

Bogaczyk, Leonie; Schröder, Marie; Retzmann, Thomas; Bienengräber, Thomas
**Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement
in der inklusiven Berufsorientierung**

Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 113-130. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Bogaczyk, Leonie; Schröder, Marie; Retzmann, Thomas; Bienengräber, Thomas: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung - In: Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 113-130 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206580 - DOI: 10.25656/01:20658

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206580>

<https://doi.org/10.25656/01:20658>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

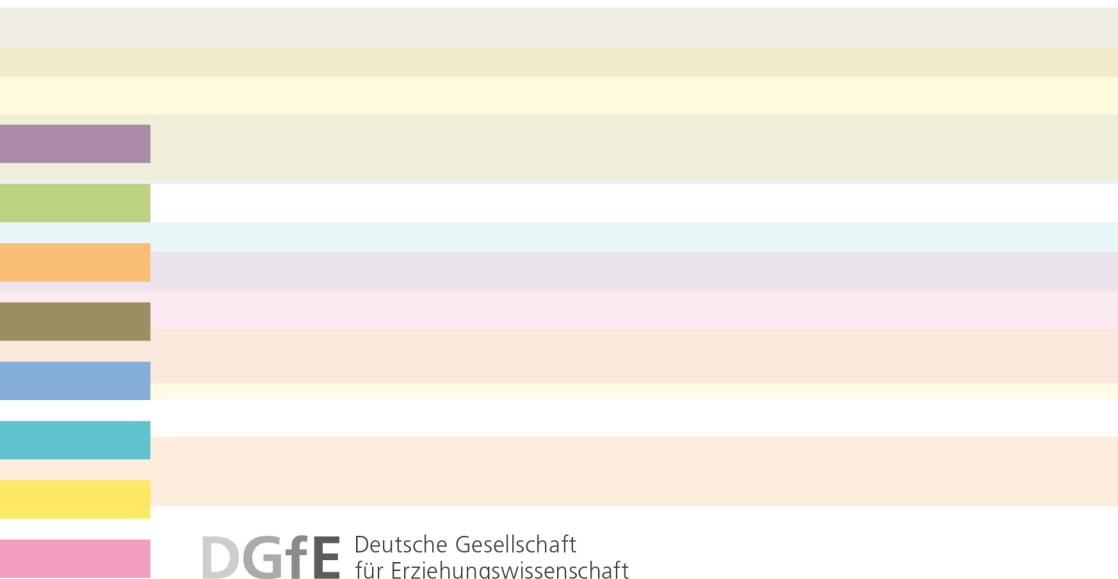
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Ulrike Weyland (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Veröffentlicht mit Unterstützung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung



© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742437>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2437-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1572-5 (PDF)
DOI 10.3224/84742437

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	7
--	---

Teil I: Reflexion der Disziplin: Außenperspektive

Andrea Sailer

Literarische Zusammenschau zu den Tagungsbeiträgen	13
--	----

Teil II: Erträge aus den Forschungszusammenhängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Finanzkompetenz und Bildung für nachhaltige Entwicklung

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Manuel Förster, Andreas Kraitzek, Eveline Wuttke, Carmela Aprea, Michelle Rudeloff und Christin Siegfried</i> Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums	33
---	----

<i>Andreas Fischer, Marc Casper, Karina Kiepe, Harald Hantke, Jan Pranger und Sören Schütt-Sayed</i> Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung	65
--	----

Teil III: (Zwischen)Ergebnisse aus Projekten

Berufsverbleib und Berufsorientierung

Dana Bergmann

Verarbeitung von Studienabbrüchen innerhalb beruflicher Entwicklungsprozesse – eine berufsbiografische Analyse	81
---	----

Silke Lange

Vorzeitige Vertragslösungen aus der Perspektive der Auszubildenden – ein Vorschlag für einen subjektorientierten Erklärungsansatz	97
--	----

*Leonie Bogaczyk, Marie Schröder, Thomas Retzmann und
Thomas Bienengräber*

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung	113
--	-----

<i>Heike Jahncke, Florian Berding, Jane Porath und Christian Steib</i> Berufsdarstellungen in Vorabendserien zwischen 1990 und 2018 als Informationsquellen über Berufe	131
---	-----

Berufliche Didaktik und Curriculum

<i>Susanne Korth, Svenja Noichl und Volker Rexing</i> Inklusive Lernumgebungen mit digitalen Medien in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie	151
---	-----

<i>Jutta Mohr, Isabelle Riedlinger und Karin Reiber</i> Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung – Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung	165
--	-----

Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen

<i>Andrea Burda-Zoyke und Immo Degner</i> Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung	183
---	-----

<i>Josephine Berger und Birgit Ziegler</i> Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich	203
--	-----

Teil IV: Reflexion der Disziplin: Innenperspektive

<i>Silke Lange, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann</i> Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung	219
Herausgeberschaft	237
Autorinnen und Autoren	237

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung

Leonie Bogaczyk, Marie Schröder, Thomas Retzmann und Thomas Bienengräber

1. Die inklusive Berufsorientierung als Forschungsdesiderat

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 avancierte der gemeinsame Unterricht zu einem zentralen Gegenstand pädagogischer Forschung; dagegen blieb die *inklusive Berufsorientierung als besonderes Handlungsfeld* weitgehend unerforscht (Bienengräber, Greiten & Retzmann et al. 2019). Dabei stellen sich an allgemein- und berufsbildenden Schulen gleichermaßen *neue An- und Herausforderungen*, auf die die pädagogischen Fachkräfte nicht hinreichend vorbereitet sind (Dreer 2013). Um auch in Anbetracht der Exklusionsrisiken auf dem Arbeitsmarkt einen gelingenden Übergang in den Beruf ermöglichen zu können, kommt der *Professionalität der pädagogischen Fachkräfte* in diesem Handlungsfeld jedoch eine noch größere Bedeutung zu als ohnehin (Bylinski 2015). Professionalität versteht sich als professionelle Handlungskompetenz (Weinert 2001, Baumert & Kunter 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008), unterteilt in motivational-affektive und kognitive Bereiche. Für die kognitive Bewältigung beruflicher Anforderungen ist professionelles, also fundiertes und breit gefächertes sowie schnell verfügbares Wissen erforderlich, um domänenspezifische Probleme innerhalb pädagogischer Handlungsfelder erkennen und lösen zu können (Bach, Schmidt & Schaub 2016). Im Kontext der inklusiven Berufsorientierung können pädagogische Fachkräfte demnach dann professionell handeln, wenn sie über jene berufliche Handlungskompetenz verfügen und sie nutzen, die – konkretisiert als Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sowie Haltungen – zur Bearbeitung von Problemen in der inklusiven Berufsorientierung erforderlich sind. Demnach ist Wissen eine Prämisse professioneller Handlungskompetenz und somit auch des Wissensmanagements im spezifischen Kontext der inklusiven Berufsorientierung. Es ist eine Voraussetzung, um den Anforderungen einer schulischen inklusiven Berufsorientierung gerecht zu werden und im Sinne des „organisationalen Lernens“ (Pawlowsky 1994; Probst & Büchel 1994) einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf gestalten zu können.

Das Forschungsfeld der *schulischen Berufsorientierung* nebst der entsprechenden *Qualifizierung von Lehrpersonen* sei „fest etabliert“, so Brüggemann, Driesel-Lange und Weyer (2017, 10). Jedoch besteht bislang kein Konsens

über das Ziel der Berufsorientierung. Im „Thüringer Modell“ wird die Förderung der Berufswahlkompetenz als Ziel bestimmt (Driesel-Lange, Kracke & Hany et al. 2013); Rahn, Brüggemann und Hartkopf (2013) heben auf das „Gelingen der Berufswahl“ ab und somit auf den Erfolg des Übergangsprozesses. Auch die Unterstützung seitens der Lehrer*innen wird bereits als eine Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt empirisch exploriert (Mayhack & Kracke 2010). In Verbindung mit dem Anspruch der Inklusion gibt es jedoch kaum Forschungsanknüpfungspunkte (Koch 2015, Nentwig 2018). Empirische Studien zur inklusiven Berufsorientierung sowie zur Professionalisierung und Qualifizierung (Moser 2016; Bergs & Niehaus 2016; Buchmann & Bylinski 2013) stehen noch aus.

Der folgenden Untersuchung liegt ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, um nicht bestimmte Gruppen ex ante auszuschließen, die von Benachteiligungen betroffen sein könnten (Hinz 2002, 2009; Sander 2004; Löser & Werning 2015). Dies wirft die Frage auf, wie auf die damit steigende Heterogenität der Zielgruppe pädagogisch reagiert werden kann. Eine Antwort darauf ist eine individualisierte Berufsorientierung (vgl. im Überblick Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer 2017), die konzeptionell allerdings das gesamte Spektrum der Schüler*innen adressiert. Individualisierungsbemühungen hinsichtlich der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich in der schulischen Praxis beispielsweise im Zusammenhang mit der Suche nach geeigneten Betrieben und Arbeitsplätzen für Betriebspraktika (Greiten, Bienengraber & Retzmann et al. 2020). Das hier zugrunde gelegte weite Inklusionsverständnis umschließt somit eine Adaption schulischer Konzepte, die über die Gruppe der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hinausweisen, jedoch verändern sich hierdurch die Anforderungen an Lehrpersonen. Aus einer Professionalisierungsperspektive ist bedeutsam, wie die Lehrer*innen (Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen) sowie „weitere“ pädagogische Fachkräfte (in der Schule vor allem Sozialpädagog*innen, extern unter anderem Berufseinstiegsbegleiter*innen), die im Handlungsfeld der inklusiven Berufsorientierung aktiv sind, diesen fächerübergreifenden Anforderungen gerecht werden können (Dreer 2013). Bezüglich der *Professionalität der Lehrer*innen* ist zu fragen, wie sie in den drei Phasen der Lehrerbildung gefördert werden sollte. Dies ist das erkenntnisleitende Interesse einer hochschulübergreifenden Studie (BMBF-Förderkennzeichen: 01NV1723A/B).

Die beteiligten pädagogischen Fachkräfte können wichtige Hinweise und Handlungsempfehlungen zur schulpraktischen Umsetzung sowie zur Einbettung in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften geben (Lazarides, Ohlemann & Wills et al. 2015). Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dabei dem *Wissensmanagement* zukommt. Es werden ausgewählte Aspekte herausgegriffen, die die qualitative Teilstudie als bedeutsam erwies. Zunächst wird ein weit verbreitetes *Konzept des Wissensmanagements*

eingeführt und auf das hier interessierende Handlungsfeld übertragen. In einer dichten Beschreibung werden die drei *Bausteine* »Wissensziele, Wissensidentifikation und Wissenserwerb« näher beleuchtet – zunächst theoretisch, sodann empirisch auf der Grundlage einer qualitativen Exploration des Handlungsfeldes. Es wird erörtert, ob die sich stellenden Anforderungen und Herausforderungen durch ein professionelles Wissensmanagement (besser) bewältigt werden können. Abschließend sollen mögliche *Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung und Schulentwicklung in Forschung und Praxis* abgeleitet werden.

2. Referenzrahmen für das schulische Wissensmanagement

Unter »Wissensmanagement« kann – ganz allgemein – die *Identifikation aller relevanten Wissenspotenziale* und ihre *systematische Ausschöpfung* durch die Optimierung der Wissensflüsse entlang von Kernprozessen verstanden werden, wie sie unter anderem Probst, Raub und Romhardt (2012) beschreiben. Bereits Chott (1998) stellt die Bedeutung des Wissensmanagements in Schulen heraus, die seither noch zugenommen haben dürfte. Das Bildungssystem kann als gesellschaftliches Subsystem aufgefasst werden, das im Kontext der Berufsorientierung insbesondere mit dem Beschäftigungssystem als weiterem Subsystem der Gesellschaft gekoppelt ist. Als ein zeitlich vorgelagertes Subsystem übt es diesbezüglich eine Qualifikationsfunktion aus. Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse verlangt nun eine Weiterentwicklung des Subsystems Schule, damit diese ihrem gesellschaftlichen Auftrag entsprechen kann (Wiater 2007). Der geschilderte Zusammenhang lässt sich auch in das Konzept der Schule als einer „lernenden Organisation“ einordnen (Reinmann-Rothmeier 2001). Was unter Wissensmanagement genauer zu verstehen ist, wird im Folgenden begrifflich und modelltheoretisch entfaltet. Zudem werden ausgewählte Kernprozesse beschrieben. Damit wird ein theoretisch fundierter Referenzrahmen aufgespannt, der die systematische Einordnung der in Kapitel 4 vorgelegten empirischen Befunde zum schulischen Wissensmanagement bei der inklusiven Berufsorientierung erlaubt.

2.1 Zum Begriff des Wissens, das es „zu optimieren“ und auszuschöpfen gilt

Probst, Raub und Romhardt (2012, 22) definieren Wissen *extensional* sehr *umfassend* und *funktional* sehr *eng* als „die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen“. Es umfasse theoretische Erkenntnisse, praktische Alltagsregeln und Handlungsanweisungen, stütze sich zwar auf Daten und Informationen, werde jedoch von Individuen konstruiert und repräsentiere „deren Erwartungen über Ursache-

Wirkungs-Zusammenhänge“ (Probst, Raub & Romhardt 2012, 22). Dagegen stellt Baumert (1998, 214) nicht auf die Verwendung, sondern auf die *Entstehung* und den *Inhalt* ab: Wissen sei „das Kenntnishaften von etwas per Sinneswahrnehmung, per Mitteilung oder durch das Lernen“. Es bezeichne „die Erkenntnis von etwas als das Kennen von Zusammenhängen, des Wesens und der Gründe von Seiendem“ (ebd.). Beiden Definitionen ist gemeinsam, dass Wissen als Zustand und *kristalline Struktur* verstanden wird. Demgegenüber betonen Davenport und Prusak dessen *fluiden* Charakter: Wissen sei „eine fließende Mischung aus strukturierten Erfahrungen, Wertvorstellungen, Kontextinformationen und Fachkenntnissen, die in ihrer Gesamtheit einen Strukturrahmen zur Beurteilung und Eingliederung neuer Erfahrungen und Informationen bietet“ (2000, 32). Wissen wäre demnach also Voraussetzung und Ergebnis strukturierter Informationsverarbeitung zugleich.

Willke (2001) unterscheidet *personales* Wissen von Einzelpersonen von *organisationalem* Wissen, das institutionalisiert sei und daher auch als institutionelles oder Systemwissen deklariert wird. Dabei handele es sich um Leitlinien oder Arbeitsprozessbeschreibungen (ebd.; Huber & Krey 2009). Für Probst, Raub und Romhardt (2012) setzt sich das organisationale Wissen aus *individuellen* und *kollektiven* Wissensbeständen zusammen, auf die eine Organisation zur Lösung ihrer Aufgaben zurückgreifen kann. Beiden Differenzierungen gemeinsam ist, dass sie die Träger des Wissens klassifizieren.

Resultat der begrifflichen Auseinandersetzung ist, dass es keine einheitliche Definition gibt. Es ist daher angeraten, der empirischen Exploration einen weiten Begriff von Wissen als Inhalt, Struktur und Prozess zugrunde zu legen, um a priori nichts auszuschließen, was sich a posteriori als wesentlich herausstellen könnte.

2.2 Charakterisierung des ausgewählten Wissensmanagementmodells

Für das Wissensmanagement gibt es mehrere Modelle und Konzepte, denen die Intention der Wissensentwicklung und Wissensbewahrung gemeinsam ist und die auch sonst Ähnlichkeiten aufweisen. Schüppel (1996) beschreibt die Prozesse *Generierung, Nutzung, Transfer und Institutionalisierung*; Davenport und Prusak (2000) nennen die Prozesse *Entwicklung, Kodifizierung und Transfer*. Als theoretisch fundierter Referenzrahmen soll hier das umfassendere Modell des Wissensmanagements von Probst, Raub & Romhardt 2012 herangezogen werden, das bereits auf den schulischen Kontext angewandt wurde (Hamm 2004; Sarnitz 2011; Heitmann 2013), jedoch noch nicht auf einen inklusiven Kontext.

Innerhalb eines Regelkreises aus Wissenszielen und Wissensbewertung befinden sich die Kernprozesse *Identifikation, Bewahrung, Nutzung,*

Verteilung, Entwicklung und Erwerb von Wissen (Dick & Wehner 2002). Aus Platzgründen erfolgt hier die Beschränkung auf die *Wissensziele*, die *Wissensidentifikation* und den *Wissenserwerb*; die davon abgrenzbaren *Prozesse des Wissensmanagements* müssen einer zukünftigen Analyse vorbehalten bleiben. Durch eine dichte Beschreibung der ausgewählten Wissensmanagementbausteine wird allerdings die Grundlage dafür gelegt: Zum einen ist die Explikation der *Wissensziele* die Voraussetzung der *Wissensbewertung*, die die Wirksamkeit des Wissensmanagements zum Gegenstand hat; zum anderen setzen die *Wissensnutzung* und *-entwicklung* die *Wissensidentifikation* und *Wissensverteilung* voraus (Probst, Raub & Romhardt 2012).

Das Modell erlaubt es, einzelne Bausteine des Wissensmanagements unabhängig voneinander zu analysieren und zu einem späteren Zeitpunkt weitere Wissensbausteine hinzuzunehmen sowie Verbindungen zwischen ihnen zu untersuchen. Im Zuge der weiteren Beforschung des Handlungsfeldes kann dann eine Systematisierung der Funktionen des Wissensmanagements vorgenommen werden. Die Explikation von Wissenszielen ist jedoch grundlegend für eine lösungsorientierte Anwendung des Modells beim schulischen Wissensmanagement und stellt daher auch hier den ersten Schritt dar. In engem Zusammenhang damit steht die Identifikation des Wissens, das für die Erreichung dieser Ziele notwendig ist. Der dritte Kernprozess »Wissenserwerb« muss hier schon allein deshalb besondere Beachtung finden, weil es insgesamt um die Professionalisierung im Rahmen der Lehrerbildung geht.

2.3 Grundlegende Kernprozesse des Wissensmanagements – restrukturiert

Probst, Raub und Romhardt (2012) zufolge sind *Wissensziele* die Grundlage der inhaltlichen Ausgestaltung des Wissensmanagements. Sie stehen für den Soll-Zustand des Wissens. Der Ist-Zustand wird durch die *Wissensidentifikation* erhoben. Etwaige Soll-Ist-Abweichungen (fehlendes Wissen) sollen durch den Prozess des *Wissenserwerbs* abgebaut werden. Zusammen können diese drei Bausteine als Lernprozess aufgefasst werden (siehe Abb. 1):

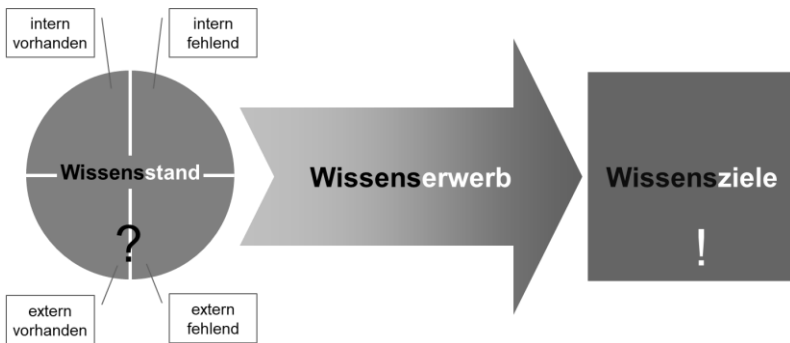
(1) *Wissensziele*: Die zentralen Wissensziele in einem Handlungsfeld legen fest, *wozu* die Wissensbestände, hier der Lehrer*innen sowie der weiteren pädagogischen Fachkräfte aufgebaut werden sollen. Die Identifikation von Wissenszielen bietet Hinweise darauf, in welche Richtung und bis zu welchem Punkt deren Qualifizierung in den drei Phasen der Lehrerbildung erfolgen sollte. Nur wenn eine konkrete Zielbestimmung vorliegt, kann das organisationale Lernen effektiv gestaltet werden.

(2) *Wissensidentifikation*: In diesem Prozess wird nicht nur erfasst, welche Daten, Informationen und Fähigkeiten intern vorliegen, sondern auch das Wissensumfeld der Organisation analysiert; darüber hinaus, welches interne und externe Wissen *nicht* vorhanden ist. Indem Wissensbestände und -defizite

offengelegt werden, wird Transparenz geschaffen. Ferner wird beleuchtet, welche kollektiven Fähigkeiten sich in diesem Handlungsfeld explorieren lassen oder welche Experten wichtige Wissensträger sind.

(3) *Wissenserwerb*: Der Wissenserwerb umfasst externe Quellen, die relevantes Wissen für die Organisation besitzen und weitergeben. Der Austausch zwischen Akteuren spielt eine wichtige Rolle, etwa durch gemeinsame Aufgaben als Prozesse und den damit verbundenen Austausch von Expertenwissen. Es ist aber auch zu eruieren, welches vorhandene Wissen intern erweitert bzw. vertieft werden könnte. Übertragen auf das vorliegende Handlungsfeld ist zu fragen, *welches* professionsbezogene Wissen (und Können) in der Lehrerbildung erworben wird und *wie* Lehrer*innen sowie weitere pädagogische Fachkräfte ihr problemlösungsrelevantes, funktionales Wissen (und Können) im Handlungsfeld der inklusiven Berufsorientierung entwickeln.

Abb. 1: Schulisches Wissensmanagement als Lernprozess



Quelle: eigene Abbildung

3. Empirische Ergebnisse zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung

Da das Feld der inklusiven Berufsorientierung nahezu unerforscht ist, wurde ein explorativer Zugang gewählt. Zur Datenerhebung wurden von Mai bis September 2018 insgesamt 22 Gruppendiskussionen im Setting multiprofessioneller Expertenworkshops geführt. Unter den Teilnehmer*innen waren unterschiedliche Professionen und Institutionen vertreten. Neben pädagogischen Fachkräften (darunter Regelschullehrkräfte, Sonder- und Sozialpädagog*innen) von Schulen der Sekundarstufen in Nordrhein-Westfalen nahmen unter anderem auch Akteur*innen der regionalen Bundesagenturen sowie diverser

Ämter und Verbände teil. In den Gruppendiskussionen wurden je vier bis sechs Personen zusammengeführt, wobei auf eine möglichst große Heterogenität der Institutionen geachtet wurde.

Der nach Lamnek (2005) für Gruppendiskussionen erforderliche gemeinsame Erfahrungsraum bestand in Erfahrungen in der inklusiven Berufsorientierung aus Sicht der jeweiligen Institution bzw. Profession. Alle im Folgenden wiedergegebenen Aussagen der Proband*innen müssen vor diesem Hintergrund verstanden werden, auch wenn diese über den eingegrenzten Gegenstandsbereich der inklusiven Berufsorientierung hinauszudeuten scheinen. Als Impuls zur Stimulation der Diskussion wurden je zwei bis drei Leitfragen zu Themen der Erhebungseinheiten gestellt. Diese Diskussionen dauerten zwischen 80 und 90 Minuten. Es wurden zehn der 18 transkribierten Gruppendiskussionen ausgewählt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit MAXQDA 2018 ausgewertet. Um das Material mit einer größtmöglichen Offenheit zu strukturieren, wurde ein induktives Vorgehen zur Kategorienbildung gewählt (Kuckartz 2014). Das Kategoriensystem wurde konsensuell validiert (Gläser & Laudel 2010). Die Interkoderreliabilität betrug in allen Fällen mindestens 70%.

3.1 Wissensziele: das Wissensmanagement zweckorientiert betreiben

Die Inhaltsanalyse ergab vier grundlegende Wissensziele im Handlungsfeld: (1) *Berufsorientierung gestalten*: In allen Gruppendiskussionen bestand Konsens darüber, dass Lehrer*innen sowie weitere pädagogische Fachkräfte über ein grundlegendes Wissen zu den Maßnahmen und Handlungsoptionen in der Berufsorientierung verfügen müssen, um diese erfolgreich gestalten zu können. Kontrovers diskutiert wurde, welche Kenntnisse im Hinblick auf berufliche Perspektiven erforderlich seien: Es gab sowohl die Forderung, dass man mehr als nur eine Auswahl von Berufen kennen sollte, als auch das Argument, dass man nicht jedes Berufsbild kennen könne (BfA1d 193, EfK1d 48). Allerdings war sich die Mehrheit der Diskutanten darin einig, dass ein grundlegendes Verständnis über berufliche Möglichkeiten und Ausbildungswege unerlässlich sei und steter Weiterentwicklung bedürfe. Die Bedeutung von Einblicken in die Arbeitswelt jenseits der Institution Schule wurde thematisiert, um Schüler*innen auf die Arbeitswelt vorbereiten zu können (BfK1d 259).

Lehrer kennen häufig nur System Schule. Sie müssen bereit sein zu akzeptieren, dass es andere Systeme gibt und die so weit zu verstehen, wie sie es für ihre Schule brauchen. (AfN2w 161)

Um die Schüler*innen auf dem Weg zum Praktikum oder in die Ausbildung unterstützen zu können, sollten die pädagogischen Fachkräfte über Wissen zur

Praktikums- oder Ausbildungsplatzsuche verfügen. Insbesondere seien hierbei Kenntnisse zum Umgang mit entsprechenden Online-Portalen unerlässlich (AmK1d 260, CfK1d 289, BfK1d 238).

Bezugnehmend auf berufliche Perspektiven wurden die Digitalisierung und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt diskutiert. Für die Beratung sei es heute wichtig, die Risiken der „Industrie 4.0“ zu kennen. Gleichzeitig erachten zwei Teilnehmende auch das Wissen über Chancen der Digitalisierung, etwa im Hinblick auf individuelle Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, als bedeutsam.

Die [gesellschaftliche Entwicklung] wird sich ja im- für diese jungen Menschen massiv verändern, [...] dass einige Berufe- Ihre Tätigkeit, die lernen=ein Handwerk, was *demnächst*=ein Roboter macht. Und da bin ich mir sehr sicher, dass sie, diese Schüler das erleben werden. Wie bereite ich sie in der Berufsorientierung darauf vor oder *kann* ich das überhaupt? (CfK1d 306)

Es gibt momentan so eine rasante Entwicklung, ich sag mal, (.) Technik 4.0, (.) wo man Schüler (2), oder, wo man Menschen mit, mit (.) körperlich motorischen Einschränkung, kognitiven Einschränkungen, so toll unterstützen könnte am Arbeitsplatz, ne. (.) Da gibt's ja vom, vom Buzzer bis hin zum Greifarm, den ich dann mit Augen steuere, (.) das ist ja=eine wahnsinnige Entwicklung, die da gerade voranschreitet. (DfN2w 25)

(2) *Teilhabe für alle Schüler*innen ermöglichen:* Die Gestaltung der Berufsorientierung im gemeinsamen Lernen könne nur auf Basis eines umfassenden Wissens im Handlungsfeld Inklusion gelingen. Dazu zählten profunde Kenntnisse zur Gestaltung von Teilhabe in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt (BmA1w 7), ebenso eine umfassende sonderpädagogische Expertise (CfA2d 98). Neben dem Wissensaufbau auf personaler Ebene gelte es auch, Wissen auf organisationaler Ebene, etwa im Sinne von Leitlinien, zu schaffen und Einstellungen zum gemeinsamen Lernen in der Schulkultur zu etablieren.

(3) *Unterstützung organisieren:* In allen Gruppendiskussionen war man sich einig, dass keine pädagogische Fachkraft über ein allumfassendes Wissen im Feld der inklusiven Berufsorientierung verfügen könne. Vielmehr gehe es darum, ein Wissen über Kooperations- und Unterstützungsmöglichkeiten aufzubauen und sich einen Überblick über Zuständigkeiten und Kompetenzprofile anderer Professionen zu verschaffen (CmK3d 747, AfA2e 87).

Das ist genau das Wissen, was die brauchen, die müssen nicht alles (.) in die Tiefe. SIE MÜSSEN KEINE EXPERTEN SEIN, aber sie müssen, ich nenne das immer, bei denen muss an der richtigen Stelle zum richtigen Moment die Alarmglocke gehen, hier stimmt was nicht, wen frage ich jetzt. (AfA1w 138)

(4) *Individuell beraten*: Im Hinblick auf eine individuelle Beratung von Schüler*innen wurden folgende Aspekte besonders häufig genannt und diskutiert: das Wissen über die Eigenschaften von Schüler*innen, über ihre Motivation und die soziale Herkunft. Zur gemeinsamen Eruierung beruflicher Möglichkeiten bedürfe es einer realistischen Einschätzung individueller Stärken, Schwächen (DfA1d 184) und gegebenenfalls der Unterstützungsbedarfe (CmN2d 48). Als Voraussetzung für erfolgreiche Berufsorientierungsprozesse galt „einmal das Interesse für den Beruf und dann noch das weitere Interesse, was die Berufsorientierung et cetera bei (.) Schülern angeht“ (CmK3d 384). In diesem Kontext wurde auch die Bedeutung der sozialen Herkunft thematisiert:

Und das macht mir Sorgen, wie kriege ich da die Schüler denn auch motiviert, wenn die Eltern sich schon weniger drum kümmern, wie (.) kriege ich die Schüler, ja, dahin, dass sie sich selber engagieren, weil das ja für ihre Zukunft ist, das (.) ist mir noch=ein Rätsel. (CfA1d 18)

3.2 Wissensidentifikation: Wissensbestand und -defizite bilanzieren

(1) *Fehlendes internes Wissen identifizieren*: Da in den Gruppen weitgehend problemorientiert diskutiert wurde, konnten vor allem Wissensdefizite ausgemacht werden. So seien Klassenleitungen mit der Berufsorientierung oft überfordert; es fehle Wissen zu den Maßnahmen und Handlungsoptionen, insbesondere im Kontext von Inklusion. Die standardisierten Maßnahmen des Landesprogramms „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) erforderten sehr viel „Know-how“ sowie ein starkes Maß an Eigeninitiative bei der Umsetzung und führten entsprechend oft zu Überforderungen (EfA2d 22). Eine Teilnehmerin konstatierte, ihr fälle es schwer, einen Überblick über die verschiedenen beruflichen und schulischen Anschlussmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu behalten (EfK3d 114). Konkret wurde benannt, dass vielen Lehrkräften das Wissen über Portale zur Berufsinformation sowie zur Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche fehle.

Also ihr habt jetzt diese Anforderungen genannt, aber ich bin mir sicher, dass, wenn ich bei uns im Kollegium gucken würde, die Hälfte von den Kollegen wüssten selber nicht, wo die nachschauen müssten. Auch welche Portale es im Internet gibt, ob Stepstone, Monster oder Indeed, wo man jetzt mittlerweile Jobs finden kann, Praktika [...]. (AmK1d 260)

(2) *Experten(wissen) identifizieren*: Das Handlungsfeld der inklusiven Berufsorientierung umfasse Wissen, das sich ständig verändert, [sodass] es eine völlig illusorische Vorstellung ist, dass ein Lehrer das gewissermaßen erlernen und sichern kann“ (AmA1w 7). Daher solle es weniger darum gehen, jeder Lehrkraft ein allumfassendes Wissen zu den Themen Inklusion und Berufsorientierung zu vermitteln, als vielmehr darum, ein Bewusstsein für die

Bedeutung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit zu schaffen: Es gelte, relevantes Expertenwissen und die entsprechenden Wissensträger zu identifizieren. Als außerschulische Kooperationspartner, die als Wissensquelle essenziell seien, wurden genannt: Betriebe, die Agentur für Arbeit, der Integrationsfachdienst, die Kammern sowie die Landschaftsverbände.¹

Innerhalb der Institution Schule konnten ebenfalls Träger unterschiedlichen Wissens identifiziert werden: Die Klassenleitungen verfügten im Regelfall über ein grundlegendes Wissen über ihre Schülerschaft im Allgemeinen, dagegen wurde sonderpädagogischen Fachkräften im gemeinsamen Lernen ein Expertenwissen im Hinblick auf die Eigenschaften und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugesprochen. Dementsprechend wurde die innerschulische Zusammenarbeit als Voraussetzung einer „guten Inklusion“ beschrieben:

Schulen, die gute Inklusion machen, die zeichnen sich dadurch aus, dass die gute, intern Arbeitsstrukturen entwickeln und zusammen Unterricht planen oder (.) diagnostische Prozesse begleiten. Und (.), ich sag mal [...] zusammen an dem Thema arbeiten, (.) also das muss=eine Schule leisten und das müssten die Kollegen haben können, ne, dass sie, also- Und man muss ja nicht alles wissen, so wie er, der (.) in vielen Jahren Wissen (.) in dem Bereich angehäuft hat, aber diese Fähigkeit und die Bereitschaft, dieses sich zusammen zu erarbeiten, ne. Die Intelligenz des Schwarms. (BmN2w 178)

Als bedeutsame Wissensträger gelten die Koordinatorinnen und Koordinatoren für Studien- und Berufsorientierung (StuBos)² (unter anderem EfA1d 6, EFA2d 22, BfA2d 75). Dabei wurde deren Rolle klar definiert und eingegrenzt:

Und der StuBo ist in so großen Systemen oder das StuBo-Team ja eher, die Organisatoren, die Sachen initiieren, Konzepte erstellen dann entsprechend auch und die Kommunikation zu den Lehrkräften übernehmen. Aber die, die Verantwortung liegt auch bei der Klassenleitung und bei jedem Fachlehrer, das- gibt es ja auch Möglichkeiten, dass man (.) das fachbezogen aufteilt nochmal. (AfN2d 96)

Es wurde allerdings konstatiert, dass die Schulen diesem Anspruch nicht immer gerecht würden:

-
- 1 Bei den Landschaftsverbänden handelt es sich um bundeslandspezifische Organisationen, die in Nordrhein-Westfalen z. B. als Träger des Inklusionsamtes für die Teilhabe schwerbehinderter Menschen und ihnen gleichgestellter auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zuständig sind und entsprechende Unterstützung leisten (Landschaftsverband Rheinland 2019).
 - 2 Die Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Berufliche Orientierung werden in Nordrhein-Westfalen an allen weiterführenden Schulen zur Initiierung und Umsetzung von Studien- und Berufswahlprozessen eingesetzt. Sie sind von den Schulleitungen zu benennen (Ministerium für Schule und Bildung 2019, Kap. 1).

Also die [...] Klassenlehrer, die haben damit gar nicht am Hut, die wissen (.) in der 9. Klasse gibt's=ein 3-Wochen-Praktikum und in der 8. Klasse drei Tage. Dann kümmern die sich=ein bisschen da drum, acht, in der 7. Klasse sind Potenzialanalyse, da fahren die nach Essen, zweimal die Woche. [...] Das ist das einzige, was die-, womit sie sich beschäftigen. Aber auch weil sie es nicht so richtig gele- also, ne, gelernt haben. (AmA1d 84)

(3) *Transparenz schaffen*: Die Problematik einer fehlenden Transparenz über den Wissensstand wurde sowohl im Hinblick auf Prozesse innerhalb einer Schule als auch den Wissenstransfer zwischen Schulen thematisiert. Zunächst gelte es, innerorganisationale Transparenz über Handlungsoptionen und Maßnahmen zu schaffen sowie Erfahrungswerte mit dem Kollegium zu teilen (AfA2d 54). Darüber hinaus müsse es einen Austausch zwischen Schulen geben, um vorhandene Wissensbestände zu nutzen, zum Beispiel müsse es „Konferenzen zwischen abgebenden und der übernehmenden Schule (.) geben [...] zu den Schülern, die da ankommen“ (AfA2e 102), jedoch verhindere auch das Datenschutzgesetz eine stärkere Zusammenarbeit.

3.3 Wissenserwerb: personales und organisationales Wissen auf-/ausbauen

In den Gruppen herrschte Konsens darüber, dass die Themen Inklusion und Berufsorientierung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung nicht oder nur unzureichend thematisiert würden (DfA1d 51, AfA1w 15, EfA3e 224), ebenso in der Fortbildung: Zwar gebe es Fortbildungen sowohl zur Inklusion als auch zur Berufsorientierung, es fehle jedoch an Veranstaltungen, die beides miteinander verbinden (EfA1d 46, CfA3e 64). Dabei fielen auch die Bewertungen zu den Fortbildungsinhalten kritisch aus.

Ja, wir basteln da immer rum. Wir haben Fortbildungen besucht, aber, ich meine, so=eine eintägige Fortbildung oder so, (.) ne. @ (2) @, sagt- hat man keine Ahnung danach. (BfA2e 68)

Einen Großteil des Wissens über die inklusive Berufsorientierung würden die pädagogischen Fachkräfte eigenständig entwickeln. Dies erfordere „sehr viel persönliches Engagement und sehr viel Zeit“ (AfA2d 54). Zudem wurde die Bedeutung des Wissenserwerbs von externen Wissensträgern verdeutlicht:

Wir haben jetzt gerade geschafft, dass [der] Integrationsfachdienst, der bisher anders aufgestellt war, eine Kollegin hat, die macht nichts anderes als GL, die reist also den ganzen Tag durch [Stadt in NRW] und (.) klappert die Schulen ab. Die hat vor den Sommerferien (.) alle Lehrer, die da tätig waren, kennengelernt, hatte ihnen genau diese komplizierten Unterschiede zwischen STAR, GL, KAoA, Regel und all was wir da haben, erklärt. (AfA1w 46)

Neben dem eigenständigen Wissenserwerb spielt also auch der Einbezug von Expertenwissen eine Rolle. So werde etwa das Wissen von Integrationshelfern und Job-Coaches vor allem durch ihre direkte Beteiligung an Beratungsprozessen genutzt (BmN2d 166). Bei der Berufsorientierung im gemeinsamen Lernen sei die Expertise sonderpädagogischer Fachkräfte essenziell, doch der Wissenstransfer von der Förder- zur Regelschullehrkraft und umgekehrt gestalte sich mitunter schwierig. Ein Sonderpädagoge mahnte an, dass die Unterstützung von Regelschullehrkräften angenommen werden müsse (DmK3d 458). Ähnlich hielt eine Diskutantin fest:

Und das dritte ist nun, also ich nenne es jetzt mal, so ein bisschen Bewusstseins-ebene vom Lehrer. Also es gibt ja immer (.) den alten Spruch, ne, "my class is my castle" und das muss weg, ne. "My class ist not my castle." Ich muss ganz viele reinholen, weil alleine ist das völlig unmöglich. (AfA1w 23)

4. Implikationen für die Praxis – Desiderate der Forschung

Aus diesen Ergebnissen zum Realitätsausschnitt der inklusiven Berufsorientierung lassen sich *Qualifizierungsbedarfe* der pädagogischen Fachkräfte und *Entwicklungsbedarfe* der Schulen sowie *Forschungsdesiderate* ableiten.

Lehrerbildung, insbesondere Studium und Fortbildung

Es sind *Wissensdefizite betreffend die Handlungsoptionen und Maßnahmen* der Berufsorientierung sowie die schulischen und beruflichen Anschlusswege zu konstatieren. Da diese Wissens Elemente als wesentliche Wissensziele ausgewiesen wurden, kann daraus ein konkreter Qualifizierungsbedarf gefolgert werden. Zudem scheint der Wissenserwerb im Kontext von Inklusion durch Regelschullehrkräfte weitgehend ungesteuert zu erfolgen. Aus den Daten wird ersichtlich, dass die Vermittlung entsprechender Inhalte in allen drei Phasen der Lehrerbildung gewünscht wird. Die 2016 neugefasste Lehramtszugangsverordnung schreibt inzwischen inklusionsbezogene Studienanteile von mindestens 14 Leistungspunkten verbindlich vor, so dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer über eine bessere Ausgangsbasis verfügen dürften. Und sie eröffnet – jedoch nur im Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen – die Option, einen Profilbereich „Berufswahl/Berufsorientierung“ einzurichten. Von letzterem macht allerdings landesweit keine Universität Gebrauch; doch selbst wenn, so blieben beide Bereiche – Inklusion und Berufsorientierung – im Studium gleichwohl systematisch unverbunden. Für die zielgerichtete Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte sollten Formate entwickelt werden, die die bislang auch dort separierten Gebiete verbinden.

Die Lehrkräfte betonten die *Bedeutung eigener, außerschulischer Berufserfahrungen*. Mit dem seit 2009 für alle lehramtsqualifizierenden Studiengänge obligatorischen, mindestens vierwöchigen „Berufsfeldpraktikum“, das seit der Reform des nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes von 2016 „in der Regel“ außerschulisch sein soll (§ 12 Abs. 1 Nr. 2), wurde ein „Praxiselement“ geschaffen, das Einblicke in die Wirtschaft und Arbeitswelt ermöglicht. Lehrerbetriebspraktika, die im nordrhein-westfälischen Runderlass zur beruflichen Orientierung unter Nr. 7 „Qualifizierung der Lehrkräfte“ recht ausführlich dargelegt werden, bieten weitere Möglichkeiten der Sammlung einschlägiger Erfahrungen. Sie zu organisieren obliegt der Eigenverantwortung der Schulen; sie zu genehmigen der Schulleitung, was ihr allerdings aktuell recht schwerfallen dürfte, da sie zwei bis vier Wochen dauern sollen, vielfach jedoch akuter Lehrermangel herrscht und gleichzeitig die Minimierung von Unterrichtsausfall gefordert ist – ein Zielkonflikt für die Schulleitungen.

Wie bereits bei der Erörterung des Modells für das Wissensmanagement von Probst, Raub und Romhardt (2012), so lässt auch das empirische Material die *Verbindungen zwischen den Wissensbausteinen* erkennen. So ist etwa die Reflexion der eigenen Wissensgrenzen im Baustein „Wissensziel“ eine Voraussetzung für den Baustein „Wissenserwerb“, in Form des Einbezuges von weiterem Expertenwissen, das in einem direkten Prozess der Zusammenarbeit erlangt werden kann. Es bedarf dazu der Bereitschaft, Erfahrungswerte mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen. Insofern bestätigen die Ergebnisse jenen Ausschnitt aus dem Referenzrahmen – wenn auch nur auf Basis qualitativer Daten und nicht mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Dem Baustein „Wissenserwerb“ zuzuordnende Passagen verdeutlichen die *tragende Rolle personaler Fähigkeiten* beim Aufbau eines schulischen Wissensmanagements. Die Bereitschaft Wissen anzunehmen wurde insbesondere in Fällen der gemeinsamen Beratung von Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf gefordert. Bezüglich der individuellen Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler erscheint es notwendig, ein Bewusstsein dafür zu schaffen und entsprechendes Wissen aufzubauen, denn beim gemeinsamen Lernen sollten *alle* Schüler*innen individuell betrachtet werden und nicht bestimmte Gruppen vorrangig. Das „Risiko curricularer und organisatorischer Fehlsteuerung“ (Baethge 2014, 230) kann nur so vermieden werden. Als ein relevanter Einflussfaktor sei hier nur die soziale Herkunft genannt, deren besondere Relevanz im Übergangssystem von Brändle und Müller (2014) thematisiert wird.

Die Analyse von Wissenszielen bekräftigte die Relevanz personaler Fähigkeiten insofern, als die *Notwendigkeit der Selbstreflexionsfähigkeit* betont wurde. Sich der eigenen Grenzen des Wissensaufbaus bewusst zu sein, geht dem Eruiere von Kooperations- und Unterstützungsmöglichkeiten voraus. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangt Meschenmoser (2001) im

Kontext von Wissensmanagement in der schulischen Allgemeinbildung. Insbesondere in Arbeitsbereichen, in denen die beteiligten pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Wissensbereiche abdecken, ist ihre Zusammenarbeit unerlässlich. Dies erfordert zunächst die Identifikation von inner- und außerschulischen Wissensträgern. Diesbezüglich bedarf es zudem weiterer Untersuchungen zu den Aufgabenbereichen und Zuständigkeiten der Akteure.

Schulentwicklung, insbesondere organisationales Wissensmanagement

Auch zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Inklusion ein aktuelles Schulentwicklungsthema, nicht zuletzt im Handlungsfeld der inklusiven Berufsorientierung. Hier bieten Driesel-Lange, Hany und Kracke et al. (2011) Anknüpfungsmöglichkeiten an die von ihnen entwickelten Qualitätskriterien einer *berufswahlkompetenten Schule*, die sich auf Ebene des Personals, des Unterrichts sowie der Schulorganisation verorten lassen. Besondere Bedeutung kommt dabei etwa der Entwicklung eines Schulkonzeptes sowie der Befähigung zur Selbstreflexion im Hinblick auf Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe zu. Auf Basis unserer Untersuchung lassen sich insbesondere aus der festgestellten fehlenden Transparenz von Handlungsoptionen und schulischen Wissensständen auf der Ebene der Schulorganisation Entwicklungsbedarfe ableiten. In diesem Zusammenhang wird organisationalem Wissensmanagement attestiert, einen wichtigen Beitrag zu Schulentwicklungsprozessen leisten zu können (Heitmann 2013). Als Ansatzpunkte für die Praxis nennt sie die „Erleichterung der Zugänglichkeit personalen Wissens“ sowie die „Organisierung des Austauschs im Kollegium“ (ebd., 304). Auf Basis der Analyse der drei Wissensbausteine lassen sich schulische Entwicklungsbedarfe zusammenfassen, denen dabei Rechnung zu tragen wäre.

Das *Wissen über Kooperations- und Unterstützungsmöglichkeiten* wurde bei der Untersuchung als eines von vier Wissenszielen ausgemacht. Dabei wurde festgehalten, dass eine Zusammenarbeit nur dann möglich ist, wenn Zuständigkeiten und Kompetenzprofile anderer Professionen bekannt sind. Organisationales Wissensmanagement muss dementsprechend nicht nur Sorge für die Identifikation der Wissensträger tragen, sondern auch die Sichtbarkeit personalen Wissens erhöhen, etwa durch „Wissensträgerkarten“ (ebd., 286). Die dadurch mögliche koordinierte Zusammenarbeit der an der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Akteure erfordert nicht zuletzt soziale Kompetenzen sowie Kooperationsbereitschaft. Dafür sei das Aufstellen von *Regeln einer guten Zusammenarbeit* förderlich. Insbesondere einer gegenseitigen Wertschätzung der Expertise anderer Berufsgruppen kommt an dieser Stelle eine große Bedeutung zu. Die Bereitschaft, unter Kolleginnen und Kollegen Erfahrungswerte zu teilen, schafft ferner die Basis für eine transparente Kommunikation im System Schule. Ein gezielter Austausch im Kollegium kann darüber hinaus über die Etablierung „kollektiver Austauschforen“

erfolgen, in denen zum Beispiel über Veränderungen gesetzlicher Vorgaben zur Berufsorientierung sowie innerschulische (Weiter-)Entwicklungen informiert wird (Heitmann 2013). Dieser Kooperations- und Kommunikationsauftrag erfordert schließlich eine gezielte Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte sowie der weiteren pädagogischen Fachkräfte. So fordern Hopmann, Böhm-Kasper und Lütje-Klose (2019) insbesondere im Hinblick auf inklusive Settings, einen Lernbereich zum Thema *multiprofessionelle Kooperation* in der universitären Lehrerbildung zu verankern.

Zusammenfassend zeichnen sich in der dichten Beschreibung der Wissensbausteine im Feld der inklusiven Berufsorientierung drei Kompetenzfacetten als Anknüpfungspunkte für Bildungsformate ab: affektiv-motivational, sozial-kommunikativ und metakognitiv. Da diese Ergebnisse jedoch bislang lediglich im Rahmen eines qualitativen Verfahrens erzielt wurden, tragen sie den Status von Hypothesen und könnten noch nicht als Vorlage für bundeslandübergreifende Aus- und Weiterbildungsanstrengungen für Lehrer*innen sowie weitere pädagogische Fachkräfte dienen. Hier wäre mit dem Instrumentarium quantitativer Forschung zunächst zu versuchen, die vorliegenden Befunde zu sichern – oder eben zu falsifizieren und auf diese Weise ein dann anscheinend bundeslandspezifisches Qualifizierungserfordernis unter erneuter Hypothesenbildung zu präzisieren und ggf. zu generalisieren.

Eine Frage, deren Beantwortung weitergehender Forschung bedarf, ist, ob die Wissensbausteine eine unterschiedliche Relevanz für unterschiedliche Professionen und/oder Funktionen in der Schule besitzen. Die Schulleitung dürfte mutmaßlich andere Kompetenzen im Bereich des Wissensmanagements benötigen, als Studien- und Berufsorientierungskordinatoren, und evtl. werden für die inklusive Berufsorientierung solche Wissensziele von Regelschullehrkräften gesetzt, wie sie bislang von Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder Sozialarbeiterinnen und -arbeitern verlangt wurden. Lassen sich entsprechende Hypothesen quantitativ sichern, so könnten sie die Basis für differenzierte Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte liefern.

Im Hinblick auf die Schulentwicklung konnte zudem vor allem die Bedeutung der Transparenz und Identifikation von Wissensträgern sowie der koordinierten Zusammenarbeit aufgezeigt werden. Dabei gilt es anzumerken, dass die Ergebnisse in Bezug zu den gesetzlichen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen stehen und aufgrund des föderalen Bildungssystems, das sich auch in den länderspezifischen Vorgaben zur Berufsorientierung widerspiegelt, in anderen Bundesländern anders ausfallen könnten. Neben der Frage nach einer Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse sollten auch die inner- und außerschulischen Akteure in der inklusiven Berufsorientierung als Wissensträger näher untersucht werden.

Literatur

- Bach, A., Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1–24. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (02.06.2020).
- Baethge, M. (2014). Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. *Unterrichtswissenschaft*, 42(3), 224–243.
- Baumert, J. (1998). Fachbezogenes-fächerübergreifendes Lernen – Erweiterte Lern- und Denkstrategien. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (S. 214–231). München.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016). Berufliche Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bienengraber, T., Retzmann, T., Greiten, S. & Turhan, L. (2019). Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Skizze eines Forschungsprojekts. In M. Esefeld, K. Müller & P. Hackstein et al. (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 103–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Brändle, T. & Müller, S. (2014). Berufsorientierung von Benachteiligten Jugendlichen. *Sozialer Fortschritt*, 63(4/5), 82–89.
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (2017). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Chott, P. O. (1998). Das Lehren des Lernens. *PÄDForum*, 2(26/11), 174–180.
- Davenport, Th. H. & Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Dick, W. & Wehner, T. (2002). Wissensmanagement zur Einführung: Bedeutung, Definition, Konzepte. In W. Lüthy, E. Voit & Th. Wehner (Hrsg.), *Wissensmanagement-Praxis. Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele* (S. 7–27). Zürich: vdf.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2011). Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. *DDS*, 4(3), 312–325.

- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann, S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281–297). Münster: Waxmann.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente Rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Greiten, S., Bienengräber, T., Retzmann, T., Turhan, L. & Schröder, M. (2020). 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.
- Hamm, C. (2004). *Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke – Eine wirtschaftspädagogische Modellierung der für den Aufbau und die Nutzung von Bildungsnetzwerken förderlichen Bedingungen in berufsbildenden Schulen*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung – theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–179.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 2(3), 400–421.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2009). Wissensmanagement in Teams. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 327–340). Köln: Link-Luchterhand.
- Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf (02.06.2020).
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Landschaftsverband Rheinland (2019). Online: https://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/inklusionsamt/wir_ueber_uns/das_lvr_integrationsamt/integrationsamt.jsp, (12.12.2019).
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Lazarides, R., Ohlemann, S., Wills, R., Henze, U. & Ittel, A. (2015). Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf schulische Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 3–16.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 397–411.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Basel: Beltz.
- Meschenmoser, H. (2001). *Wissensmanagement in der schulischen Allgemeinbildung/ Chancen und Konsequenzen* (S. 133–143). Conference: Informatikunterricht und Medienbildung, INFOS 2001, 9. GI-Fachtagung Informatik und Schule, 17.-20. September 2001 in Paderborn.
- Ministerium für Schule und Bildung (2019). *Berufliche Orientierung (Ausbildungs- und Studienorientierung)*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 16.09.2019 (ABl. NRW. 11/19) Düsseldorf.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Nentwig, L. (2018). *Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bedeutsamkeit der professionellen Handlungskompetenz unter Fokussierung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung*. Dissertation, Technische Universität Dortmund.
- Pawlowsky, P. (1994). *Wissensmanagement in der lernenden Organisation*. Paderborn.
- Probst, G. J. B. & Büchel, B. S. T. (1994). *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (2012). *Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2013). Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 141–156). Münster: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen. Das Münchener Modell. Forschungsberichte der LMU 131*. München.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 240–244.
- Sarnitz, A. (2011). *Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen und Handlungsoptionen von Optimierungen von Projektübergaben*. Dissertation, Universität Stuttgart.
- Schüppel, J. (1996). *Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius und Lucius.