

Wiebke PETERSEN

(Universität Flensburg/HLA – Die Flensburger Wirtschaftsschule)

**Berufliche Förderpädagogik als Entwicklungsschwerpunkt
des beruflichen Schulwesens unter Bedingungen von
`Diversity and Social Inclusion`**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/petersen_bwpat31.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016

**Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens.
Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen
Bildung**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/petersen_bwpat31.pdf

Der Arbeitsbereich Berufliche Förderpädagogik und Ausbildungsvorbereitung nimmt quantitativ einen beachtlichen Anteil im beruflichen Schulwesen ein. Die Verbesserung der Möglichkeiten des Übergangs in Berufsausbildung hat zwar zu einer Reduktion der Teilnehmerzahlen geführt, doch bleibt die Bedeutung bestehen und nimmt jüngst durch die Aufgabe der Integration von Flüchtlingen wieder erheblich zu, und zwar in quantitativer und auch besonders in qualitativer Hinsicht. Damit ergibt sich eine entscheidende Entwicklungsperspektive des beruflichen Schulwesens im Hinblick auf Institutionen und Steuerung. Zu deren Ausgestaltung bedarf es als Hintergrund eines theoretischen Ansatzes, für den hier das dialektische Gegensatzpaar *'Diversity and Social Inclusion'* vorgeschlagen wird.

Für die Perspektive der (sozialen) Inklusion in der Berufsbildenden Schule werden dessen „Zentraldimensionen“ „Migration“ (einschließlich Ethnizität, Nationalität, Religion, Hautfarbe), Soziale Herkunft, Gender, Alter, „Ability/Disability“ (Behinderung) zugrunde gelegt.

Damit kann die Ausgestaltung des Bereichs Berufliche Förderpädagogik eine Bedeutung auch für die gesamte Entwicklung der Berufsbildenden Schule erlangen, da diese Zentraldimensionen weit über den Ursprungsbereich hinaus Einfluss auf die Aufgabengestaltung in allen Arbeitsbereichen haben. Besonders auch unter Governance-Gesichtspunkten werden fünf verschiedene Perspektiven gewählt: Einflussnahme auf/durch Bildungspolitik und Berufsbildungssystem (1), Kooperation, Regionalisierung und Netzwerke (2), Professionalisierung (3), Schulgestaltung (4), Curriculum und Lerngestaltung (5), die im Hinblick auf die Dimensionen unterschiedlich gewichtet werden.

Vocational Remedial Pedagogics as Development Focus of the Vocational School System under the Conditions of *Diversity and Social Inclusion*

The subject area of Vocational Remedial Pedagogics and Preparation for Vocational Training plays a substantial role in the vocational school system. Although the improvement of transition into vocational education and training has led to a reduction of participant numbers, its importance persists and has recently increased significantly both in terms of quantity and particularly quality, owing to the challenge of integrating refugees. This offers a decisive perspective on the development of the vocational school system with regard to institutions and governance. To elaborate this, a theoretical approach is required as a backdrop, and we suggest choosing the dialectical opposites of *Diversity and Social Inclusion*.

The perspective of (social) inclusion in vocational schools is based on the "central dimensions" of migration (including ethnicity, nationality, religion, colour of skin), social background, gender, age, ability/disability.

In this way, the shaping of Vocational Remedial Pedagogics can also gain significance for the overall development of vocational schools, as these central dimensions take influence on the organisation of tasks in all fields of activity far beyond the original aspect. Under governance aspects in particular, five different perspectives are chosen: influence on/by education policy and vocational education and training system (1), cooperation, regionalisation and networks (2), professionalisation (3), school organisation (4), curriculum and learning organisation (5), which are differently weighted depending on their dimensions.

Berufliche Förderpädagogik als Entwicklungsschwerpunkt des beruflichen Schulwesens unter Bedingungen von *'Diversity and Social Inclusion'*

1 Einleitung: Institutionelle Entwicklung des Bereichs Förderpädagogik

Im Vergleich zur Situation zu Beginn der 2000er Jahre, als zeitweise sehr viele junge Menschen in das Übergangssystem einmündeten (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 80), ist dieser Sektor des beruflichen Bildungssystems in den letzten Jahren auf weniger als die Hälfte dieser Einmündungszahlen geschrumpft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, e1-1A). Dies zeigt, dass sich die Möglichkeiten des Übergangs in Berufsausbildung verbessert haben. Trotzdem spricht vieles gegen die Vermutung, dass sich die Ausbildungsproblematik grundsätzlich entschärft habe. Denn zum einen sind auch die Angebote betrieblicher Ausbildungsplätze seit Beginn der 1990er Jahre in einer Größenordnung von mehr als 150.000 rückläufig (Matthes et al. 2016, 13). Zum anderen lag die Angebots-Nachfrage-Relation (nach erweiterter Definition) auch 2015 noch in 77% der Arbeitsagenturbezirke unter pari (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 107). Diese Situation wird auch durch einen nur geringfügigen Rückgang des Anteils junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung deutlich (BIBB 2016, 287; Klemm 2015, 10). Das Übergangssystem schmilzt also auf ein stabiles Kernsegment an benachteiligten Zielgruppen zusammen, die den insgesamt steigenden Eingangsvoraussetzungen nicht mehr gerecht zu werden vermögen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 111f.). Dem steht zwar ein insgesamt steigendes Bildungsniveau der Schulabsolventen entgegen (ebd., 96f.). Doch nimmt auf der anderen Seite die Zahl der Arbeitsplätze – und damit auch diejenige der Ausbildungsstellen – ab, für die nur geringe Qualifikationsanforderungen bestehen (Zika et al. 2015, 7). Entsprechend wird, selbst wenn die Elastizität des Nachfrage-Angebots-Verhältnisses auf dem Lehrstellenmarkt dazu führen sollte, dass mehr kaum ausreichend Qualifizierte eine Ausbildung beginnen können, eine „Sockelzahl“ von Jugendlichen bestehen bleiben, die dem Übergangssystem zugewiesen werden, zumindest solange die Förderung in der Pflichtschulzeit nicht außerordentlich intensiviert wird.

In jüngerer Zeit hat sich außerdem ein Wandel in der Auffassung über Möglichkeiten und Notwendigkeiten der berufsbezogenen Förderung auch für junge Erwachsene (ohne Ausbildungsstelle oder Arbeitsplatz) gezeigt. Es wird neuerdings faktisch oft davon ausgegangen, dass auch diese am besten durch Maßnahmen in der Berufsbildenden Schule (im Folgenden: BBS) – wie insbesondere in AVJ bzw. BVJ – gefördert werden könnten, auch wenn hier noch gehöriger Innovationsbedarf besteht, vor allem was eine „Dualisierung“ (nach Euler 2015, 206) angeht. Entsprechend werden nun auch Über-18-Jährige auf mehr oder weniger offizi-

ellem Wege in den BBS aufgenommen, was natürlich auch die Auslastung des Förderbereichs verbessert.

Dafür spielt die zunehmende Eigenständigkeit der Berufsbildenden Schulen (vgl. u. a. Becker/Spöttl 2008) eine unterstützende Rolle, die generell in den Bundesländern – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – zugenommen hat. Gerade auch durch die Ausweitung der Förderung der Über-18-Jährigen wird die Wichtigkeit des Arbeitsbereichs „Förderpädagogik und Ausbildungsvorbereitung“ in den BBS mindestens bestehen bleiben, und zwar sowohl quantitativ als auch qualitativ.

Hinzu kommt jüngst die Aufgabe einer umfangreichen Integration von Flüchtlingen, wodurch die Bedeutung des Arbeitsbereichs noch einmal wesentlich zunimmt, und zwar in quantitativer und erneut auch besonders in qualitativer Hinsicht. Nicht nur müssen hier „transkulturelle“ Methoden der Förderung entwickelt und eingesetzt werden. Wie in Abschnitt 4 genauer erläutert, ist für erwachsene Flüchtlinge die Möglichkeit einer Validierung ihrer im Heimatland erworbenen Fähigkeiten und/oder Kompetenzen (Petersen 2016, 412f.) vorzusehen. Dies ist aufgrund des Kompetenzprofils der BBS eigentlich naturwüchsig deren Aufgabe, die eine institutionelle Verankerung erfahren sollte.

Damit ergibt sich eine entscheidende Entwicklungsperspektive des beruflichen Schulwesens im Hinblick auf Institutionen und Steuerung. Denn es sollte nicht so bleiben, dass dieser Arbeitsbereich in der BBS eher ein Dasein am Rande führt, wie es zum Teil immer noch zu beobachten ist. Insbesondere auch durch die inhaltlichen Innovationen, die im Folgenden skizziert werden, kann die Konsolidierung dieses Arbeitsbereichs eine bemerkenswerte Ausstrahlung auf andere Bereiche in der BBS entwickeln.

Die folgenden Argumentationen dienen – im Sinne einer linearen Erörterung – dem Ziel, eine inklusive, diversitätsorientierte Berufliche Förderpädagogik als Entwicklungsschwerpunkt in den Berufsbildenden Schulen zu etablieren sowie mittel- und langfristig als ein zentrales Element im Studium für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen – entweder als Querschnittsaufgabe oder auch als eigenes Unterrichtsfach – zu stärken.

Zunächst ist damit erst einmal die Absicht verbunden, eine intensive Diskussion über die folgenden Vorschläge anzuregen, die oben schon angedeutet wurden und hier in Thesenform – vorwegnehmend – zusammengefasst werden:

Die Aufgaben der Beruflichen Förderpädagogik werden sich quantitativ eher erweitern, da teilweise neue Zielgruppen ins Auge zu fassen sind, insbesondere: „normale“ Auszubildende mit Beeinträchtigungen des Lernens, Erwachsene in schwierigen Arbeits- und Lebenssituationen, unvollkommen integrierte Menschen mit Migrationshintergrund, Flüchtlinge.

Qualitativ ergeben sich neue Herausforderungen, die über das dialektische Gegensatzpaar *'Diversity and Social Inclusion'* theoretisch zu fassen sind.

An den Berufsbildenden Schulen sollte eine „sozial inklusive“, diversitätsorientierte Berufliche Förderpädagogik als Entwicklungsschwerpunkt etabliert werden. Dies bedeutet, nicht nur

die Abteilung Berufliche Förderpädagogik und Ausbildungsvorbereitung zu stärken, sondern auch deren Grundprinzipien auf alle Abteilungen der BBS ausstrahlen zu lassen.

Der Aufgabenbereich ist umfassender als oftmals angenommen, da er die drei Dimensionen der Überleitung in Erwerbstätigkeit abdecken muss: Orientierung auf, Vorbereitung auf sowie Einmündung in Erwerbstätigkeit (Petersen 2013b, 2f.). Im günstigen Fall wird es um berufliche Erwerbstätigkeit gehen, im Fall von gravierenden Problemen um möglichst anspruchsvolle Anlern Tätigkeiten sowie immer auch um bessere Bewältigung der Aufgaben in der Lebenswelt.

Damit ergibt sich die Anforderung einer erweiterten Aufgabengestaltung in der BBS, die in sechs Perspektiven berücksichtigt werden kann, welche in ihrer Wechselwirkung für die Umstrukturierung der Berufsbildenden Schule im Sinne der präsentierten Vorschläge bedeutsam sind:

- Einflussnahme auf/durch Bildungspolitik und Berufsbildungssystem
- Aktive Rolle bei der (besonders regionalen) Kooperation vor allem in Netzwerken
- Organisationsentwicklung als eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung.
- Professionalisierung: Fachleute für berufliche Förderpädagogik müssen sich zu „Diversity-Professionals“ weiterentwickeln – im Laufe des Studiums und in der Weiterbildung
- Schulgestaltung: Ausarbeiten einer Zielvorstellung im Sinne einer „Vision“
- Curriculum und Lerngestaltung: didaktische Konzepte für diversitätsorientierte Unterrichtsformen

2 Theoretischer Ansatz

Zur Ausgestaltung dieser Entwicklungsperspektive bedarf es als Hintergrund eines theoretischen Ansatzes, für den hier das dialektische Gegensatzpaar „*Diversity and Social Inclusion*“ vorgeschlagen wird. Für die Perspektive der (sozialen) Inklusion in der Berufsbildenden Schule werden dessen „Zentraldimensionen“ (in Anlehnung an Gardenswartz/Rowe 1995 sowie Abdual-Husseain/Hofmann 2013) „Migration (einschließlich Ethnizität, Nationalität, Religion, Hautfarbe)“, „Soziale Herkunft“, „Gender“, „Alter“, „Ability/Disability“ (Behinderung) zugrunde gelegt. Auf dem Feld der Sonderpädagogik sind Inklusion und Heterogenität die leitenden Paradigmata, wobei der Begriff der Inklusion deutlich über diejenige für Behinderte hinausgeht (Werning 2010, 284). Inklusion ist nicht nur ein analytischer und normativer Begriff, sondern hat durch die Forderungen in den internationalen Konventionen eine eminent politische Bedeutung.

Dieser Ansatz wird durch die Leitidee *Social Inclusion* noch erweitert, die für dieses Feld in der europäischen Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, speziell aber durchaus auch in der Berufsbildungspolitik als Grundkonzeption figuriert. *Social Inclusion* bezieht sich dabei

auf alle Bereiche, in denen Menschen Exklusion droht. In der Politik des Rats und der Kommission der Europäischen Union stehen dabei zunächst eher äußere Bedingungen wie Teilnahme am Arbeitsmarkt, allgemeiner Einkommen bzw. Armut sowie Gesundheit und adäquater Wohnraum im Vordergrund. Dies wird im Zusammenhang mit generellen Bedingungen von Exklusion gesehen, und es werden Arbeitsmarktmaßnahmen unterstützt, die besonders das lebenslange/-begleitende Lernen fördern (Council of the European Union 2010). Die Weltbank definiert *Social Inclusion* als einen Prozess zur Verbesserung der Fähigkeiten und Gelegenheiten von Menschen, die aufgrund ihrer Identität benachteiligt sind, mit Würde Teilhabe in der Gesellschaft zu erlangen (World Bank 2013).

Es erscheint sinnvoll, diesen gegenüber der Behindertenpädagogik noch einmal stark erweiterten Inklusionsbegriff zu benutzen, um gerade für die sehr „diversen“ Problemlagen, mit denen die Berufsbildenden Schulen konfrontiert sind, ein angemessenes Konstrukt zugrunde zu legen. Inklusion bedeutet dann einen Gewinn durch Vielfalt, auch in den Fällen, wo unmittelbar keine Exklusion droht. An den berufsbildenden Schulen ist die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler schon seit langem besonders groß, wie u. a. Gillen/Koschmann (2013, 175f.) herausgestellt haben.

Social Inclusion bezieht sich in der beruflichen Bildung insbesondere auf folgende „Zentraldimensionen“:

- „Soziale Herkunft“, also die Abhängigkeit des Bildungserfolgs und der Berufswahl vom sozialen Milieu der Herkunftsfamilie und deren sozialem und materiellem Umfeld;
- „Migration“, wobei die zugehörigen, oben genannten Diversitätsdimensionen große Interdependenzen aufweisen. Außerdem spielt hier die „Überkreuzung“/„Intersektionalität“ der Zentraldimensionen Soziale Herkunft und Migration eine herausragende Rolle;
- „Gender“, also die Abhängigkeit des Bildungserfolgs und der Berufswahl vom Geschlecht, wobei die Intersektionalität mit den beiden anderen für die Berufsbildung zentralen Dimensionen hervorzuheben ist.
- Hinzu kommt die Dimension „Alter“, weil bei der Aufgabenerweiterung der berufsbildenden Schulen oder gar der Umwandlung in Regionale Berufsbildungszentren (vgl. Becker/Spöttl 2008) angesichts von demographischem Wandel und Fachkräftemangel Weiterbildung – auch für ältere Erwachsene – eine bedeutende Rolle spielen wird.
- Schließlich, last but not least, muss die inklusive Förderung von Behinderten als weitere Zentraldimension von Diversität besondere Berücksichtigung finden.

An der Berufsbildenden Schule hat „Diversität und Inklusion“ überall erhebliche Bedeutung, auch wenn deren Herausforderung im Arbeitsbereich Berufliche Förderpädagogik und Ausbildungsvorbereitung besonders groß ist. Dabei sind die mit den Begriffen Diversität und Inklusion verbundenen nationalen und internationalen Ursprünge und theoretischen sowie

politischen Hintergründe zu beachten. Die Entwicklungslinien sind insbesondere unter Einbeziehung der im deutschen Kontext umfangreicher verwendeten Begrifflichkeiten Heterogenität und Integration zu verstehen. All diese Begriffe sind nicht scharf definiert, was der Absicht der Öffnung des Denkens für „Einheit der Vielfalt“ eher zuträglich ist, wie öfters als Argument herausgestellt wird.

Im Hinblick auf Diversität wird theoretisch einerseits von den verschiedenen „grundlegenden Zugängen“ „Race“, „Class“ (Klasse), „Gender“ (Geschlecht), „Age“ (Alter und Generation), „Ability/Disability“ (Behinderung) ausgegangen (vgl. Robak et al. 2013, 17f.). Für die Perspektive der Inklusion in der Berufsbildenden Schule werden die oben genannten „Zentraldimensionen“ zugrunde gelegt. Dem sind die „*Layers of Diversity*“ (Gardenswartz/Rowe 1995, vgl. auch Abdual-Husseain/Hofmann 2013) und hier insbesondere die „*Kerndimensionen von Diversität*“ gegenüberzustellen. Dabei gilt es, insbesondere auch für die spätere Fokussierung auf die Berufsbildung die Veränderung des Diversitätsbegriffs seit den 1990er Jahren zu betonen. Während damals die Assimilation von Randgruppen (vgl. auch u. a. Rützel 1995) im Zentrum stand, sind in neuerer Zeit immer mehr Aspekte der Wertschätzung und Anerkennung von sowie Gewinn durch Vielfalt in den Vordergrund getreten. Diese Aspekte bestimmen derzeit den Diskurs, allerdings unter zwei zum Teil gegenläufigen Zielsetzungen. Einerseits wird die Förderung von Wettbewerbsfähigkeit durch *Diversity* innerhalb der Belegschaft im Sinne einer neoliberalen Globalisierungsauffassung vertreten. Dieser Ansatz hat für die Berufliche Bildung und vor allem für die berufliche Förderpädagogik den Vorteil, dass die Berufsbildung für Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen bzw. Milieus, insbesondere mit Migrationshintergrund, zunehmend als relativ gut zugänglich angesehen wird, was durch Aktivitäten der ausbildenden Arbeitgeber unterstützt zu werden beginnt (vgl. u. a. Bertelsmann-Stiftung 2015).

Andererseits wird demgegenüber die eigenständige Würde des Menschen (etwa in Bezug auf Kant (vgl. Pfordten 2006, 1) im Sinne der Tradition der Ausarbeitung der Menschenrechte insbesondere auch auf philosophischer Grundlage betont. Die folgende weite Definition von Allemann-Ghionda (2011, 24, zit. n. Sievers (2013, 17)) kann hier als Orientierung gewählt werden, die jedoch eine Spezifizierung für in der Berufsbildung relevante Perspektiven benötigt und stärker den Aspekt der Zuschreibung hervorheben sollte.

„Diversität setzt sich aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis entstehen.“

Dabei ist im Hinblick auf den Begriff der Inklusion insbesondere der teilweise auf die Behindertenpädagogik spezialisierte bildungspolitische Diskurs (vgl. Boban/Hinz 2013, 1) in Deutschland den internationalen/europäischen Debatten um *Social Inclusion* (Council of the European Union 2010, World Bank 2013) gegenüberzustellen.

Sinnvoll scheint im Kontext der Berufsbildung die Zugrundelegung eines Inklusionsbegriffs, der weit gefasst ist (Biermann/Bonz 2011) und sich an jenem von Rützel (2013, 1f.) orientiert:

„Inklusion wird in Anlehnung an HABERMAS (1996) als Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe unter den Bedingungen einer sich in Transformation befindlichen Gesellschaft verstanden.“

Die Aufeinanderbezogenheit der Begriffe Diversität und Inklusion und ihrer Konzepte ist auch in Anlehnung an Lütje-Klose und Löser (2013, 135f.) herauszustellen.

Darüber hinaus sollen Diversität und Inklusion auch im Spannungsfeld von „Umverteilung oder Anerkennung“ („*Redistribution or Recognition*“; vgl. Fraser/Honneth 2003a; 2003b) problematisiert werden. Der aktuell stark anerkennungsorientierte gesellschaftliche Diskurs darf insbesondere dann, wenn es um berufsbildungsrelevante Themenbereiche geht, sich nicht nur auf die Bewusstmachung von Anerkennung konzentrieren, und er darf auf die Forderung nach Umverteilung von Chancen auf Teilhabe und angemessene Entlohnung nicht verzichten (vgl. u. a. Bojanowski 2012, 7). Fraser (2003, 54f.) vertritt eine Position zur Gerechtigkeit, die dafür richtungsweisend ist:

Mithilfe der Forderung nach „*partizipatorischer Parität*“ als Norm, die erfordert, dass es „*gesellschaftliche Vorkehrungen (gibt), die allen (erwachsenen) Gesellschaftsmitgliedern erlauben, miteinander als Ebenbürtige zu verkehren*“, lasse sich Gerechtigkeit fassen.

3 Konsequenzen für das Berufliche Schulwesen

Die BBS zeichnet sich schon seit langem dadurch aus, dass sie sich mit Heterogenität auseinandersetzt und ihr teilweise durchaus auch schon erfolgreich durch Integration gerecht zu werden versucht. Beispiele für die große Heterogenität sind die sehr unterschiedlichen Eingangsklassifikationen in den Berufsschulklassen von „ohne Schulabschluss“ bis hin zu „Allgemeine Hochschulreife“. Dabei ist es in aller Regel gelungen, einen gemeinsamen Unterricht aufrecht zu erhalten. Hinzu kommen auf institutioneller Ebene die Vereinigung der vielen unterschiedlichen Bildungsgänge (Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend) und sogar Schulformen (Ausbildungsvorbereitung, Berufsfachschule I, Berufsschule, Berufsfachschule III, Berufliches Gymnasium, Fachschule) unter dem Dach der BBS. Neuerdings wird jedoch im bildungspolitischen und bildungstheoretischen Diskurs die sogenannte „Identitätspolitik“ (vgl. Butler 1995; Fraser 2003, 13f.) in den Vordergrund gestellt, wodurch die oben genannte Diskussion um Diversität und Inklusion beeinflusst ist.

Wenn dieser theoretische Hintergrund Berücksichtigung findet, dann kann und muss diese Heterogenität stärker in verschiedenen Facetten wahrgenommen werden, und sie kann stärker explizit als Diversität rezipiert werden. Relativ zur Heterogenität bedeutet der Begriff Diversität, dass diese immer schon von Anfang an im Hinblick auf Inklusion – hier erweitert: *Social Inclusion* – aufgefasst wird. Durch die Reflexion auf dieses Verhältnis kann und muss dann die Gewichtung diversitätsorientierter Unterrichtsformen, aber vor allem auch unterschiedlicher Bildungsgänge neu ausgerichtet werden. Hierzu sind im Hinblick auf die genannten Dimensionen die folgenden „Aspekte/Institutionelle Steuerungsfelder“ genauer zu beachten.

3.1 Aspekte/Institutionelle Steuerungsfelder

Exemplarisch seien hier vier institutionelle Steuerungsfelder benannt, die sich deutlich erweitern und ergänzen ließen.

- Unter besonderer Berücksichtigung der Dimension Migration sowie der Dimension Soziale Herkunft gilt es zu erarbeiten, wie intersektionale Ausgrenzungsmechanismen in der Berufsbildung überwunden werden können. Dabei sind: u. a. „*Neue Wege in die duale Ausbildung (...)*“ (vgl. BIBB o. J.) zu erarbeiten; bisherige Modellprojekte sollten unter Federführung von BBS verstetigt werden, ohne dabei die Bedeutung der Dualität zu vergessen.
- Im Kontext der Dimension Gender muss es ein Anliegen sein, die geschlechtsspezifische Berufswahl in ihrer Bedeutung zu verringern und (auch dadurch) Inklusion voranzutreiben. Es gilt, heterogene Interessen, unterschiedliche Karrierechancen und diversifizierte Lebensentwürfe (antizipierend) zu berücksichtigen, diversitätssensible Bildungspolitik zu fördern und teilweise exkludierenden Realitäten im Berufsbildungssystem entgegenzuarbeiten.
- Im Feld der Dimension Behinderung/Beeinträchtigung („ability/disability“) sollte die Inklusion durch gemeinsames Lernen vorangetrieben werden. Es gilt Exklusion, zunehmend zu verhindern zu versuchen und insbesondere auch die Berufsbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) unter Berücksichtigung ihrer Chancen und Risiken zu enger Zusammenarbeit mit den BBS zu führen.
- Besonders geboten sind Weiterentwicklungen im Rahmen des institutionellen Steuerungsfeldes, das die Dimensionen Alter und soziale Herkunft verbindet. In der europäischen Berufsbildungspolitik spielt die Validierung von non-formalem und informellem Lernen eine bedeutende Rolle. Diese ist in Deutschland bisher nicht gut etabliert, könnte jedoch als ein inklusiver, diversitätsorientierter Berufsbildungsansatz an den BBS etabliert werden. Auf der Basis einer Validierung kann dann insbesondere für geringqualifizierte Erwachsene eine maßgeschneiderte Nachqualifizierung angeboten und ferner eine entsprechende Weiterbildung in Fachschulen organisiert werden.

3.2 Didaktische Konzepte

Für diversitätsorientierte Unterrichtsformen sind geeignete didaktische Konzepte zu entwickeln, für die im Folgenden Orientierungen gegeben werden.

In der Berufsbildung treffen verschiedene Individuen aufeinander, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und unter vielfältigen Bedingungen leben. Bis jetzt ist es überwiegend üblich, diese Persönlichkeiten oder auch diese Gruppen in gemeinsame Lern- und Arbeitsformate zu integrieren. Allerdings wird der Diversität insofern nur in kleinem Umfang Rechnung getragen, als das Ausmaß der Binnendifferenzierung gewöhnlich gering bleibt (vgl. Gillen/Koschmann 2013, 176). Individualisierter Unterricht ist keinesfalls die Regel, obwohl der – im Vergleich zum Bereich der Allgemeinbildung – größere Praxisanteil dies erleichtert.

Dabei wird eine übergreifende Separation insofern beibehalten, als die Schülerinnen und Schüler als Teilnehmende in verschiedenen Klassen unterrichtet werden. Im Bereich der berufsvorbereitenden Angebote, die sich – wie etwa im berufsvorbereitenden oder ausbildungsvorbereitenden Jahr (BVJ bzw. AVJ) – durch einen hohen Praxisanteil auszeichnen, kann der dort auch besonders stark auftretenden Heterogenität durch praxisnahe Arbeitsaufgaben entsprochen werden, die in Einzel- oder Gruppenarbeit zu bewältigen sind. Allerdings besteht dann wieder die aus den bisherigen Erfahrungen bekannte Gefahr der Exklusion. Hier sind innovative Konzepte, die freilich noch wenig erprobt sind, zu entwickeln. Dazu haben Koch und Pressler im *Projekt „TIM – Teilhabe und Inklusion in der Modellregion Lüneburg“* (2015) Empfehlungen ausgearbeitet.

Im Betrieb treffen in der Regel von vornherein Individuen mit unterschiedlichen qualifikatorischen, sozialen, kulturellen und altersbezogenen Charakteristika aufeinander. Es ist als eine Aufgabe der Fachleute für berufliche Förderpädagogik in den berufsbildenden Schulen anzusehen, auch außerhalb ihres unmittelbaren Aufgabenbereichs die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus ihrem betrieblichen Alltag unter den Gesichtspunkten Diversität und Inklusion reflexiv aufzuarbeiten.

Nicht alle Persönlichkeiten und Gruppen in der Berufsbildung sind in gleichem Maße daran interessiert bzw. dazu in der Lage, sich in gemeinsame Lern- und Arbeitsformate einzubringen/zu integrieren. Für sie muss überlegt werden, inwieweit getrennte (geschützte) und spezifisch fördernde Lern- und Arbeitsbereiche geschaffen und ausgestaltet werden.

Dies alles sind ohnehin Themen der beruflichen Förderpädagogik; sie sind aber durch die Einbettung in den Zusammenhang von *Diversity Education* und *Social Inclusion* speziell zur Reflexion von Diversität und Inklusion an berufsbildenden Schulen ausgeschärft worden (Kimmelmann 2009).

4 Neue Aufgabe: Integration von Flüchtlingen

Durch die wachsende Zuwanderung von Flüchtlingen und Migranten wird das Augenmerk in jüngerer Zeit stärker auf die drängende Notwendigkeit von deren Integration in die jeweiligen „Erwerbstätigkeitssysteme“ (Petersen 2013a, 2016) in Europa – insbesondere in das deutsche – gelegt. Dabei wird deutlich, dass sowohl auf Seiten der Nachfrage (Arbeitgeber) als auch auf der der potenziellen Arbeitnehmer mit anderen Größenordnungen zu rechnen ist, als sie bis vorvorletztes Jahr (2013) in der Diskussion waren. Insbesondere auf der Seite der Nachfrage spielt dabei der demographische Wandel die zentrale Rolle.

Es ist selbstverständlich, dass sich eine Integration in den deutschen Arbeitsmarkt keineswegs selbsttätig vollziehen kann – sofern hier nicht von einer „Billiglohnreserve“ ausgegangen werden soll. Nach sehr grober Schätzung geht das IAB davon aus, dass im Juni 2015 „unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und Erwerbslosen aus den Asylherkunftsländern insgesamt (...) 53 Prozent [und unter; W. P.] den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und Erwerbslosen aus den Kriegs- und Bürgerkriegsländern (...) 71 Prozent keine

abgeschlossene Berufsausbildung“ hatten (Brücker et al. 2015, 5). Der Anteil der Flüchtlinge ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist seither mit großer Wahrscheinlichkeit noch einmal deutlich gestiegen.

Da sich unter den Flüchtlingen ein sehr großer Anteil von jungen Erwachsenen findet, sollte dieser quantitativ hoch bedeutsamen Gruppe von Personen nachträglich eine Berufsausbildung möglich gemacht werden. Dabei ist im Sinne der Intersektion der Dimensionen Migration und Soziale Herkunft eine extreme Diversität zwischen hochqualifizierten (Trans-)Migranten und teilweise geringqualifizierten Flüchtlingen (auch minderjährige (unbegleitete)) zu berücksichtigen. Erneut stellt sich die Frage: Spezielle Förderung versus Inklusion in der Berufsbildenden Schule?

Auf jeden Fall ergeben sich so neue Herausforderungen für Berufsbildende Schulen und Betriebe. Nach einiger Zeit sollte für den Einzelnen die spezielle Förderung gegenüber der Inklusion in der Berufsbildenden Schule zurücktreten, so dass die AVJ- bzw. BVJ-Klassen sich quantitativ deutlich erweitern werden.

Die Bedeutung der betroffenen Abteilungen in den BBS wird entsprechend beträchtlich zunehmen. Für die ankommenden Flüchtlinge, deren Zahl bis jetzt immer noch nicht unerheblich ist, auch wenn Prognosen zur Zeit nicht möglich sind, werden weiterhin „Berufsintegrationsklassen (BIK)“ (Schleswig-Holstein) eingerichtet werden müssen. Insgesamt ergibt sich damit für die Abteilung „Berufliche Förderpädagogik und Ausbildungsvorbereitung“ ein Aufgabenblock, der im Vergleich zu den anderen Abteilungen erheblich stärker als bisher ins Gewicht fällt. Dieser quantitativen Veränderung muss auch durch qualitative Innovationen entsprochen werden, die vor dem oben skizzierten theoretischen Hintergrund ins Werk zu setzen sind. Dabei ist davon auszugehen, dass die Ausgestaltung des Bereichs Berufliche Förderpädagogik eine Bedeutung auch für die gesamte Entwicklung der Berufsbildenden Schule erlangt, da die genannten Zentraldimensionen weit über den Ursprungsbereich hinaus Einfluss auf die genannte Aufgabengestaltung in allen Arbeitsbereichen haben.

Darüber hinaus ist es aufgrund der skizzierten Argumente notwendig, auch erwachsenen Flüchtlingen eine Perspektive auf dem Feld beruflicher Bildung zu eröffnen, um zu verhindern, dass sie zwangsläufig im Billiglohnsektor – mit unqualifizierten (Handlanger-)Tätigkeiten – gefangen bleiben.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es keineswegs so sein muss, dass die Betroffenen nicht über qualifizierende Arbeitserfahrungen aus ihren Herkunftsländern verfügen. Neben dem offensichtlichen Problem einer Anerkennung in den Herkunftsländern zertifizierter Qualifikationen (vgl. Brücker et al. 2015, 9) bedeutet dies eine immense Ausweitung der Zielgruppen für eine Validierung non-formalen und informellen Lernens (ValNIL) im Hinblick auf eine Einmündung in den Arbeitsmarkt. Für diese sind in Deutschland jenseits der Externenprüfung nach BBiG §45 bisher keine formalisierten Wege (vgl. Petersen 2016, 122) etabliert, was sich aufgrund der erheblichen Bedeutung ändern sollte und dürfte. Bisher sind vergleichbare Aktivitäten – insbesondere Assessment-Center – außerhalb der BBS angesiedelt, sie finden in der Regel im Auftrag der Arbeitsagentur statt.

Es liegt nahe, diese Aufgabe den BBS zuzuweisen, womit erneut ein auch quantitativ bedeutender Aufgabenblock entstehen würde – und sollte –, der einer Institutionalisierung bedarf. Dabei sind gegenüber den im europäischen Kontext entwickelten Verfahren (vgl. dazu ausführlich Petersen 2016, 60f.; CEDEFOP 2009) im Hinblick auf Flüchtlinge besondere Bedingungen zu berücksichtigen.

Denn¹ im Gegensatz zu Randgruppen, die innerhalb eines Landes entstanden sind, können die spezifischen Arbeits- und Lebenserfahrungen vor allem von Zuwanderern von außerhalb der Europäischen Union nicht ohne Weiteres in Bezug auf diejenigen der Einheimischen beurteilt werden. Die Öffnung der Arbeitsmärkte für Migranten mit derartigen Erfahrungen hat eine besonders große Bedeutung. Angesichts der möglicherweise auch künftig nicht unbedeutenden Zuwanderungszahlen könnte sich gerade für Deutschland ein deutlich erweitertes Potenzial für ValNIL ergeben, was für die betroffenen BBS zu einem weiteren großen Aufgabenblock führte, dessen Institutionalisierung erneut erhebliche auch qualitative Herausforderungen bedeuten würde. Jedoch muss auch betont werden, dass Validierung, die als Übersetzung fungiert und möglicherweise zu Teilqualifikationen führt, umfangreiche berufliche Bildungsprogramme nicht ersetzen kann.

Dabei ist bereits jetzt eine große Diskrepanz zwischen den Herkunftsländern zu beobachten. Zuwanderer aus beispielsweise Spanien weisen ein relativ hohes formales Qualifikationsprofil auf. Auch wenn davon auszugehen ist, dass sie bei günstigerer Wirtschaftslage im Heimatland wieder dorthin zurückkehren werden, ist es wichtig, ihnen für die Zeit ihres Daseins in Deutschland möglichst gute Integrationsmöglichkeiten zu bieten. Nach einer Untersuchung von Clement und Koch (2014) werden ihre Fähigkeiten weder auf der formalen noch auf der Ebene der Validierung von NIL genügend anerkannt. Dafür ist zunächst das Anerkennungsgesetz (BMBF 2015) auszudifferenzieren. Außerdem eröffnet sich hier ein neues, großes und wichtiges Feld für den Einsatz der Validierung. Mithilfe von ValNIL lassen sich die informellen Lernerfolge der Betroffenen im Vorfeld identifizieren und dokumentieren, so dass das Erfahrungsniveau festgestellt werden könnte, bevor der Einstieg in Ausbildung oder Arbeit erfolgen kann. Auf diese Weise könnten die Betroffenen grundsätzlich trotz ihrer sprachlichen Schwierigkeiten unter Einbeziehung ihrer Vorerfahrungen eingesetzt werden. Dies würde einerseits zur individuellen Stärkung der Betroffenen beitragen, da sie sich zumindest in ihrem fachlichen Gebiet gewürdigt sähen. Andererseits hätte das aber auch Vorteile für das Unternehmen und die Kollegen, da diese konkreter von den Fähigkeiten und vom Wissen der Zuwanderer profitieren könnten.

Allerdings stellen sich hier unterschiedliche Fragen und Anforderungen, die zunächst die inhaltliche Einschätzbarkeit der kulturellen und qualifikatorischen Gegebenheiten in den Erwerbstätigkeitssystemen der vielfältigen Herkunftsländer betreffen. Hier besteht dringender Forschungsbedarf. Darüber hinaus stellt sich aber auch die Frage nach geeigneten Verfahren, mit denen überhaupt validiert werden könnte. Gerade weiche Verfahren, wie Selbstreflexion (im Rahmen eines Portfolios) oder (Arbeits-)Beobachtungen, können nicht mehr als kulturell

¹ Der folgende Abschnitt ist weitgehend wörtlich entnommen aus Petersen 2016, 412f.

selbstreferentielle Lernerfahrungen hervorbringen (vgl. CEDEFOP 2009). Jenseits sprachlicher Barrieren müssen Lernerfahrungen zunächst auf den unausgesprochenen und begrifflichen Kontext ihrer Hervorbringung verwiesen bleiben. Bourdieu (2000) hat in seinem in den frühen 1960er Jahren entstandenen Frühwerk „*Die zwei Gesichter der Arbeit*“ eindrucksvoll geschildert, wie Arbeit, Arbeitserfahrungen, Ziele und Ergebnisse in kulturellen Verständniskontexten bis zur vermeintlichen Unvereinbarkeit gefangen sind. Notwendig wäre darum die Entwicklung „transkultureller“ Validierungsverfahren, die über die bloße Sprachlichkeit hinaus kulturelle Arbeitsvorstellungen und das in ihnen verankerte Lernen übersetzen. Selbstverständlich resultiert daraus auch die gewaltige dritte Aufgabe der Implementierung und Entwicklung entsprechend transkultureller Umschulungs- und Weiterbildungsprogramme, die in den BBS institutionell dem Aufgabenbereich Berufliche Förderpädagogik zuzuweisen wären.

Zwar wird beispielsweise für eine große Anzahl von Flüchtlingen aus Syrien argumentiert, dass durch den spezifischen Fluchtgrund „Vertreibung durch Kriegshandlungen“ auch viele Menschen kommen, die ursprünglich nicht unter besonders schlechten Lebensbedingungen litten. Vielmehr waren sie demnach gut in Arbeit und Gesellschaft in ihrem Herkunftsland eingebunden und verfügen daher zu großen Teilen über umfangreiche formale und informelle Kompetenzen, die sie in eine Erwerbstätigkeit einbringen könnten.

In diesen Fällen lässt sich gegebenenfalls noch von eher unmittelbaren Entsprechungen formaler Qualifikationen ausgehen, die durch die Anerkennung formalen Lernens überbrückt werden könnten. Zu weit größeren Anteilen ist aber zu erwarten, dass viele unter den außer-europäischen Migranten keine formalen Qualifikationen oberhalb eines einfachen Sekundar-schulabschlusses oder sogar Grundschulabschlusses haben.

Doch findet informelles Lernen häufig unter Bedingungen der ländlichen Subsistenzwirtschaft oder im Kontext großstädtischer Überlebensformen statt (Seukwa 2006, 2007). Hinzu kommen Bewältigungserfahrungen aus der Phase der Flucht. All diese mögen scheinbar zunächst wenig mit beruflich verwertbaren Kompetenzen unter Bedingungen einer modernen Wirtschaft zu tun haben, tatsächlich aber repräsentieren sie in ihrer Spezifität ein außerordentlich hohes Maß an „Life Skills“ (Petersen 2006, 237f.). Auch vor dem Hintergrund der Berufstätigkeitsqualifikationen von Holland (1997, 1968) lässt sich feststellen, dass diese Menschen häufig über erhebliche handwerklich-technische („realistic“) und unternehmerisch-organisatorische („enterprising“) Fähigkeiten verfügen sowie entsprechende soziale Fähigkeiten entwickelt haben. Um ihnen eine möglichst schnelle Integration in den Arbeitsmarkt oder eine Ausbildung zu ermöglichen, ist es außerordentlich wichtig, diese Fähigkeiten durch ValNIL zu identifizieren und zu würdigen. Dabei ist der Methodenpool gegenüber der Systematisierung in den „*European Guidelines for validation of non-formal and informal learning*“ (CEDEFOP 2009) zu erweitern.

5 Sechs Perspektiven für eine erweiterte Aufgabengestaltung in der BBS

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich die Anforderung einer erweiterten Aufgabengestaltung in der BBS, der durch eine institutionelle Konstruktion entsprochen werden sollte,

die das Verhältnis der verschiedenen Abteilungen der BBS im Hinblick auf diese Aufgaben neu kalibriert. Dabei sollten sechs Perspektiven berücksichtigt werden, die in ihrer Wechselwirkung für diese Umstrukturierung bedeutsam sind und im Folgenden erläutert werden. Es handelt sich um die folgenden: Einflussnahme auf/durch Bildungspolitik und Berufsbildungssystem (1), Kooperation, Regionalisierung und Netzwerke (2), Organisationsentwicklung (3), Professionalisierung (4), Schulgestaltung (5), Curriculum und Lerngestaltung (6).

Angesichts der Einbettung der Thematik „Diversität und Inklusion“ in die skizzierten umfassenderen Zusammenhänge von *Diversity and Social Inclusion* wird also bei den – auch praxisbezogenen – Strukturierungsaufgaben weit über die Aspekte von Lern- und Unterrichtsgestaltung hinausgegangen, was für die Berufsbildung aufgrund ihrer Vernetzung mit den Bereichen Beschäftigung (Arbeitsmarkt), Arbeitsgestaltung/Mitbestimmung und Sozialpolitik besonders wichtig ist.

5.1 Zu Einflussnahme auf/durch Bildungspolitik und Berufsbildungssystem

Die im Folgenden – unter den Perspektiven 2 bis 5 – dargestellten Aufgabenfelder bedürfen einer bildungspolitischen Initiierung und Absicherung. Wenn diese Aufgaben in erheblichem Umfang bildungspolitisches Gewicht bekommen und durch die BBS wahrgenommen werden, bedeutet dieses eine erhebliche Umgestaltung der BBS und auch des Berufsbildungssystems. Umgekehrt beeinflussen Entwicklungen der Bildungspolitik auch die Möglichkeiten der Aufgabenwahrnehmung, wie sie hier vorgeschlagen wird, und es stellt sich die Frage, inwieweit die Trägheit des Berufsbildungssystems Innovationen behindert. Die skizzierten inhaltlichen Herausforderungen führen zunächst dazu, dass in den BBS Forderungen an Bildungspolitik im Hinblick auf *Managing Diversity* formuliert werden müssen. Es müssen Stellen geschaffen und es muss Personal eingestellt werden, um dem Umgang mit der erhöhten Diversität der Teilnehmenden und dem Anspruch der Organisation im Hinblick auf *Social Inclusion* gerecht werden zu können. Des Weiteren muss der Bereich des *Managing Diversity* stärker in die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und andere Mitarbeiter der BBS einbezogen werden. Hinzu kommt dann, dass auch der Einfluss auf und die Kooperation mit arbeitsmarktpolitischen Initiativen aus den BBS heraus verstärkt werden und zu Kombinationen zwischen arbeitsmarktpolitischen und bildungspolitischen Initiativen in unterschiedlichen Bereichen des Beruflichen Schulwesens führen sollte. Beispielhaft sei hier die Möglichkeit einer stärkeren Einflussnahme der BBS auf die Einstiegsqualifizierung (EQ) der Agentur für Arbeit erwähnt. Derzeit sind die BBS hier eher ein dienstleistender untergeordneter Partner der Arbeitsagentur. Aber auch im Bereich der Berufsfachschulen sind Wechselbeziehungen zwischen arbeits- und beschäftigungsbezogenen, bildungspolitischen und wohlfahrtsstaatlichen Initiativen möglich. Solche Entwicklungen führen dazu, dass Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Petersen 2016, 193f.) in den BBS deutlich mehr Raum und Arbeits- und Organisationsaufwand in Anspruch nehmen. Wichtig ist die Interdependenz mit Aufgabenzuschnitten (Arbeitssystem), Arbeitsmarktstrukturen (Beschäftigungssystem) und sozialer Sicherung (Wohlfahrtssystem). So ist etwa für die Unterstützung der Ausbildungsaufnahme von (noch) nicht sprachlich hinreichend qualifizierten Flüchtlingen eine enge

Kooperation mit Kammern und Betrieben erforderlich. Dabei ist zu erwarten, dass durch solche Entwicklungen auch Wechselwirkungen innerhalb des Berufsbildungssystems und seiner Einzelbestandteilen – etwa dem Schulberufssystem und dem dualen System – entstehen. Ferner erfordert die Integration eines Bereichs ValNIL in die BBS bildungspolitische Entscheidungen, ebenso wie die Einführung von Schritten hin zu einer Alternativen Aufbaustufe, wie sie zu Perspektive 5 skizziert ist.

5.2 Zu Kooperation, Regionalisierung und Netzwerke

Aufgrund des Bedeutungszuwachses der Beruflichen Förderpädagogik an den Berufsbildenden Schulen ist es erforderlich, dass diese eine verantwortlichere – wenn nicht federführende – Position in der Fortsetzung des regionalen Übergangsmanagements einnehmen. In ihrer Rolle als beständiger Akteur in diesem Bereich eignen sie sich besonders gut für die Übernahme der Koordination bei gleichzeitiger Kooperation mit anderen Akteuren. Die Verstetigung des Projekts „Regionales Übergangsmanagement“ (vgl. u. a. Braun/Reißig 2011) aus dem Zeitraum 2008 – 2012 ist vielerorts nicht nachhaltig gelungen, weil eine Verstetigung ohne Projektmittel und ohne hauptamtlich verantwortliches Personal schwer realisierbar war. Die entstandenen Kooperationen sollten unter Federführung der BBS wieder aufgenommen werden und regelmäßig – beispielsweise durch Fachkonferenzen – neu belebt werden. Nur dann kann gewährleistet werden, dass die Berufsbildende Schule mit allen Akteuren des Feldes der Überleitung in den Beruf in Kontakt ist und Kooperation pflegt. Dies wird möglich, wenn es im Rahmen der erweiterten Schulleitungen der Berufsbildenden Schulen zunehmend Personen gibt, die sich vor dem Hintergrund von Diversität und *Social Inclusion* die Überleitung in den Beruf als schulisches Handlungsfeld erschließen und hierfür auch Deputatsstunden erhalten. Die Netzwerkarbeit und das Initiieren und Pflegen von Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen ist zeitlich, organisatorisch und sozial aufwendig und bedarf spezifischer Konzepte, da auch Kooperationsstolpersteine überwunden werden müssen, wie sie etwa im Projekt „ProKop – Professionell Kooperieren in der Benachteiligtenförderung“ (Niemeyer et al. 2006) und aktueller auch in der Untersuchung „Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität“ (vgl. Bylinski 2014) beschrieben sind. Die zentrale Verantwortung der BBS für diesen Bereich leitet sich aber fast zwangsläufig aus der Rolle der BBS ab, da sie einerseits die einzige Institution ist, deren Existenz und Finanzierung langfristig gesichert ist, und andererseits ein Bildungsanbieter, der von einer Mehrheit der Jugendlichen genutzt und besucht werden muss und der Angebote für diverse Altersstufen vorhält. Aus der Vielzahl der Angebote ergibt sich auch, dass die BBS nicht nur Kontakte zu Einrichtungen der außerschulischen Berufsvorbereitung und zu sozialen Einrichtungen hat, sondern eben auch – durch den Arbeitsbereich Berufsschule – Kontakte zu und Kooperationen mit Arbeitgebern, Arbeitgebervereinigungen, Kammern und auch Gewerkschaften. Auf diese Weise kann durch die BBS ein Netzwerk von vielfältigen Akteuren gesichert werden.

5.3 Zu Organisationsentwicklung

Wenn Anerkennung von Diversität und Inklusion an berufsbildenden Schulen im Sinne des Spannungsfelds von *Diversity Education*, *Social Inclusion* und beruflicher Förderpädagogik gelingen soll, muss sich kurz-, mittel- und langfristig mit zunehmender Intensität die Organisation der beruflichen Bildung und hier speziell auch diejenige der berufsbildenden Schulen verändern. Dieser Prozess der Organisationsentwicklung stellt eine zentrale Orientierung von *Managing Diversity* im Bereich beruflicher Bildung dar. Dabei ist zwischen *Managing Diversity* unter betriebswirtschaftlichen und bildungsbezogenen Gesichtspunkten zu unterscheiden (Leiprecht 2009, 66f.). Dazu muss *Diversity-Management* in der Berufsschule in „organisationspädagogischer Sicht“ betrachtet werden (Müller 2009, 96f.). *Managing Diversity* kann als Sensibilisierung für Vielfalt und ihre Gestaltung in der „Berufsschule als Gesamtheit“ betrachtet werden (Wilpert 2009, 168f.). Dem Begriff Inklusion wird gegenüber demjenigen der Integration der Vorzug gegeben, da letzterer eher dem „*Anpassungsdruck an eine im wesentlichen unveränderte Schule mit ihrer tradierten Normalität*“ ausgesetzt ist (Hinz 2004, 3).

Dabei ist herauszustellen, dass „*die Integration von SchülerInnen mit und ohne sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der 'Schule für alle' umfasst: das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird (vgl. HINZ 2004)*“ (Boban/Hinz 2013).

Wenn die Ausgestaltung des Bereichs Berufliche Förderpädagogik eine Bedeutung auch für die gesamte Entwicklung der Berufsbildenden Schule erlangen soll, sind also umfangreiche Prozesse der Organisationsentwicklung anzustoßen. Es sind stark erweiterte Kooperationsprozesse innerhalb der jeweiligen BBS zu initiieren, um einerseits den Bereich Berufliche Förderpädagogik darin zu stärken und auch auf Berufstätigkeiten vorzubereiten, deren Ansprüche über diejenigen von „*Jedermannstätigkeiten*“ (Lutz 2002, 19) hinausgehen. Andererseits sollen Aspekte dessen, was zum dialektischen Verhältnis von *Diversity and Social Inclusion* gesagt wurde, auch in die anderen Abteilungen der BBS einfließen. Ansätze zur Organisationsentwicklung für „*Diversity Education*“ (vgl. Robak et al. 2013, 15f.) sind mithin als eine zentrale Orientierung von *Managing Diversity* im Bereich beruflicher Bildung zu betrachten. Denn *Diversity* wird nicht nur im Bereich Berufliche Förderpädagogik zunehmend wichtiger. Vielmehr wird sie auch in allen anderen Bereichen zunehmen. Dies trifft etwa auf die Teilzeitberufsschule zu, wo in vielen Berufsfeldern Auszubildende und auch Jugendliche, die eine Einstiegsqualifizierung absolvieren, mit höchst unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu finden sind. Mehr als bisher werden auch Bewerber ohne Hauptschulabschluss eine Ausbildung in handwerklichen Berufen beginnen können. Umgekehrt werden Bewerber mit Allgemeiner Hochschulreife vermehrt in Ausbildungen zu finden sein, für die sich bisher vor allem Hauptschulabsolventen interessiert hatten. Aber auch die Diversität aufgrund der anderen Dimensionen als derjenigen der sozialen Herkunft wird aufgrund

des wachsenden Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erheblich zunehmen. Wenn die Regelungen geändert werden, sind im Sinne der Dimension Alter auch vermehrt Erwachsene in herkömmlichen Ausbildungen zu erwarten. Daneben würde die Integration eines Bereichs ValNIL in das Aufgabenspektrum der BBS außerordentliche Aufgaben für die Organisationsentwicklung darstellen. Zur Verbindung all dieser Erscheinungsformen von Diversität und Inklusion muss permanent Kooperation stattfinden. Diese ist durch organisatorische Vorkehrungen zu unterstützen, wozu ein Prozess kontinuierlicher Organisationsentwicklung zu initiieren ist.

5.4 Zu Professionalisierung

Insgesamt ist für Unterricht und Schulgestaltung in der Berufsbildenden Schule wichtig, dass Diversität auch als Gewinn für den Unterricht und damit auch Inklusion als überwiegend zu wünschendes Ergebnis der künftigen Arbeit als Lehrkraft herausgestellt werden müssen. Die Diversität berücksichtigender und auf sie orientierter Unterricht konzentriert sich darauf, eine produktive Gesamtatmosphäre im Klassenraum, in der Schule und im Betrieb/Unternehmen zu fördern, soziale Diskriminierungen von Minderheiten aufzuzeigen und zu reduzieren sowie auf Chancengleichheit hinzuarbeiten. Gemäß dieser Auffassung (vgl. u. a. EU-Antidiskriminierungskonvention 2007, Werning 2010) sollte Inklusion im Sinne eines möglichst großen Anteils gemeinsamer Lernaktivitäten ins Zentrum gerückt werden.

Darauf sind heutzutage die Lehrkräfte noch nicht hinreichend vorbereitet. Lehrkräfte und Auszubildende in der beruflichen Bildung müssen deshalb auf die Herausforderungen vorbereitet werden, die Diversität und Inklusion an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld von *Diversity Education*, *Social Inclusion* und beruflicher Förderpädagogik darstellen. Besonders die Fachleute für berufliche Förderpädagogik müssen sich zu „*Diversity-Professionals*“ weiterentwickeln. Wie für andere Aufgabenbereiche ist es sinnvoll und notwendig, dazu „Standards“ für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden zu definieren, damit der Umgang mit „kulturell diversen“ Lernenden gelingen kann.

Kimmelmann (2009, 134f.) hat dazu einen Vorschlag vorgelegt, der sieben Dimensionen mit jeweils zugehörigen Standards umfasst. Diese Liste kann die Grundlage für die Anforderungen an Professionalisierung bieten, weil sie einen sehr guten Überblick über die Vielfalt der Aufgaben darstellt. Es handelt sich um „*Dimension 1: Rolle des Professionals (Auseinandersetzung mit Diversität, Auseinandersetzung mit eigener und fremder kultureller Identität, Pädagogische Professionalität in kulturell diversen Lernsettings)*“, „*Dimension 2: Curriculare und inhaltliche Planung (Vermittlung von Lerninhalten in kulturell diversen Gruppen, Kognitive und Reflexive Erziehung)*“, „*Dimension 3: Gestaltung von Lernprozessen und Methoden (Schaffung einer fördernden und anerkennenden Lernatmosphäre, Instruktion und Partizipation)*“, „*Dimension 4: Soziale Beziehungen der Lernenden (Förderung sozialer Beziehungen zwischen Lernenden mit diversem kulturellem Hintergrund, Abbau von Vorurteilen und Toleranzerziehung, Umgang mit Diskriminierung und Rassismus)*“, „*Dimension 5: Umgang mit Disziplinstörungen und Konflikten (Disziplinstörungen, Konfliktlösungen in kulturell diversen Gruppen)*“, „*Dimension 6: Umgang mit Sprache (Förderung in der deut-*

schen (Berufs-)Bildungssprache, Sprachförderung in Erstsprache, Fremdsprachenlernen)“, „Dimension 7: Kooperation und Organisationsentwicklung (Teamentwicklung, Elternarbeit, Kooperation mit externen Partnern)“.

Dazu müssen die besondere Rolle der Fachkräfte für berufliche Förderpädagogik und die Wichtigkeit der Kooperation hervorgehoben werden: gegen Abschottung dieses Bereichs, also gegen Exklusion. Gemäß den Ausführungen zur Organisationsentwicklung sollte deshalb systematischer Austausch mit Lehrkräften aus den andern Bereichen der BBS organisiert werden.

5.5 Zu Schulgestaltung

Hier ist vor allem auch eine Zielvorstellung im Sinne einer „Vision“ auszuarbeiten, wie dies in den Innovationsdiskursen genannt wird. Daraus ergibt sich dann eine „Mission“, die die Innovationsschritte anleitet. Über die unter Punkt 3 und 4 genannten Innovationsschritte hinaus sollte deshalb ein realutopisches Konzept zur Verwirklichung von Diversität und Inklusion in der (beruflichen) Jugend-Bildung ausgearbeitet werden. Dazu wird das Konzept der „Alternativen (Hauptschul-)Oberstufe/Aufbaustufe (AAS)“ (Heidegger/Petersen 2011) unter Berücksichtigung der dargestellten Zentraldimensionen vorgeschlagen. Die AAS ermöglicht nicht nur den anerkennenden Umgang mit Vielfalt und die Teilhabe aller Interessierten, sondern wählt die Vielfalt der Interessen und individuellen Potenziale als Ausgangspunkt für die Auswahl informeller und non-formaler (sowie gegebenenfalls auch formaler) Lernsituationen. Zur Diskussion steht, ob die AAS eine Lösung für die Neustrukturierung des Übergangssystems unter besonderer Berücksichtigung von *Social Inclusion* darstellt. Damit wird ein zentrales Thema der beruflichen Förderpädagogik angesprochen. Doch ist die AAS nicht nur für Teilnehmende im herkömmlichen Übergangssystem gedacht, sondern für alle Interessierten. Deshalb stellt sie eine Weiterentwicklung des Bereichs Berufliche Förderpädagogik dar, die in der Tendenz eine Verbindung mit anderen Bereichen der BBS anstrebt.

In absehbarer Zukunft könnten erste (realistische) Schritte erprobt werden, die durch die utopische Perspektive auf diese auf Diversität und Inklusion orientierte „Alternative Aufbaustufe (AAS)“ angeleitet werden. Diese würde ohne direkte Bindung an Eingangsqualifikationen den Jugendlichen die Möglichkeit geben, sich in verschiedenen Aufgabenfeldern selbständig zu erproben und „bunten“ Interessen zu folgen, die sich aus ihren heterogenen Erfahrungen ergeben.

5.6 Zu Curriculum und Lerngestaltung

Dazu ist einerseits das Spannungsfeld von Inklusion durch gemeinsames Lernen in der Berufsbildenden Schule und von den Vorteilen zielgruppenspezifischer Förderung sinnvoll auszutarieren. Hier kann u.a. auf Erhebungen und Entwicklungen zu den thematischen Schwerpunkten „*zieldifferenter Unterricht*“, „*Willkommenskultur*“ und „*Förderplanung*“ aus dem Projekt „*TIM – Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule – Beruf in der Modellregion Lüneburg*“ am IfBE der Universität Hannover (Koch/Pressler 2015) zurückgegriffen werden.

Andererseits sind auf der Basis von Fallstudien Chancen und Risiken der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) zu erarbeiten.

Als Anregung können ferner internationale Erfahrungen zu diversitätsorientierten und gleichzeitig inklusiven Kursgestaltungen der Benachteiligtenförderung dienen, die zugleich zur Entfaltung von Formen der freien Gestaltung von sozialem Lernen auch für andere Lernende anregen können. Hier sind als Beispiele Modelle aus Großbritannien zu nennen, die in einer empirischen Untersuchung (Petersen 2006, 233f.) auf ihre sozialpolitischen Hintergründe und ihre Erfolgsbedingungen hin evaluiert wurden. Übergreifend sind hier die Überlegungen einzubringen, die oben unter dem Stichwort „Didaktische Konzepte für diversitätsorientierte Unterrichtsformen“ angestellt wurden.

Literatur

Abdual-Husseain, S./Hofmann, R. (2013): Dimensionen von Diversität. Online: <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php> (21.11.2014).

Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld. Online: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> (11.08.2016).

Becker, M./Spöttl, G. (2008): Mehr Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu mehr Qualität? In: Die berufsbildende Schule, 60, H. 2, 43-49.

Bertelsmann-Stiftung (2015): Migrationshintergrund erschwert Suche nach Ausbildungsplatz. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/januar/migrationshintergrund-erschwert-suche-nach-ausbildungsplatz/> (29.7.2016).

Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.) (2011): Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Hohengehren.

Boban,I./Hinz, A. (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/11/11> (6.12.2014).

Bojanowski, A. (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Online: <http://www.bildungsbericht.de/daten/bojanowski1112.pdf> (21.11.2014).

Braun, F./Reißig, B. (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Online: http://www.perspektive-berufabschluss.de/downloads/Downloads_Begleitung_Uebergangsmanagement/808_13402_DJI_RU_EM_3.pdf (29.7.2016).

Brücker, H./Hauptmann, A./Vallizadeh, E. (2015): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Aktuelle Berichte 14/2015. Online: http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1514.pdf (31.12.2015).

Brücker, H./Hauptmann, A./Trübswetter, P. (2015): Asyl- und Flüchtlingsmigration in die EU und nach Deutschland. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Aktuelle Berichte 8/2015. Online: http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1508.pdf (31.12.2015).

Bourdieu, P. (2000): Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz: UVK.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.): Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/2646_BiBB_Flyer_Heterogenitaet.pdf (15.11.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Das Anerkennungsgesetz. Online: http://www.erkennung-in-deutschland.de/html/de/erkennungsgesetz_des_bundes.php (1.9.2015).

Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Gender Studies. Frankfurt a.M.

Bylinski, U. (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld.

CEDEFOP (2009): European Guidelines for validating non-formal and informal learning. – Online: cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf (21.8.2015).

Clement, U./Koch, M. (2014): Individuelle berufliche Projekte – ihre soziokulturelle Einbindung und Methoden ihrer Auslotung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 26, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/clement_koch_bwpat26.pdf (18.11.2015).

Council of the European Union (2010): Joint Report on Social Protection and Social Inclusion. Brüssel.

EU-Anti-Diskriminierungskonvention (2007): EU unterzeichnet neue UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online: http://europa.eu/rapid/pressrelease_IP-07-446_de.htm?locale=FR (5.12.2014).

Euler, D. (2015): Das duale System in Deutschland – ein ‘Exportschlager` ohne Absatz? In: Bohlinger, S./Fischer, A. (Hrsg.) (2015): *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bielefeld, 205-224.

Fraser, N./Honneth, A. (Hrsg.) (2003a): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a.M.

Fraser, N./Honneth, A. (Ed.) (2003b): *Redistribution or Recognition: A Philosophical Exchange*. New York.

Fraser, N. (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. In: Fraser, N./Honneth, A. (Hrsg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a.M., 18-42.

Gardenswartz, L./Rowe, A. (1998): *Managing Diversity – A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York.

Gillen, J./Koschmann, A. (2013): Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik – Perspektiven und Herausforderungen. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.) (2013): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a.M., 170-182.

Habermas, J. (1996): Inklusion – Einbeziehen oder Einschließen? Zum Verhältnis von Nation, Rechtsstaat und Demokratie. In: Ders. (Hrsg.): *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a. M., 154-184.

Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.) (2013): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a.M.

Heidegger, G./Petersen, W. (2011): Jenseits des Übergangssystems: Alternative Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws03/> (27.7.2016).

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn, 41-74

Holland, J. L. (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL.

Holland, J. L. (1968): A theory of vocational choice. In: Zytowski, D. G. (Hrsg.): *Vocational behavior. Readings in theory and research*. New York, 287-297.

Kimmelman, N. (2009): Diversity Management: Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Online: http://opus4.kobv.de/opus4fau/files/817/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf (05.12. 2014).

Koch, M./Pressler, N. (2015): Wissenschaftliche Begleitung des Innovationsvorhabens Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule – Beruf in der Modellregion Lüneburg (TIM). Bislang unveröffentlichter Abschlussbericht. Hannover.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Online: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129> (19.05.2016).

Leiprecht, R. (2009): Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelman, N. (Hrsg.) (2009): *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Online: http://opus4.kobv.de/opus4fau/files/817/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf, 66-77 (12.11.2016).

Lütje-Klose, B./Löser, J. M. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.) (2013): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a.M., 134-147.

Lutz, B. (2002): Externe Arbeitsmärkte – Erste Überlegungen zu einem Struktur- und Funktionsmodell. In: Grünert, H. (Hrsg.): Generationenwechsel in Ostdeutschland als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Jena, 17-25.

Matthes, S./Ulrich, J. G. (2015): Warum gibt es immer mehr erfolglose Ausbildungsnachfrager? In: WSI-Mitteilungen 2/ 2015, 108-115.

Matthes, S. et al. (2016): Mehr Ausbildungsangebote, stabile Nachfrage, aber wachsende Passungsprobleme. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2015. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa-2015.pdf (16.05.2016).

Müller, M. (2009): Diversity-Management in der Berufsschule. Überlegungen und Schlussfolgerungen aus organisationspädagogischer Sicht am Beispiel kultureller Vielfalt. In: Kimmelman, N. (Hrsg.) (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Online: http://opus4.kobv.de/opus4fau/files/817/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf,92-113. (12.11.2016).

Niemeyer, B. et al. (2006): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Goldebek.

Petersen, W. (2016): ValNIL: „Validierung von non-formalem und informellem Lernen“ – Berufspädagogische Untersuchungen zu funktionalen Entwicklungschancen einer erweiterten Anerkennungsperspektive in europäischen Erwerbstätigkeitssystemen. Bislang unveröffentlichte Habilitationsschrift. Karlsruhe.

Petersen, W. (2013a): Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung – ein Ansatz zum internationalen Vergleich von “ValNIL”? In: Fasshauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E.: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen u.a. 203-216.

Petersen, W. (2013b): Zur Didaktik beruflicher Bildung für den Übergangsbereich. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/petersen_bwpat24.pdf (21.11.2016).

Petersen, W. (2006): Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Berufsvorbereitung in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. . Münster.

Pfordten, D.v.d. (2006): Zur Würde des Menschen bei Kant. Online: <http://www.rechtsphilosophie.uni-goettingen.de/ZurWuerdeDesMenschenBeiKant.pdf> (29.7.2016).

Robak, S./Sivers, I./Hauenschild, K. (2013): Einleitung – Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sivers, I. (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.,15-37.

Rützel, J. (1995): Qualifizierung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern für die berufliche Bildung Benachteiligter. In: Die berufsbildende Schule 47 (1995) 9, 288-291.

Rützel, J. (2013): Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. Münk, D., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf (4.12.2014).

Seukwa, L. H. (2007): Flucht, Bildung, Arbeit: Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe.

Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.

Werning, R. (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. Zeitschrift für Heilpädagogik H 8, 284-291.

Wilpert, C. (2009): Diversity und „Managing Diversity“ – Sensibilisierung für Vielfalt und ihre Gestaltung. „Ausbildung von Multiplikator/innen – Berufsschule als Gesamtheit“. In: Kimmelman, N. (Hrsg.) (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Online: http://opus4.kobv.de/opus4fau/files/817/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf, 168-190. (12.11.2016).

World Bank (2013): Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity. Washington, DC.

Zika, G. et al. (2015): Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030. Engpässe und Überhänge regional ungleich verteilt. IAB Kurzbericht 9/2015, Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0915.pdf> (17.05.2016).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Petersen, W. (2016): Berufliche Förderpädagogik als Entwicklungsschwerpunkt des beruflichen Schulwesens unter Bedingungen von 'Diversity and Social Inclusion'. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-21.
Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/petersen_bwpat31.pdf (12-12-2016).

Die Autorin



Dr. WIEBKE PETERSEN

Universität Flensburg/Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

wiebke.petersen@uni-flensburg.de

www.uni-flensburg.de/biat