden und auch berufliche Kompetenzen weiterzuentwickeln. In der schulischen Praxis jedoch ist berufliche Orientierung für einige Lehrkräfte kein relevantes Unterrichtsthema.

Die beschriebenen Professionalisierungsbedarfe spiegeln sich in dem Qualifikationstableau wider, welches nachfolgend beschrieben wird.

4. Qualifikationstableau zur inklusiven Berufsorientierung und Empfehlungen für die Lehrerbildung

4.1. Vorstellung des Qualifikationstableaus

Das Qualifikationstableau orientiert sich in Syntax und Semantik an den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Kultusministerkonferenz 2014). Inhaltlich wurde es aus der Datenanalyse der ersten Forschungsphase aufgebaut. Das Tableau besteht aus fünf Handlungsfeldern: (1) pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten, (2) Berufsorientierungsmaßnahmen

organisieren und begleiten, (3) mit innerschulischen und außerschulischen Partnern kooperieren, (4) Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten sowie (5) Berufsorientierungsinhalte unterrichten. Die ersten vier Handlungsfelder wurden auf Basis der multiprofessionell zusammengesetzten Gruppendiskussionen (vgl. Kapitel 3) entwickelt. Die Teilnehmenden thematisierten Unterricht als Bezugspunkt für inklusive Berufsorientierung nahezu nicht. Daher wurde das fünfte Handlungsfeld aus einer weitreichenden Literaturrecherche sowie einer anschließenden Analyse der curricularen Verankerung im Unterricht entwickelt. Es besteht die Vermutung, dass das Unterrichten von Berufsorientierungsinhalten in Schulen seitens der Befragten nicht genannt wurde, weil es nicht oder nur defizitär curricular im Unterricht verankert ist und daher nicht als Handlungsfeld inklusiver Berufsorientierung verstanden wird (vgl. Lenzen et al., i. V.). Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass sich die einzelnen Bundesländer zwar auf eine curriculare Verankerung und Einbindung der Berufsorientierung im Unterricht verständigt haben (KMK 2017, 3), es aber grundsätzlich je nach Bundesland und Schulform starke Unterschiede in den Curricula gibt (Frank 2020, 474).

Abbildung 2: Überblick und Aufbau der Handlungs- und Sub-Handlungsfelder

Handlungsfeld	H1 Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten	H2 Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten	H3 Mit inner- und außerschulischen Partnern kooperieren	H4 Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten	H5 Berufsorientierungsinhalte unterrichten
Subhandlungsfelder	1.1 Schülereigenschaften	2.1 Standardisierte Maßnahmen	3.1 Innerschulische Kooperation	4.1 Schulsystemische Rahmenbedingungen	5.1 Berufsbildende Kompetenzen
	1.2 Unterstützungsbedarfe von Schüler*innen	2.2 Individuelle Maßnahmen	3.2 Außerschulische Kooperation	4.2 Innerschulische Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse	5.2 Berufsorientierung im weiten Sinne
	1.3 Individuelle Förderung in BO von Schüler*innen	2.3 Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	3.3 Zwischen-schulische Kooperation	4.3 Schulisches Wissensmanagement	5.3 Berufswahlkompetenz
	1.4 Beratungsgespräche mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten	2.4 Praktika			5.4 Institutionelle Verankerung der BO im Lehrplan
		2.5 Übergänge			
<i>Personale Kompetenzen, Organisationale Bedingungen</i>					

Die Handlungsfelder wurden datengestützt in Subhandlungsfelder unterteilt (vgl. Abb. 2), die Kompetenzen ausweisen, die in einer inklusiven Schule vorhanden sein sollten, um den Anforderungen an eine inklusive Berufsorientierung gerecht werden zu können. Der Fokus liegt in der Beschreibung jener Kompetenzen, die in der Schule durch Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in den jeweiligen (Sub-)Handlungsfeldern erfüllt werden müssen oder aber für die sie qualifiziert werden sollten (Greiten et al. 2020).

Handlungsfeld 1: Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten

Eine gewachsene (Vertrauens-)Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ist für viele Berufsorientierungsmaßnahmen zuträglich oder gar unerlässlich. Dazu trägt besonders in inklusiven Settings das Wissen über individuelle Voraussetzungen und Eigenschaften von Schüler*innen

maßgeblich bei, bildet es doch die Grundlage für das Eruiere von Unterstützungs- und Förderungsmöglichkeiten. Mit dem ersten Handlungsfeld wird dementsprechend das Ziel verfolgt, pädagogische Beziehungen sowie personenbezogenes Wissen über Schüler*innen aufzubauen und zu stärken. Auf dieser Basis soll eine bedarfsgerechte Begleitung, Unterstützung und Förderung aller Schüler*innen in der Berufsorientierung gewährleistet werden.

Die Subhandlungsfelder beziehen sich unter anderem auf „Schülereigenschaften“, „Unterstützung und individuelle Förderung von Schüler*innen“ sowie auf „Beratungsgespräche mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten“.

Handlungsfeld 2: Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten

Die Organisation und Durchführung von Praktika und weiteren Maßnahmen ist zum einen ein zentraler Baustein für den Erfolg der inklusiven schulischen Berufsorientierung, zum anderen stellt das Handlungsfeld für Lehrkräfte häufig eine besondere und nicht selten neue Herausforderung dar. Das zweite Handlungsfeld zielt darauf, die Organisation von Berufsorientierungsmaßnahmen zu optimieren sowie die Vorbereitung und Begleitung von Schüler*innen in Übergangsphasen zu stärken. Dabei kommt dem Aufbau von Wissen über standardisierte, aber auch individuelle Maßnahmen zur Berufsorientierung eine zentrale Bedeutung zu. Ebenso relevant ist ferner das Erlangen grundlegender Kenntnisse zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie zu Praktikumsmöglichkeiten der Schüler*innen.

Das Handlungsfeld ist unterteilt in die Subhandlungsfelder „standardisierte Maßnahmen“, „individuelle Maßnahmen“, „Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“, „Praktika“ sowie „Übergänge“.

Handlungsfeld 3: Mit innerschulischen und außerschulischen Partnern kooperieren

Mit dem dritten Handlungsfeld sollen Kooperationen relevanter Akteur*innen zielorientiert aufgebaut und als zentraler Baustein inklusiver Berufsorientierung verankert werden. In diesem Zusammenhang gilt es zunächst, innerschulische Akteure zu identifizieren, die an dem Prozess der inklusiven Berufsorientierung beteiligt werden sollten sowie die Zusammenarbeit in dem Handlungsfeld zu gestalten und zu stärken. Darüber hinaus sollen außerschulische Wissensträger und Akteure bestimmt sowie Kooperationen und Netzwerke auf- und ausgebaut werden. Dazu zählen neben der Zusammenarbeit mit relevanten Verbänden, Schulträgern und weiteren außerschulischen Institutionen auch der Austausch und die Vernetzung mit anderen, umgebenden Schulen.

Das Handlungsfeld ist in die drei Subhandlungsfelder „innerschulische Kooperation“, „außerschulische Kooperation“ und „zwischen schulische Kooperation“ unterteilt.

Handlungsfeld 4: Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten

Das vierte Handlungsfeld zielt zunächst auf einen Wissensaufbau im Hinblick auf gesetzliche und landespolitische Vorgaben sowie innerschulische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der inklusiven Berufsorientierung. Ausgehend von dieser Wissensgrundlage sollen Lehrkräfte aktiv in die (Weiter-)Entwicklung schulischer Konzepte und Handlungsoptionen eingebunden werden. Darüber hinaus wird das Ziel verfolgt, die Pädagog*innen dazu anzuleiten, ein systematisches Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung zu initiieren, ein Bewusstsein über die Bedeutung der Steuerung des Aufbaus, der Speicherung und Weitergabe von Wissen in dem Handlungsfeld zu schaffen und im Rahmen der Schulkultur zu etablieren.

Das Handlungsfeld besteht aus den drei Subhandlungsfeldern „Schulsystemische Rahmenbedingungen“, „innerschulische Rahmenbedingungen“ sowie „schulisches Wissensmanagement“.

Handlungsfeld 5: Berufsorientierungsinhalte unterrichten

Dieses Handlungsfeld entspricht der Bedeutung des Unterrichts zur Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung. Die für dieses Handlungsfeld identifizierten Kompetenzen beziehen sich auf Kenntnisse zur curricularen Verankerung der Berufsorientierung im Unterricht. Dazu gehören das Wissen um den Inhalt der curricularen Vorgaben sowie Qualifikationen zur Umsetzung dieser Vorgaben.

Das Handlungsfeld ist in die vier Subhandlungsfelder „Berufsbildende Kompetenzen“, „Berufsorientierung im weiten Sinne“, „Berufswahlkompetenz“ sowie „Institutionelle Verankerung der Berufsorientierung im Lehrplan“ unterteilt.

Das beschriebene Qualifikationstableau wird in einer ausführlichen Fassung erläutert. Diese enthält auch Empfehlungen zur Verwendung in der Professionalisierung von Lehrkräften sowie in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und steht zum Download bereit: <https://www.beagle.msm.uni-due.de/startseite/>.

4.2 Anwendungsmöglichkeiten des Qualifikationstableaus in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten

Das Qualifikationstableau bietet eine Übersicht zu verschiedenen Handlungsfeldern der inklusiven Berufsorientierung. Die dort beschriebenen Qualifikationen sollten im *System* der Schule vorhanden sein. Welche *Person* über die beschriebenen Qualifikationen verfügt und wie diese dann in Kooperationsprozessen auch genutzt werden können, ist in dem Tableau nicht festgelegt. Die beschriebenen Qualifikationen bieten Ansatzpunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit auch für zu entwickelnde Kompetenzen von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal.

Verwendung in der Lehrerfort- und -weiterbildung

Zur Anwendung des Tableaus, ob in Lehrerfortbildungen oder Projektgruppenarbeit, bietet es sich an, dieses wie eine Art Checkliste für einen Soll-Ist Abgleich zu nutzen, an dem sich die nächsten Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung orientieren. So können beispielsweise Themenfelder konturiert werden, in denen in der Schulprogrammarbeit Schwerpunkte gesetzt werden sollen. Für eine schulinterne Lehrerfortbildung kann das Tableau als Evaluationsinstrument eingesetzt werden. Ergebnisse der Evaluation bieten der Steuergruppe oder dem Arbeitskreis Berufsorientierung Anlass, einen Steuerungsprozess zu initiieren. Das Qualifikationstableau kann auch in Teilen genutzt werden, indem beispielsweise Lehrerfortbildungen zu einzelnen Handlungsfeldern konzipiert werden. Auf der Ebene des Unterrichts können Fachkonferenzen und einzelne Lehrkräfte das Handlungsfeld „Berufsorientierungsprozesse unterrichten“ auf die Bedingungen des jeweiligen Faches transferieren.

Mögliche leitende Fragen:

- Was haben/ machen wir schon? Was fehlt uns noch?
- Wer ist bei uns wofür zuständig?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Welche Fortbildungen benötigen wir?
- Wie wollen wir die inklusive Berufsorientierung weiterentwickeln (Schulprogramm)?
- Wie wollen wir den Schulentwicklungsprozess zur inklusiven Berufsorientierung evaluieren?

*Verwendung in der Lehrer*innen(aus)bildung*

In der Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung für die Sekundarstufe I und II sowie für Berufskollegs oder berufliche Schulen kann das Qualifikationstableau

als Grundlage für die Entwicklung von (Teil-)Modulen verwendet werden, die sich spezifisch mit inklusiver Berufsorientierung auseinandersetzen. Die beschriebenen (Sub-)Handlungsfelder des Tableaus bieten Ausgangspunkte für die inhaltliche Gestaltung dieser Module. Somit können empirisch fundierte Qualifikationsbedarfe in die curriculare Weiterentwicklung in Lehramtsstudiengängen an Hochschulstandorten einfließen. Weitergehend lässt sich das Qualifikationstableau auch zur Entwicklung von Seminarkonzepten denken. Dabei verweisen die Handlungsfelder auf Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche, von denen ausgehend Seminareinheiten planbar sind.

5. Evaluation des Qualifikationstableaus

Zur Gewinnung des Qualifikationstableaus wurde zunächst ein komplexes qualitativ-empirisches Forschungsdesign entwickelt und realisiert. Es startete mit Gruppendiskussionen in heterogen zusammengesetzten Expertenworkshops. Dem folgten mehrere Gruppendiskussionen in Schulen des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens. Durch deren qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung wurde schließlich das oben geschilderte Qualifikationstableau generiert. Die abschließende bundesweite Fragebogenstudie (Bienengraber et al. i.V.) diente der empirisch-quantitativen Überprüfung der darin ausgewiesenen Handlungsfelder. Ergebnisse liegen im Juni 2021 vor. Die geplante Evaluation des Qualifikationstableaus mit den an dem BeaGLE-Projekt teilnehmenden Projektschulen und in Gruppendiskussionen mit multiprofessionell zusammengesetzten Expertengruppen konnte aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen nicht mehr durchgeführt werden.

6. Konklusion und Ausblick

Mit dem BEaGLE-Projekt ist es gelungen, auf Basis qualitativer Forschungsmethodik ein Qualifikationstableau für Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die an Schulen der Sekundarstufen und weiteren, berufsbildenden Schulen mit inklusiver Berufsorientierung befasst sind. Da die quantitativen Ergebnisse noch ausstehen, wird sich erst nach dem Projektende zeigen, inwieweit dieses Tableau nur auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen bezogen ist, oder auch für andere Bundesländer Gültigkeit beanspruchen kann. Bis dahin aber kann es seinen Nutzen – auch über Nordrhein-Westfalen hinaus – als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse, Lehrerfortbildung und in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung entfalten. In der Schulentwicklung wäre es insbesondere als Reflexionsinstrument einsetzbar, anhand dessen man die im Qualifikationstableau genannten Kompetenzen daraufhin prüft, ob sie für die an der eigenen Schule etablierten Prozesse Relevanz tragen. Auf diese Weise wäre es eine Diskussionsgrundlage, um Reflexionsprozesse über den Entwicklungsstand des eigenen Schulsystems anzuregen. In gleicher Weise wäre es in der Lehreraus- und -weiterbildung hilfreich, ohne den Anspruch zu erheben, dass die genannten Kompetenzen in dem jeweiligen Bundesland tatsächlich zu den Weiterbildungsbedarfen von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Fachpersonals zählen. Gleichzeitig könnte die Arbeit mit dem Qualifikationstableau dazu beitragen, die bundesweit für alle föderalen Bildungssysteme entwickelten Kompetenzen innerhalb der Handlungsfelder auf die länderspezifischen Gegebenheiten anzupassen.

In Schulen in Nordrhein-Westfalen wäre eine andere Herangehensweise denkbar, da die im Tableau herausgearbeiteten Kompetenzen ja auf qualitativen Daten fußen, die aus eben diesem Bundesland stammt. Ihre Relevanz ist für dieses Bundesland zwar ebenfalls noch nicht validiert, und insofern trägt das Qualifikationstableau auch hier noch Hypothesencharakter, aber die erarbeiteten Ergebnisse entstammen eben nicht einem fremden Schulsystem, sondern bewegen sich innerhalb der eigenen länderspezifischen Rahmenbedingungen. Insofern sollte eine ggf. erforderliche Anpassungsleistung an die länderspezifischen Gegebenheiten deutlich geringer ausfallen als in anderen Bundesländern. Dazu

könnte bspw. in den BEaGLE-Projektschulen das Tableau als solches diskutiert werden, um es auf diese Weise diskursiv zu evaluieren.

Einen weiteren Beitrag könnte das Qualifikationstableau für die Verbesserung der in Abschnitt 4.1 erwähnten defizitären curricularen Verankerung inklusiver Berufsorientierung leisten. Da das Handlungsfeld 5, das Unterrichten von Berufsorientierungsinhalten, nicht aus den qualitativ erhobenen Daten aus Gruppendiskussionen erhoben werden konnte, liegt der Verdacht nahe, dass dieser Inhalt im Unterricht in den Sekundarstufen nicht (oder zumindest nicht systematisch) vorkommt (vgl. Lenzen et al. i. V.). Hier könnte die Diskussion des Tableaus dazu beitragen, das entsprechende Bewusstsein für die zentrale Bedeutung des Unterrichts zur Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung sowohl bei den Lehrkräften, als auch bei den Curriculumentwicklern zu schaffen, um dieses o. g. Defizit zu beseitigen.

7. Literaturangaben

Bergs, L. & Niehaus, M. (2016a). Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 30, 1–14.

Bergs, L. & Niehaus, M. (2016b). Berufliche Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, Hollenweger, J. & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bienengräber, T., Retzmann T., Greiten, S. Lenzen, H. & Schröder, M. (i.V.): Ein Qualifikationstableau zur inklusiven Berufsorientierung für die Nutzung durch Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte. Ergebnisse einer Fragebogenstudie.

Bienengräber, T., Retzmann, T. & Greiten, T. unter Mitarbeit von Turhan, L. (2019). Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Skizze eines Forschungsprojekts. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klacke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Band II: Lehren und Lernen (S. 103–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bienengräber, T., Greiten, T. Geber, G. & Retzmann, T. (2021). Kooperationen zu Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung. In K. Kunze, D. Petersen, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinze, A. Moldenhauer, L. Peukert, K. te Poel, Ch. Reintjes & G. Bellenberg, *Kooperation – Koordination – Kollegialität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (angenommen).

Bogaczyk, L. (2020). *Zusammenarbeit im Handlungsfeld inklusiver beruflicher Orientierung – eine beschreibende Strukturanalyse kooperativer & reflexiver Handlungen aus der Perspektive von Koordinatoren für berufliche Orientierung im gemeinsamen Lernen allgemeinbildender Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Dissertation Essen (wird demnächst veröffentlicht).

Bogaczyk, L., Schröder, M. Retzmann, T. & Bienengräber, T. (2020). Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 113–130). Opladen u.a.: Budrich <https://doi.org/10.3224/84742437>

Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & C. Weyer. (2017). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster: Waxmann.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u.a.: Budrich.

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

Creswell, J. W., Plano, C. & Vicki, L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2. ed., Los Angeles: Sage.

Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.3224/84742437>

Frank, C. (2020). Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster u.a.: Waxmann.

Geber, G. & Greiten, S. (i.V.). „Dann ist das für die sicher sehr zielführend, für unsere Schüler aber nicht“ – Orientierungsrahmen von Schulen als Organisationen angesichts der (komplexen) Aufgabe inklusive Berufsorientierung. (i.V)

Greiten, S., Bienengräber, T., Retzmann, T., Turhan, L & Schröder, M. (2019). Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika. *Journal für Psychologie*, 2(27),313–335. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-313>

Greiten, S., Geber, G., Bienengräber, T. & Retzmann, T. (2020). Kollegien qualifizieren. Voraussetzungen für inklusive Berufsorientierung in Schulen schaffen: Ergebnisse aus dem BEaGLE-Projekt. *SCHULE inklusiv*, 9, 24-28.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin/Bonn.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)*.

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

Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 229-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lenzen, H., Greiten, S., Bienengräber, T. & Retzmann, T. (i.V.). *Berufsorientierung unterrichten. Curriculare Voraussetzungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse*. (i.V.)

Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 2, 1–18.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.

Moser, V. (2016). Professionsforschung. In I. Hedderich, B. Gottfried, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prenzel, M., Drechsel, B., Carstensen, C. H. & Ramm, G. (2004). PISA 2003 - eine Einführung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 13-46). Münster: Waxmann.

Schröder, M., Bienengräber, T., Retzmann, T. & Greiten, S. (2021). Anforderungen an Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der schulischen inklusiven Berufsorientierung aus schulinterner und schulexterner Perspektive. In U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange & A. Kruse (Hrsg.),

Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN. Bonn: Budrich. (i.D.)