

Andrea ZOYKE
(Universität Kiel)

Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf

seit 18.10.2016

in

bwp@ Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016 / Update Oktober 2016

Inklusion in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

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/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf

Die Forderung nach inklusiver Bildung schlägt sich zunehmend in reformierten Gesetzen und Verordnungen des Bildungssystems nieder (z. B. UNESCO, VN-BRK, KMK-Empfehlungen, Schulgesetze etc.). Damit stellt sich Inklusion bzw. inklusive Bildung auch als Aufgabe in Bildungsgängen der beruflichen Schulen. Dabei ist das Verständnis von Inklusion allgemein sowie in der beruflichen Bildung im Speziellen weder vollständig neu noch konsensual definiert. In dem Beitrag wird grundsätzlich einem weiten Verständnis gefolgt, wonach allen Menschen, unabhängig von ihren Voraussetzungen, Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung ermöglicht werden soll. Es wird die Frage behandelt, wie Inklusion in Bildungsgängen in beruflichen Schulen umgesetzt werden kann. Vor dem Hintergrund einer kurzen Einführung in das Konzept der Bildungsgangarbeit diskutiert der Beitrag Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge. Dafür greift er neben theoretischen und literaturgestützten Denkanstößen auf empirische Impressionen aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation sowie in der Berufsausbildungsvorbereitung an beruflichen Schulen zurück. Die Auseinandersetzung wird abschließend in Diskussionsthesen verdichtet und mit einem kurzen Ausblick auf Forschungs- und Entwicklungsdesiderate abgerundet.

Inclusive inclusive course activities in vocational schools – challenges and perspectives

The demand for inclusive course activities is increasingly reflected in the reformed laws and regulations of the education system (e. g. UNESCO, VN-BRK, KMK recommendations, school laws etc.). Thus, inclusion and inclusive course activities are also seen as a task in vocational schools. The understanding of inclusion in general, as well as in vocational education and training in particular, is neither completely newly nor consensually defined. In this article, a broad understanding is generally followed, according to which all people, irrespective of their prerequisites, should be given access to high quality education. The question of how inclusion in educational courses in vocational schools can be implemented is addressed. Against the background of a brief introduction to the concept of education, this paper discusses challenges and possible solutions to the didactic-organizational development of inclusive course activities. In addition to theoretical and literary-based inputs, the paper uses empirical impressions from research and development projects, for individual promotion in vocational rehabilitation as well as for vocational preparation training in vocational schools. In conclusion the discussion is condensed into relevant propositions and rounds off with a brief outlook on research and development desiderata.

Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven

1 Inklusion in beruflichen Schulen – eine Hinführung

1.1 Zur Bedeutung von Inklusion für die berufliche Bildung und die beruflichen Schulen

„Inklusion“ wird im Zusammenhang mit Bildung international ebenso wie in Deutschland zunehmend und teils kontrovers diskutiert. Dieser Diskurs ist zum einen durch die Leitidee „Inklusive Bildung“ bzw. „Bildung für alle“ der UNESCO, die bereits 1994 verlautbart wurde, geprägt (vgl. UNESCO 1994; DUK 2014, 9). Zum anderen zeigt sich ein starker Einfluss durch das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (häufig abgekürzt als Behindertenrechtskonvention BRK), welches in Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert wurde (vgl. VN-BRK 2008; Hinz 2013). Darin werden u.a. das chancengleiche Recht auf Bildung, Arbeit und Beschäftigung ausgewiesen, für das die Vertragsstaaten entsprechende Bedingungen herstellen sollen (vgl. Art. 24 und 27 VN-BRK 2008). International lassen sich eine Reihe von Aktivitäten ausmachen, die diese inklusive Zielsetzung unterstützen (z. B. EADSNE, 2011; WHO, 2011; Muskens, 2009). In Deutschland sind insbesondere der nationale Aktionsplan der Bundesregierung 2011 und zahlreiche weitere Aktionspläne, Empfehlungen (siehe beispielsweise zur inklusiven Bildung in der Schule KMK 2011 und die überarbeiteten Standards für die Lehrerbildung KMK 2014), Gesetzesreformen (z. B. Schulgesetze und Lehrerbildungsgesetze der Länder) sowie Programme und Maßnahmen zur Umsetzung von inklusiver Bildung auf vielfältigen Handlungsebenen und insbesondere im Schulsystem zu verzeichnen (vgl. Biermann 2015, 25ff.; Rützel 2016; zur Verankerung von Inklusion in der Lehrerbildung allgemein sowie im Lehramt für berufliche Schulen siehe Zoyke 2016a; 2016b). Dabei wird deutlich, dass sich die Forderung nach Inklusion auch auf die berufliche Bildung und Beschäftigung allgemein sowie berufliche Schulen im Speziellen bezieht. Zwar blieb diese anfänglich weitgehend unberücksichtigt (vgl. Biermann 2015, 19), findet jedoch zunehmend Beachtung (vgl. DUK 2014, 23; VN-BRK 2008 Artikel 24 u. a. zur Ausbildung und Artikel 27 zu Arbeit und Beschäftigung; KMK 2011, 17f. sowie in den Schulgesetzen der Länder etc.).

Gleichwohl kann das Verständnis von Inklusion keineswegs als einheitlich und konsensual definiert gelten. Beispielsweise zeigen sich unterschiedliche Rezeptionen in den Diskursen von Bildungspolitik, Verbänden und Wissenschaft (vgl. Hinz 2013; Werning 2014). Auch im Kontext der beruflichen Bildung ist das Verständnis keineswegs einheitlich geklärt und durch unterschiedliche Teil-Disziplinen, Rechtskreise etc. geprägt (vgl. Enggruber/Rützel 2014, 16ff.; 2016; Enggruber/Ulrich 2016; Euler/Severing 2014; Kremer et al. 2015). Es werden insbesondere ein enges und ein weites Begriffsverständnis unterschieden. Beispielsweise zeigt sich an manchen Stellen eine Konzentration auf die Integration von Menschen mit einer

formal festgestellten Behinderung, Benachteiligung oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die teilweise auch als Integrationsschüler bezeichnet werden. Dabei folgt die Feststellung wiederum unterschiedlichen Verfahren und ist in der Folge mit unterschiedlichen Leistungs- und Rechtsansprüchen versehen (z. B. Sonderpädagogische Feststellung und Förderung, Feststellung und Leistungsansprüche nach dem Sozialgesetzbuch). An anderen Stellen finden sich hingegen sehr weite Zugänge, die alle Menschen einbeziehen und die auf die Vielfalt der Menschen in der Gesellschaft abheben. Hier wird beispielsweise angestrebt, das Bildungssystem so zu verändern, dass es dieser Vielfalt gerecht wird und allen Menschen einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung bietet.

Zudem wird Inklusion nicht als vollständig neue Idee betrachtet. Diesbezüglich wird beispielsweise auf den Inklusionsdiskurs in den USA in den 1970er Jahren und für die berufliche Bildung auf die Benachteiligtenförderung und die berufliche Rehabilitation verwiesen, welche seit den 1960er Jahren eine – allerdings separierte und separierende – Förderlandschaft entwickelt haben, um von Ausgrenzung betroffene Jugendliche in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (vgl. Hinz 2013; Werning 2014; Bylinski/Rützel 2011; 2016). Konstruktiv gewendet bedeutet dies, dass sich damit Anbindungen an Vorarbeiten bieten, die kritisch reflektiert und – sofern für weiterführend befunden – weiter verfolgt werden können.

Darüber hinaus wird die Umsetzung von inklusiver Bildung durchaus nicht immer als unproblematisch betrachtet (für die berufliche Bildung siehe z. B. Biermann/Bonz 2012, 221ff.; Euler/Severing 2014). In der beruflichen Bildung können sich beispielsweise besondere Herausforderungen aus der Verschränkung von Markt- und Staatssteuerung (z. B. im Zusammenhang mit Fragen des gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung im Dualen System bzw. mit der Qualität von berufsbezogenen Praxiserfahrungen in Betrieben oder an anderen Lernorten) und aus der Segregation durch das differenzierte Berufsbildungssystem ergeben. Auch das zielbezogene Spannungsfeld aus Verwertungsorientierung (Standardisierung zugunsten der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit) einerseits und Persönlichkeitsentwicklung andererseits wird teilweise angeführt (vgl. Brater 2016; Rützel 2016). Zwar können und sollen in diesem Beitrag nicht sämtliche Vorbehalte gegen eine Umsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung aus dem Weg geräumt werden. Der Beitrag geht vielmehr der Frage nach, wie eine solche Umsetzung grundsätzlich in beruflichen Schulen aussehen könnte. Er diskutiert damit verbundene Herausforderungen und offene Fragen und gibt Anregungen zu möglichen Lösungsansätzen. Vor dem Hintergrund der kurz angedeuteten Verständnismultifalt legt der folgende Abschnitt zunächst kurz das in diesem Beitrag verfolgte Verständnis von Inklusion dar.

1.2 Zum Inklusionsverständnis in diesem Beitrag

Dem Beitrag liegt ein Verständnis von Inklusion zugrunde, das im Wesentlichen der Leitidee „Bildung für alle“ (DUK 2014, 9) folgt. Damit verbindet sich die Vorstellung, allen Menschen universelle Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Bildung allgemein bzw. zu entsprechender Berufsbildung im Speziellen einzuräumen. Es geht darum, ihnen möglichst in Settings gemeinsamen Lernens im allgemeinen Berufsbildungssystem (auch Regelsystem genannt) gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale und Persönlich-

keit zu ermöglichen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen wie beispielsweise Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, Migrationshintergrund etc. Damit stellen sich auch besondere Ansprüche an die Qualität des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen bzw. Klassen, in denen Jugendliche mit heterogenen Lernvoraussetzungen bzw. mit und ohne Behinderungen und Benachteiligungen beschult werden (DUK 2014; Artikel 24 VN-BRK 2008; KMK 2011, 3f.; Werning 2014). Dabei kommt der individuellen Förderung in diesen heterogenen Lerngruppen eine besondere Bedeutung zu, um jede/n Einzelne/n unter Berücksichtigung seiner/ihrer Voraussetzungen, Bedürfnisse, Ziele und Möglichkeiten zu unterstützen (vgl. KMK 2011; Werning 2014, 609f.). Es geht zudem um die Anerkennung einer entsprechenden Vielfalt bzw. Heterogenität als Normalität und Chance. Damit wird keine Gleichbehandlung gefordert, sondern vielmehr eine Gleichberechtigung. In der Konsequenz erfordert dies u.a. eine ungleiche Behandlung von Ungleichen (vgl. zur egalitären Differenz Prengel 1993; Bylinski/Rützel 2016).

Behinderungen, Benachteiligungen etc. werden dabei als relationale Konstrukte gefasst, d. h. ihr Entstehungsgrund wird nicht bzw. nicht allein in der Person selbst, sondern zumindest auch in der Umwelt und der Person-Umwelt-Interaktion gesehen. Behinderungen und Benachteiligungen gelten zudem als veränder- und kompensierbar (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012; Enggruber/Rützel 2014, 14; Euler/Severing 2014, 6f.). Dies erfordert insbesondere einen Perspektivenwechsel von der Defizitorientierung und den anschließenden Reparaturabsichten in Bezug auf das Individuum hin zu einer Anpassung und Flexibilisierung der Strukturen und Prozesse des (Berufs-)Bildungssystems (z. B. Curricula, Unterrichtsmethoden). Ziel der inklusiven Leitidee ist, das (Berufs-)Bildungssystem so zu verändern, dass es den Bedürfnissen aller, d. h. heterogener Lernender gerecht wird (vgl. DUK 2014, 9; Werning 2014; Buchmann 2016, 237; Rützel 2016).

Dieses weite und relationale Verständnis bedeutet nun nicht, dass auf den Einbezug sämtlicher spezifischer Expertise (z. B. zur Förderung von weiblichen Migrantinnen oder von Jugendlichen mit Autismus) verzichtet wird/werden soll. Es erfordert jedoch ein Überdenken des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik bzw. allgemeiner Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu für erfolgreiche Inklusion erforderliche Teil- und Nachbardisziplinen (z. B. Diversity-Studies, Migrationsforschung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, berufliche Rehabilitation, Benachteiligtenförderung) (vgl. Bylinski/Rützel 2011).

1.3 Fragestellung und Vorgehen des Beitrags

Die Umsetzung von Inklusion stellt auch die berufliche Bildung vor zahlreiche Fragestellungen, die unterschiedliche Ebenen bzw. Bereiche betreffen: Beispielsweise stellen sich Fragen zur Struktur und Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems (vgl. Rützel 2016 zur biografieorientierten Berufsbildung; Euler/Severing 2014), zur Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals (vgl. Buchmann/Bylinski, 2013; Bylinski 2014, 2015; Zoyke 2016a; 2016b) und zur Umsetzung in Organisationen der beruflichen Bildung (vgl. Kremer et al. 2015 zur Umsetzung in beruflichen Schulen; vgl. Enggruber/Rützel 2014 zu Betrieben). Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Umsetzung von gemeinsamem Lernen in beruflichen Schulen und zwar auf der Ebene von Bildungsgängen (z. B. der Berufsausbildung und der

Berufsausbildungsvorbereitung), welche ein wesentliches Organisationsmerkmal der beruflichen Schulen darstellen. Das heißt, es wird die Frage verfolgt, wie in Bildungsgängen an beruflichen Schulen gemeinsames Lernen didaktisch-organisatorisch ermöglicht und qualitativ hochwertig durchgeführt werden kann, um grundsätzlich allen Jugendlichen die gleichen Chancen auf eine qualitativ hochwertige Bildung zur Teilhabe an Beruf und Gesellschaft zu ermöglichen.

Hierzu wird zunächst kurz in das Konzept der Bildungsgangarbeit eingeführt (Kap. 2). Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur didaktisch-organisatorischen Umsetzung von Inklusion (Kap. 3). Neben theoretischen und literaturgestützten Denkanstößen greift der Beitrag empirische Impressionen aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation sowie in der Berufsausbildungsvorbereitung an beruflichen Schulen auf. Damit soll keine Verkürzung auf den Themenkomplex der individuellen Förderung erfolgen. Wie jedoch oben bereits angeführt, wird im Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion der individuellen Förderung eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Subjektorientierung stellt ein zentrales verbindendes Element dar. Zudem wird gerade in der beruflichen Bildung auf Vorarbeiten in der (beruflichen) Benachteiligtenförderung im Übergang Schule – Beruf und in der beruflichen Rehabilitation verwiesen. Daher wird erwartet, dass die in diesen Projekten gewonnenen Erkenntnisse die Diskussion zur Umsetzung von Inklusion zumindest anregen und bereichern können. Die hier zitierten Projekte folgen grundsätzlich dem Forschungsansatz des Design-Based Research. Kooperative Designprozess zwischen Akteuren der Praxis (insbesondere Lehrkräften, Sozialarbeiter/-innen, Schüler/-innen etc.) und Akteuren der wissenschaftlichen Begleitung bilden dabei den Ankerpunkt zur Gewinnung, Überprüfung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien. Zur Datengewinnung wurden neben umfangreichen Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen und Workshops insbesondere qualitative Interviews und standardisierte Fragebögen eingesetzt. Wesentliche Ergebnisse wurden bereits an anderen Stellen publiziert und sollen daher nicht wiederholt werden (zum Projekt RVL-fbZ siehe Zoyke 2012a; 2013; zum Projekt InLab siehe Beutner/Kremer/Zoyke 2012; Zoyke 2012b und Zoyke/Hensing 2011; zum Projekt InBig siehe Kremer et al. 2013; Kremer/Zoyke 2013; Kranert/Kremer/Zoyke 2013; 2015; eine Zusammenfassung der Ergebnisse zur individuellen Bildungsgangarbeit bzw. zu einer auf individuelle Förderung ausgerichteten Bildungsgangarbeit siehe bereits in Zoyke 2014, 181ff. und in Kremer et al. 2015, 40ff.). Vielmehr geht es in diesem Beitrag um das Herausarbeiten von im Rahmen von Bildungsgangarbeit zur Umsetzung von Inklusion zu klärenden Fragen, besonderen Herausforderungen und möglichen Konzeptionen und Umsetzungsformen. Die Überlegungen werden abschließend in Diskussionsthesen zur inklusiven Bildungsgangarbeit zusammengefasst und mit einem kurzen Ausblick auf Forschungs- und Entwicklungsdesiderate abgerundet (Kap. 4).

2 Annäherung an Bildungsgangarbeit

Ein Bildungsgang an einer beruflichen Schule (z. B. Berufsgrundbildungsjahr, Berufsausbildung) kann als eine organisatorische Einheit verstanden (vgl. Buschfeld 2002, 4; Sloane 2007,

482) und als Phänomen zwischen ‚Organisation des Unterrichts‘ (didaktisch analysiertes Phänomen) und ‚Organisation Schule‘ (institutionell analysiertes Phänomen) beschrieben werden (vgl. Buschfeld 2002, 1). Damit spannt sich ein Handlungsfeld von Lehrkräften auf, das sich zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung verorten lässt. Die didaktisch-organisatorische Entwicklung von Bildungsgängen wird hier als Bildungsgangarbeit verstanden. Sloane bezeichnet diese Arbeit auch als didaktischen Geschäftsprozess i.S. einer Wertschöpfungskette. Damit nimmt er eine organisationale Sichtweise auf schulische Prozesse ein, die er wiederum als didaktische Arbeit begreift (vgl. Sloane, 2007, 481). Bildungsgangarbeit bezieht sich auf eine Gruppe von Schüler/-innen und wird bzw. soll arbeitsteilig in einem Team von Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. Buschfeld 2002, 5; Sloane 2007). Zeitlich betrachtet geht es um die (makrodidaktische) Planung von Lehr-Lernprozessen über den gesamten Bildungsgang. Dies soll der häufig vorgenommenen Verkürzung der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften allein auf die (mikrodidaktische) Planung einzelner Unterrichtseinheiten entgegenwirken und den Blick auf die Begleitung und Anregung von längerfristigen Kompetenzentwicklungsprozessen richten. Beide Planungsebenen, die makrodidaktische (insbesondere die Analyse des Lehrplans sowie die Makrosequenzierung) und die mikrodidaktische (Entwicklung und Abstimmung von Lernsituationen und Unterrichtseinheiten), sind im Rahmen der Bildungsgangarbeit wechselseitig miteinander abzustimmen (vgl. Sloane 2007, 481; 2010, 210f.).

Für diese Bildungsgangarbeit bzw. das Bildungsgangmanagement bietet Sloane zwei heuristische Modelle an: (1) Das **Strukturmodell** spannt über die folgenden vier Aspekte einen Rahmen zur Entwicklung eines Gesamtkonzepts der Bildungsgangarbeit zur Abstimmung zwischen Makro- und Mikroplanung auf: 1) Leitbild des Bildungsganges (Bildungsanspruch, Menschenbild, Praxismodell), 2) Ressourceneinsatz (Stundendeputat, sachliche Mittel, Räume, Kompetenzen), 3) Didaktisches Modell (Lerntheorie, responsive Planung) und 4) Evaluationskonzept/Qualitätssicherung (Selbstevaluation, Zielabsprachen, Dokumentation) (vgl. Sloane, 2004, 46ff.; 2010, 210). (2) Das **Prozessmodell** weist wesentliche Phasen bzw. Teilaufgaben der Bildungsgangarbeit aus, welche aus dem Bildungsgangkonzept heraus zu begründen sind (siehe Abbildung 1). Dabei wird deutlich, dass es Sloane insbesondere um die Analyse und schulnahe Präzisierung von Curricula sowie deren Umsetzung in Unterricht geht. Die handlungslogische Sequenzierung soll nicht über das hierarchische und zugleich responsive Planungsmodell hinwegtäuschen. Das heißt zwischen den einzelnen Planungs- und Umsetzungsphasen können bzw. werden Rückkopplungen auftreten (vgl. Sloane 2007, 481ff.; 2010, 211; siehe zur Curriculumrezeption auch schon Sloane 2003).

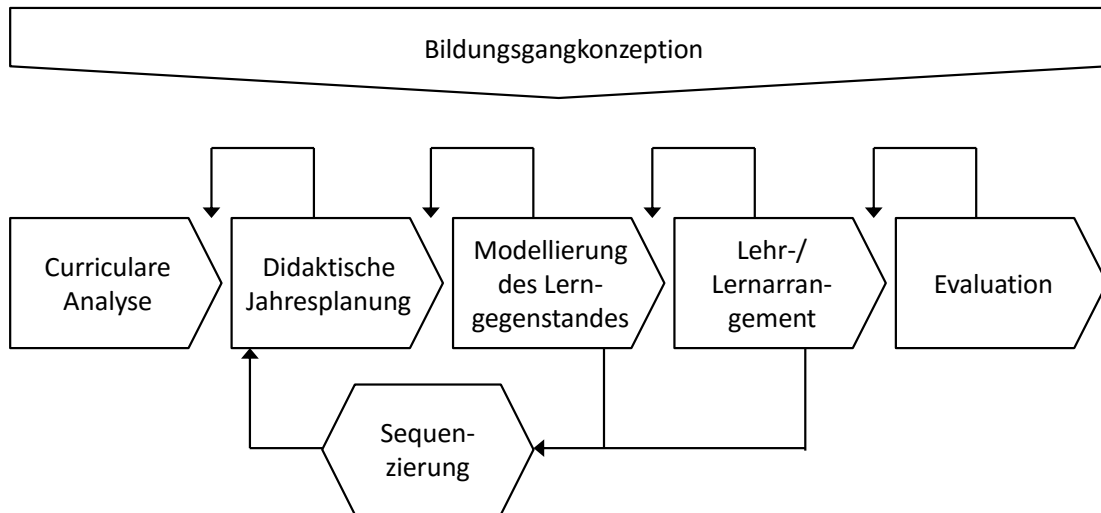


Abbildung 1: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2007, 482; 2010, 211)

Die hier skizzierten Modelle zur Bildungsgangarbeit sind im Wesentlichen im Zusammenhang mit der Einführung und Umsetzung von Lernfeldcurricula in Bildungsgängen des dualen Systems der Berufsausbildung entstanden (Sloane 2004; 2007). Zwar können sich in der konkreten Umsetzung in anderen Bildungsgängen bzw. Schulformen der beruflichen Schulen (z. B. in der Berufsausbildungsvorbereitung, im beruflichen Gymnasium, oder in der beruflichen Weiterbildung) Unterschiede herauskristallisieren. Auf der hier skizzierten und für die weitere Diskussion ausreichenden abstrakten und strukturgebenden Ebene werden diese jedoch als gering eingeschätzt. Zudem zeigen sich auch in den Curricula und den Umsetzungsformen in anderen Bildungsgängen zunehmende Orientierungen an der Idee der Lernfeldcurricula und einer damit verbundenen Bildungsgangarbeit. Insofern wird angenommen, dass sich Bildungsgangarbeit als eine didaktisch-organisatorische Entwicklungsaufgabe von Lehrkräften bzw. Bildungsgangteams stellt und eine wie hier modellierte Bildungsgangarbeit in ihren Grundzügen in weiten Teilen in den Bildungsgängen der beruflichen Schulen eine heuristische Bedeutung haben kann. Die Umsetzung von Inklusion hingegen stand in der Phase der Entwicklung dieser Modelle nicht im Vordergrund und wurde nicht – zumindest nicht explizit – berücksichtigt, so dass diesbezügliche Hinweise derzeit noch weitgehend fehlen (siehe Vorarbeiten in Zoyke 2014 und Kremer et al. 2015). Insofern stellt sich die Frage, wie die Umsetzung von Inklusion im Rahmen der didaktisch-organisatorischen Bildungsgangarbeit berücksichtigt werden kann, bzw. anders gewendet, wie die Bildungsgangarbeit gestaltet werden kann, um Inklusion in Bildungsgängen beruflicher Schulen umzusetzen.

3 Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Impressionen und Diskussion

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Verständnisses von Bildungsgangarbeit werden in diesem Kapitel Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur Umsetzung von Inklusiv-

sion diskutiert. Dabei erfolgt teilweise eine Zusammenfassung von miteinander verbundenen Phasen und Bereichen der Bildungsgangarbeit, um Doppelungen zu vermeiden.

3.1 Bildungsgangkonzeption, Leitbild und didaktisches Modell

Eine wesentliche Basis der Bildungsgangarbeit bildet den obigen Modellen folgend die Bildungsgangkonzeption bzw. das Leitbild. Das heißt im Bildungsgangteam sind normative Grundpositionen hinsichtlich des angestrebten Bildungsziels aufzudecken und zu verhandeln. Damit hängen auch grundlegende Vorstellungen über Lernen, Entwicklung und Lehren bzw. Vorstellungen über die für die Erreichung des Bildungsgangziels geeigneten didaktischen Modelle zusammen (vgl. Sloane 2004, 47; 2007, 483f.). Mit Blick auf die Umsetzung von Inklusion in Bildungsgängen der beruflichen Bildung sind m.E. insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Aufgrund der oben bereits angesprochenen unterschiedlichen **Verständnisse** von Inklusion und damit im Zusammenhang stehenden wesentlichen Begriffen und Konzepten (z. B. Heterogenität, Behinderung), können sich für die konkrete Zusammenarbeit im Bildungsgangteam sowie mit weiteren Kooperationspartnern Abstimmungs- und Verständigungsschwierigkeiten ergeben. Daher geht es darum, im Bildungsgangteam etwaige unterschiedliche Verständnisse offenzulegen und sich so weit zu verständigen, dass eine gemeinsame Arbeitsbasis und ein gegenseitiges, wenn nicht gar ein gemeinsames Verständnis entstehen.

Das Verständnis von Inklusion ist eng verbunden mit der Frage der Zielsetzung von inklusiver Bildung allgemein und dem **Bildungsziel** des Bildungsganges im Speziellen. Es ist zu prüfen, inwiefern die inklusive Zielsetzung berücksichtigt wird und dadurch allen Lernenden Chancen auf die Entfaltung ihrer individuellen Potenziale und Persönlichkeit geboten wird. Zudem ist zu diskutieren, in welchem Maße die Akzeptanz von Vielfalt, welche sich nicht nur in den Voraussetzungen, sondern auch in den Ergebnissen von Entwicklungsprozessen entfalten kann, mit den weiteren Bildungszielen des jeweiligen Bildungsganges (z. B. eine bestimmte Berufsausbildung) vereinbar ist. Dabei ist zu beachten, dass es der UNESCO folgend bei inklusiven Curricula nicht um individuell unterschiedliche Curricula für jede/-n Lernende/-n geht. Für eine allgemein anerkannte hochwertige Bildung sei ein gemeinsames Kerncurriculum erforderlich, welches jedoch eine Flexibilität hinsichtlich Zeit und Lehrmethoden erlaube, um auf die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen eingehen zu können (vgl. DUK 2014, 26). Allerdings spannen die Curricula der beruflichen Bildung häufig lediglich einen teils recht vagen Rahmen i.S.e. Kerncurriculums auf (beispielsweise mit dem Leitziel der Handlungskompetenz, den Vorbemerkungen zum Bildungsauftrag und den Lernfeldern), der in den Schulen und Bildungsgängen weiter zu interpretieren und zu präzisieren ist. Dies eröffnet beispielsweise nicht nur Möglichkeiten, regionale Besonderheiten aufzunehmen, sondern auch für eine etwaige curriculare Individualisierung im Sinne der inklusiven Leitidee und der Anerkennung und Förderung von individuellen Potenzialen und Vielfalt. Damit stellt sich zum einen die Frage nach dem Verhältnis von bzw. der Vermittlung zwischen Standardisierung (i.S.e. anerkannten Kerncurriculums) und Individualisierung (zur Entfaltung individueller Potenziale). Hier kann der Diskurs um professionelles Handeln im Umgang mit Antinomien in pädagogischen Feldern anregend sein (vgl. Helsper 2000). Im

Inklusionsdiskurs rücken damit auch Fragen zum zieldifferenten oder zielgleichen Unterricht in den Blick. Beispielsweise erwerben Schüler/-innen mit einem formal festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen und geistige Entwicklung in vielen Bundesländern einen von im Bildungsgang der Regelschule abweichenden Bildungsabschluss. Im Förderschwerpunkt Lernen ist häufig der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich. Zudem können Jugendliche eine nach §66 BBiG gesondert geregelte Ausbildung absolvieren, deren Ziele sich vielfach an den anerkannten Berufsausbildungen orientieren. Die Schüler/-innen werden teilweise in den entsprechenden Klassen der Ausbildung im dualen System beschult. Damit stellen sich Fragen der Zieldifferenzierung im Bildungsgang und der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen sowohl hinsichtlich der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Abschlüsse. Diese Fragen der Zieldifferenzierung können sich – wenn auch nicht in dem hier skizzierten formalen Ausmaß – auch für die Schüler/-innen stellen, für die formal kein sonderpädagogischer Förderbedarf oder keine Behinderung festgestellt wurden.

Zum anderen stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von bzw. der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Zieldimensionen, insbesondere allgemeinbildender Ziele (z. B. Mittleren Bildungsabschluss) und berufsbildender Ziele (z. B. eine bestimmte Berufsausbildung) sowie der Persönlichkeitsentwicklung. Beispielsweise zeigt sich in Bildungsgängen der Berufsausbildungsvorbereitung, dass das Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung, dem Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse und der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung durchaus unterschiedlich interpretiert und gewichtet wird. Zudem wird hier teilweise auch eine stärkere Orientierung an den Lebenswelten der Jugendlichen gefordert. Dies mündet dann beispielsweise auch in dem Ziel der Vorbereitung auf ein Leben in der Gesellschaft mit Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. Harz IV (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2015, 51ff.).

Darüber hinaus deuten empirische Studien auf die hohe Bedeutung der **Einstellungen und Haltungen** der Lehrkräfte für eine gelingende Inklusion hin (vgl. Solzbacher/Schwer 2015). Kurz gefasst geht es um die Frage, wie bereit die Mitglieder des Bildungsgangteams sind, an der inklusiven Zielsetzung des Bildungsganges mitzuwirken (vgl. Kunz/Luder/Moretti 2010). Diesbezügliche Einstellungen können beispielsweise in Abhängigkeit von dem Inklusionsverständnis und unterschiedlich betrachteten Förderschwerpunkten variieren (vgl. Avramidis/Norwich 2002). Im Rahmen der Diskussion über das Verständnis von Inklusion und das Ziel des Bildungsganges sind daher auch Einstellungen und Haltungen der Mitglieder des Bildungsgangteams zu thematisieren und bei Bedarf Strategien zu ihrer Entwicklung zu ergründen.

Hinsichtlich des Grundverständnisses von **Lernen, Entwicklung und Lehren** im Bildungsgang ist der Blick neben allgemeinen, für die berufliche Bildung leitenden didaktischen Prinzipien und prominenten Konzepten wie insbesondere der Handlungsorientierung auch auf den Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt im Allgemeinen (z. B. im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt bzw. der Diversity Education, vgl. Prengel 1993; 2007) zu richten. Zudem sind in Abhängigkeit von den Bedingungen im Bildungsgang auch Fragen des Umgangs mit ausgewählten Differenzlinien (z. B. Gender, Migrationshintergrund, soziale Milieus) und Förderbedarfen (z. B. in Anlehnung an die sonderpädagogischen Förderbedarfe) sowie mit dem

Zusammenwirken unterschiedlicher (sozialer) Ungleichheiten (Intersektionalität, vgl. Walgenbach 2014, 54ff.) zu diskutieren und geeignete Konzepte zu entwickeln. Dabei scheint es weniger darum zu gehen, vollständig neue oder andere Konzepte einzuführen. Vielmehr können bestehende Ansätze der beruflichen Bildung vor diesem Hintergrund kritisch reflektiert und um neue Facetten ergänzt, erweitert und/oder adaptiert werden (siehe beispielsweise das integrative didaktische Modell bei Verhaltensstörungen von Stein/Stein 2014, die Überlegungen zur Inklusiven Didaktik von Reich 2014 und die Entwicklungslogische Didaktik von Feuser 2009). Zudem ist abzuwägen, welche Spezialisierungen das Bildungsgangteam unter Berücksichtigung der vorliegenden oder entwickelbaren Ressourcen (z. B. Zusammensetzung des Bildungsgangteams, Kompetenzen der Teammitglieder etc.) selbst vornehmen bzw. anbieten kann und welche Unterstützung durch Externe erforderlich und verfügbar ist.

3.2 Curriculare Analyse

Im Rahmen der curricularen Analyse geht es – anknüpfend an die oben bereits angesprochene allgemeine Frage zum Ziel des Bildungsganges – um die Frage der Auswahl und Anordnung bzw. Sequenzierung von Lernzielen und -inhalten. Ihnen liegen i. d. R. die drei Prinzipien Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung zugrunde, die je nach Lehrplanstruktur unterschiedlich stark betont werden können, jedoch in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen (vgl. Reetz 1984; Reetz/Seyd 2006). Sloane betont, dass es im Rahmen der curricularen Analyse um die Analyse des Verhältnisses dieser Prinzipien zueinander geht, d. h. insbesondere um das Verhältnis von Fachlichkeit (Wissenschaftsprinzip; allgemeine Prinzipien) und Anwendung (Situationsprinzip; z. B. Bündel von Tätigkeiten und Problemstellungen in einem beruflichen Bereich), aber auch um das Verhältnis zum Persönlichkeitsprinzip. Letzteres schlägt sich grundsätzlich – in der Form einer grundlegenden normativen Orientierung – in Anlehnung an Roth und die Idee einer umfassenden, über die verwertungsorientierte Qualifizierung hinausgehenden Persönlichkeitsentwicklung, im Leitziel der Handlungskompetenz mit seinen Dimensionen der Fach-, Sozial- und Personalkompetenz nieder (vgl. Sloane, 2007, 484f.; Zoyke 2012a, 158ff.). Mit Blick auf die inklusive Leitidee, welche deutlich eine individuelle Förderung und Persönlichkeitsentwicklung aller Jugendlichen erfordert, drängt sich m.E. die Analyse des **Verhältnisses des Persönlichkeitsprinzips zum Wissenschafts- und Situationsprinzip** und im Rahmen der schulnahen Curriculararbeit die Präzisierung der Persönlichkeitsentwicklung auf (vgl. Zoyke 2012a, 158ff.). Zwar weisen Lehrpläne in den einführenden Passagen häufig auf eine normative Orientierung zur Persönlichkeitsentwicklung hin, bleiben in ihren diesbezüglichen Ausführungen jedoch recht vage (z. B. Leitziel Handlungskompetenz). In den folgenden umfangreicheren Lehrplanvorgaben dominieren dann häufig das Situationsprinzip (z. B. in berufsbezogenen Lernfeldern der Berufsausbildung) oder das Wissenschaftsprinzip (z. B. in klassischen fachwissenschaftlichen Lehrplänen), so dass Lehrkräfte sehr genau nach weiteren Hinweisen suchen bzw. die intendierte Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit den weiteren Zielen und Inhalten des Lehrplans selbst präzisieren müssen. Dies sollte rückgebunden an die Leitidee des Bildungsganges erfolgen (s. o.). Beispielsweise sollte näher geprüft werden, welche Bedeutung berufliche Sozialisationsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugend-

lichen haben können (vgl. Lempert 1998) und wie diese im Bildungsgang beispielsweise auch in Verbindung mit Praxisphasen unterstützt werden können.

Darüber hinaus können Spielräume, die die Curricula mehr oder weniger explizit und umfangreich bieten (z. B. Differenzierungs- und Wahlpflichtbereiche), mit Blick auf die Bedarfslage der Jugendlichen genutzt werden. Beispielsweise kann der Differenzierungsbereich in der Berufsausbildungsvorbereitung für Qualifizierungsbausteine genutzt werden, um den Übergang in eine Berufsausbildung zu erleichtern (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2015, 54f.) oder auch zur gezielten individuellen Förderung.

Die Persönlichkeitsorientierung im Sinne der inklusiven Leitlinie erfordert folglich sowohl eine Präzisierung der normativen Vorstellungen zur Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen des allgemein anerkannten Kerncurriculums, als auch eine differenzierte **Analyse der Zielgruppe** des Bildungsganges, ihrer Bedürfnisse, Voraussetzungen und Möglichkeiten. Dies schließt auch die Analyse der Lebenslagen und -welten der Jugendlichen mit ein, aus denen heraus sich beispielsweise Behinderungen und Benachteiligungen erklären lassen können und auf deren aktive (Mit-)Gestaltung die Jugendlichen andererseits vorbereitet werden sollen. An dieser Stelle kann es zudem weiterführend sein, auch die spezifische Altersphase bzw. die Phase im Entwicklungsprozess der Jugendlichen im Bildungsgang genauer zu analysieren (vgl. Huisinga 2015, 100ff.). Dabei ist wichtig, dass Zielgruppenanalyse und curriculare Analyse und Präzisierung miteinander abgestimmt werden.

3.3 Didaktische Jahresplanung, Entwicklung und Sequenzierung von Lernsituationen und komplexen Lehr-Lernarrangements

Im Rahmen der didaktischen Jahresplanung werden konzeptionelle curriculare Fragestellungen, die im Zusammenhang mit der curricularen Analyse aufgenommen wurden weiter verfolgt und in Überlegungen zur schlüssigen Sequenzierung curricularer Einheiten überführt (Bildungsgangcurriculum). Dafür ist eine erste Modellierung der Lerngegenstände beispielsweise in Form von Lernsituationen notwendig. Zudem werden organisatorische bzw. Ressourcenfragen und -entscheidungen ergänzt (vgl. Sloane 2007, 485; 2009).

Folglich ist im Sinne der inklusiven Leitlinie aus curricularer Sicht die Frage weiter zu diskutieren, wie die normative Zielsetzung der **Persönlichkeitsentwicklung** der Lernenden in Verbindung mit Überlegungen zur Fachlichkeit und zur Situationsorientierung in der Modellierung der einzelnen Lernsituationen und deren unterrichtlicher Umsetzung in komplexen Lehr-Lernarrangements verfolgt werden kann. Neben einer integrativen Verankerung in berufsbezogenen Lernsituationen, bieten Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung beispielsweise ergänzende Lernsituationen an, in denen es im Wesentlichen um die Bewältigung persönlicher und sozialer, für die Jugendlichen bedeutsamer Lebenssituationen geht. Darin werden auch alternative Konzepte erprobt, die es den Jugendlichen ermöglichen, sich mit Kompetenzen einzubringen, die sie sonst im klassischen Unterricht kaum zeigen können (z. B. ein gesundes Frühstück zubereiten, sich im Nahverkehr zurechtfinden, mit Harz IV leben, theaterpädagogische Übungen zur Selbstpräsentation, Erlebnispädagogik, vgl. Zoyke/Hensing 2011, 13f.).

Darüber hinaus ist zu diskutieren, wie eine Persönlichkeitsorientierung und Individualisierung über eine sinnvolle Sequenzierung bzw. Phasierung über das Schuljahr bzw. über den gesamten Bildungsgang hinweg unterstützt werden kann. Inklusive Bildungsgänge und die individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen erfordern eine Flexibilität bzw. eine – innerhalb des Kerncurriculums mögliche – curriculare sowie methodische und zeitliche **Differenzierung** (vgl. DUK 2014, 26; Zoyke 2012a, 174ff.). Diese sind möglichst bereits in der didaktischen Jahresplanung und in der Konzeption und Sequenzierung von Lernsituationen und komplexen Lehr-Lernarrangements zu berücksichtigen. Das heißt, es ist zu prüfen, inwiefern die didaktische Jahresplanung Freiräume sowie Anregungen zur Differenzierung und Individualisierung unter Berücksichtigung der Bildungsziele bietet. Zudem kann es hilfreich sein, im Bildungsgangteam abgestimmte Förderkonzepte, Lernmaterialien etc., die diesen Ansprüchen genügen, systematisch in der Breite der Unterrichtsfächer zu verankern. In der Berufsausbildungsvorbereitung werden auf der Ebene des Unterrichts beispielsweise zur Differenzierung und individuellen Förderung u. a. Konzepte wie Freiarbeit, Wochen-/Tagesplanarbeit, Wahlarbeitsgruppen und Förderunterricht eingesetzt (vgl. Zoyke/Hensing, 2011, 16f.; Zoyke, 2012a, 297ff.; 2012b, 161; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, 27f.). Daneben können auch Potenziale und Grenzen ausgewählter Methoden geprüft werden, wie beispielsweise Ebberts (2011) dies für die methodische Großform Schülerfirma hinsichtlich einer Pädagogik der Vielfalt im wirtschaftsdidaktischen Unterricht unternimmt.

Die individuelle Förderung der Lernenden erfordert auch eine enge Verzahnung von Phasen bzw. Aktivitäten der **Diagnose** und der **Förderung**, um Voraussetzungen und Möglichkeiten zu erfassen und Kompetenzentwicklungsverläufe zu evaluieren und zu begleiten (vgl. Zoyke 2012a, 394ff.; 2012b). Hierzu können beispielsweise Verfahren der Förder- und Entwicklungsplanung in die didaktische Jahresplanung integriert und mit Lernsituationen und komplexen Lehr-Lernarrangements abgestimmt werden. Das heißt Lehrkräfte oder andere Mitglieder des Bildungsgangteams führen regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern Gespräche, in denen sie auf der Basis von unterschiedlichen Kompetenzdiagnosen (Selbst- und Fremdeinschätzungen) partizipativ Zielvereinbarungen treffen und weitere Schritte zur Erreichung der Ziele planen (vgl. Zoyke 2012b, 161; Zoyke/Hensing 2011, 15f.; Kranert/Kremer/Zoyke 2015, 58ff.). Dies bietet auch Spielraum für die im Rahmen der Inklusionsdiskussion geforderte Teilhabe und Förderung der Selbstständigkeit der Jugendlichen. Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung führen zudem beispielsweise zu Beginn Orientierungs- und Einführungswochen ein, in denen es auch um eine möglichst stärken- bzw. potenzialorientierte Analyse bzw. Diagnose der individuellen Voraussetzungen, sowie um eine erste Orientierung für die Jugendlichen geht, auf deren Basis dann weitere Schritte geplant werden können. Insbesondere personale und soziale Kompetenzen werden hier vielfach in Beobachtungsverfahren erfasst und dokumentiert (vgl. Zoyke 2012b, 158; Zoyke/Hensing 2011, 12ff.; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, 50f.). Zudem zeigt sich, dass Lehrkräfte diskutieren, wie mit Ergebnissen aus vorangegangenen Bildungseinrichtungen umzugehen ist bzw. ob und wie auch schon vor Beginn des Bildungsganges eine Kompetenzdiagnose durchgeführt werden kann (vgl. Zoyke 2012b, 161; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, 36ff.). Darüber hinaus können im weiteren Bildungsgang auch prozessbegleitende Diagnosen systematisch in die Lernsituationen integriert und die Förder- und Entwicklungsfunktion der

Diagnose stärker betont werden. Dabei ist zu prüfen, inwieweit diese curricular und/oder methodisch auf die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse abgestimmt werden. Des Weiteren ist zu diskutieren, inwieweit die Bewertung im Rahmen von insbesondere lernprozessbegleitenden Diagnosen anhand individueller Bezugsnormen erfolgen kann oder sollte, um den Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten jedes bzw. jeder Einzelnen Rechnung tragen zu können (vgl. Zoyke 2012a, 185ff.; 2012b, 162f.).

Die hier angesprochenen Aspekte bringen auch einige **Ressourcenfragen** mit sich. So stellt sich beispielsweise die Frage, welches Personal (Anzahl/Stundenumfang; Kompetenzen) im Bildungsgang vorhanden bzw. einstellbar und/oder über Personalentwicklungsmaßnahmen entwickelbar ist, um die oben skizzierten didaktischen Prozesse zu planen und umzusetzen (z. B. für Förder- und Entwicklungsgespräch, für Teamteaching, für spezifische Förderansätze, für Deutsch als Zweitsprache). Alternativ ist zu klären, inwiefern der Bildungsgang auf externes entsprechend qualifiziertes Personal zugreifen kann (z. B. Sozial- oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Gebärdendolmetscherinnen und -dolmetscher). Damit verbunden sind zum einen Fragen nach der Generalisierung und Spezialisierung der Bildungsgangmitglieder und zum anderen nach der Einbindung von Experten(wissen). Diesbezüglich zeigen sich beispielsweise in der Berufsausbildungsvorbereitung teils erhebliche Unterschiede (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2015, 71f.). Sowohl für die hier angeführten umfangreichen konzeptionellen Aufgaben und Abstimmungsbedarfe als auch für die im Rahmen von Inklusion bedeutsamen Fallbesprechungen sind zudem Zeiträume für regelmäßige Teamsitzungen einzuplanen (vgl. Zoyke 2012a, 372; Kranert/Kremer/Zoyke 2015, 66ff.; Rose/Kranert/Kremer 2015, 98; Buchmann 2016, 241). Darüber hinaus sind Fragen der Raumplanung und -gestaltung zu klären, die sich beispielsweise auf den Abbau baulicher Barrieren ebenso wie auf die Einrichtung geeigneter Lernplätze für Kleingruppen beziehen können.

3.4 Evaluation der Bildungsgangarbeit

Da die Schule und das Bildungsgangteam zahlreiche curriculare, schulorganisatorische und didaktisch-methodische Entscheidungen übernehmen, sind die Wirkung und die Qualität der Bildungsgangarbeit zu evaluieren. Sloane fordert auf, diese anhand der Leistungen der Schüler/-innen zu bewerten. Damit wird nochmals die Notwendigkeit deutlich, die Bildungsziele des Bildungsganges (s. o.) für die Evaluation hinreichend präzise und zugleich handhabbar überprüfbar zu formulieren und zu operationalisieren. Zudem erfordert dies auch entsprechende diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Sloane 2007, 493; 2004, 48).

Die inklusive Leitidee fordert – ähnlich wie die Handlungskompetenz als Leitziel der beruflichen Bildung – dazu auf, nicht allein kognitive bzw. fachliche Leistungen zu fördern, sondern auch soziale Kompetenzen sowie die Selbstständigkeit und lebenspraktische Fertigkeiten für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Art. 24 VN-BRK 2008). Diese sind daher auch im Rahmen der Evaluation zu erfassen.

Es wird deutlich, dass ein wesentlicher Teil der Evaluation des Bildungsganges auf den Ergebnissen der Kompetenzdiagnose der Schülerinnen und Schülern basiert. Auf die Bedeutung der Diagnose für die Erfassung der Voraussetzungen und die Begleitung des Lernpro-

zesses sowie damit verbundene Möglichkeiten und zu diskutierende Fragen wurde im vorangegangenen Abschnitt bereits eingegangen. Spätestens bei formalen und summativen Prüfungen (z. B. Abschlussprüfungen, Klausuren) können hinsichtlich ihrer zeitlichen und organisatorischen Durchführung sowie der Zulassung von Hilfsmitteln etc. auch Fragen des Nachteilsausgleichs relevant werden, welcher Schülerinnen und Schülern mit bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen zusteht (vgl. KMK 2011, 6; § 65 Abs. 1 BBiG).

Für die Evaluation des Bildungsganges gilt es insgesamt zu bedenken, dass die Leistungen der Schüler/-innen zwar auch, aber nicht allein von der Qualität des Unterrichts, des Bildungsganges und der Schule abhängen (vgl. Helmke 2014). Insofern ist im Bildungsgangteam kritisch zu diskutieren, welche Maßstäbe für die Beurteilung der Qualität des Bildungsganges herangezogen werden können. Die Beurteilung der Qualität des Bildungsganges erfolgt in der Berufsausbildungsvorbereitung beispielsweise teilweise über die Übergangsquoten der Schülerinnen und Schüler in eine Berufsausbildung oder Beschäftigung. Die Integration in Berufsausbildung und Beschäftigung wird grundsätzlich auch im Rahmen der Inklusion angestrebt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese nicht allein von den Leistungen der Schüler/-innen und/oder von dem Bildungsgang, den Kompetenzen des Bildungsgangteams etc. abhängt, sondern auch von für die Bildungsgangakteure unbeeinflussbaren Marktsteuerungsmechanismen (z. B. Ausbildungsplatzangebot, Erwartungen und Einstellungen der Betriebe; siehe beispielsweise zum Einstellungsverhalten von Betrieben Enggruber/Rützel 2016). Auch die teilweise übliche Erfassung von Integrationsquoten, d. h. z. B. des Anteils von Jugendlichen mit einer formal festgestellten Behinderung oder Benachteiligung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf, ist für das vorne ausgewiesene Inklusionsverständnis kaum hinreichend. Schließlich geht es zum einen nicht allein um die Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten, sondern darüber hinaus um die Qualität derselben. Gleichermaßen geht es nicht allein um ausgewählte Zielgruppen, sondern darum, dass alle Schüler/-innen die gleichen Chancen erhalten sollen, ihre Potenziale voll entfalten zu können.

Wie oben bereits angeführt wurde, wird zur Umsetzung von Inklusion eine zeitliche und lehrmethodische Flexibilität erwartet, die zu einer bestmöglichen Entwicklung der Potenziale der Jugendlichen beitragen soll. Im Rahmen der Bildungsgangevaluation könnte folglich geprüft werden, inwiefern die durch die (Kern-)Curricula implizierten Spielräume zur individuellen Förderung genutzt wurden. Zugespitzt könnte kritisch gefragt werden, wie gut es dem Bildungsgang gelungen ist, sich auf die individuellen Bedürfnisse der heterogenen Lerngruppe einzulassen und ihnen gerecht zu werden. Dabei sei auf Schwierigkeiten der Erfassung hingewiesen, da beispielsweise eine Evaluation mittels Vergleichsgruppe für die alltägliche Arbeit im Bildungsgang kaum geeignet ist.

Im Sinne der angestrebten Partizipation und Teilhabe könnte zudem diskutiert werden, inwiefern Schüler/-innen in die Evaluation des Bildungsganges einbezogen werden können. Zudem sollte die Evaluation formativ zum Bildungsgang erfolgen, um rechtzeitig Korrekturen vornehmen zu können.

4 Zusammenführung und Ausblick

Die obigen Ausführungen zur Umsetzung von Inklusion im Rahmen von Bildungsgangarbeit können zugespitzt in folgende zehn Thesen zusammengefasst werden:

- (1) Wesentliche Grundlage ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion im Bildungsgangteam unter besonderer Berücksichtigung der (bildungstheoretischen) Zielsetzung und der Zielgruppe im Bildungsgang. Diese können in einem Leitbild des Bildungsganges dokumentiert werden.
- (2) Das Verhältnis der normativen Vorstellung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der inklusiven Zielvorstellung zu Fachlichkeit (Wissenschaftsorientierung) und zu Anwendungssituationen (Situationsorientierung) ist zu klären und im Rahmen der curricularen Analyse und der Umsetzung im Bildungsgangcurriculum (Sequenzierung von Lernsituationen und komplexen Lehr-Lernarrangements) zu präzisieren.
- (3) Die Curricula sind hinsichtlich ihres allgemein anerkannten gemeinsamen Kerns sowie der darüber hinaus sich bietenden Freiräume für eine Individualisierung zu analysieren und zu präzisieren.
- (4) Die curriculare Analyse ist um eine Analyse der Zielgruppe des Bildungsganges unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelt und ihrer spezifischen Entwicklungsphase zu ergänzen und abzustimmen. Hierfür kann sich die Partizipation der Jugendlichen im Bildungsgang anbieten.
- (5) Die Vorstellungen von Lernen, Entwicklung und Lehren sowie die didaktischen Modelle und Konzepte im Bildungsgang sind unter der Maßgabe der entwickelten inklusiven Leitidee und der Zielgruppe im Bildungsgang zu prüfen, zu ersetzen und/oder auch unter Einbezug von relevanten Nachbardisziplinen weiter zu entwickeln.
- (6) Potenzielle Barrieren und Beeinträchtigungen hinsichtlich des Lernens und die Entwicklung der Jugendlichen im Bildungsgang sind aufzudecken und möglichst abzubauen.
- (7) Es sind durchgängige Konzepte der Differenzierung und der Individualisierung zu implementieren, die es erlauben und unterstützen, individuelle Ziele in Abstimmung mit den Zielen des Kerncurriculums zu verfolgen. Unterrichtsbezogene Konzepte sind durch Fallarbeit im Bildungsgangteam zu ergänzen.
- (8) Die individuelle Förderung und Entwicklung der Jugendlichen ist durch eine lernprozessbegleitende Diagnose zu begleiten, die systematisch im Bildungsgangcurriculum verankert ist. Sie zeichnet sich durch eine hohe Subjektorientierung und Partizipation der Jugendlichen aus (z. B. Förder- und Entwicklungsplanung).
- (9) Es sind zeitliche, räumliche und personelle Teamstrukturen zu etablieren, die sowohl konzeptionelle Bildungsgangarbeit (z. B. Entwicklung von Differenzierungskonzepten, zielgruppenspezifischen Lernmaterialien, Kompetenzdiagnosen etc.) als auch subjektbezogene Arbeit (z. B. Fallarbeit) unterstützen. Dabei sind je nach Bedarf im

Bildungsgang spezifische Kompetenzen zu integrieren (z. B. durch Personalauswahl, Kooperation mit Externen) oder zu entwickeln (z. B. Weiterbildung).

- (10) Die Evaluation der Bildungsgangarbeit soll sich an der für den Bildungsgang formulierten inklusiven Zielsetzung bemessen. Es ist insbesondere zu prüfen, inwiefern der Bildungsgang allen Jugendlichen gleiche Chancen auf Entwicklung ihrer individuellen Potenziale unter Berücksichtigung des allgemein anerkannten curricularen Rahmens ermöglicht hat. Hier erhalten überfachliche Kompetenzziele sowie die Partizipation der Jugendlichen eine besondere Bedeutung.

Die in diesem Aufsatz herausgearbeiteten Herausforderungen und möglichen Lösungsansätze zur Umsetzung von Inklusion in Bildungsgängen beruflicher Schulen sowie die Zuspitzungen in den formulierten Diskussionsthesen können als Anregung zum einen zur Entwicklung und zum anderen zur Erforschung von inklusiver Bildungsgangarbeit dienen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Bildungsgangentwicklung nicht alleinstehend betrachtet werden kann. Sie steht vielmehr in einem engem Verhältnis zu vielfältigen Entwicklungsprozessen, wie der Reform des Berufsbildungssystems und seiner Curricula, der Lehreraus- und -weiterbildung, der Autonomie und Organisation von beruflichen Schulen, der Entwicklungsprozesse der Jugendlichen etc. Daher bedarf die Bildungsgangkonzeption und -arbeit einer Rückbindung an diese Entwicklungsprozesse und damit auch einer ständigen kritischen Reflexion und Weiterentwicklung. Auf Ebene der beruflichen Schulen ist die Entwicklung inklusiver Bildungsgänge (einschließlich inklusiven Unterrichts) insbesondere mit Prozessen der Organisationsentwicklung (z. B. Aufbauorganisation und Einbindung von Expertengruppen; bauliche Maßnahmen) und der Personalentwicklung (z. B. Qualifizierung zum Umgang mit Heterogenität und für spezifische Förderbedarfe; gemeinsame Weiterbildung des Bildungsgangteams), abzustimmen bzw. anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen diesen Prozessen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsvorhaben zu berücksichtigen.

Literatur

Avramidis, E./Norwich, B. (2002): Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. In: European Journal of Special Needs Education, 17, H. 2, 129-147.

BBiG (Berufsbildungsgesetz) vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 436 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474) geändert worden ist. Online: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (10.08.2016).

Biermann, H. (2015): Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: Biermann, H. (Hrsg.): Inklusion im Betrieb. Stuttgart, 17-56.

Biermann, H./Bonz, B. (2012): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. 2. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler, 220-226.

Brater, M. (2016): Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen für inklusive Berufsbildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn, 245-257.

Buchmann, U. (2016): Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität! In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, 233-244.

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

Buschfeld, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln.

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

Bylinski, U. (2015): Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 213-228.

Bylinski, U./Rützel, J. (2016): Zur Einführung. Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn, 9-23.

Bylinski, U./Rützel, J. (2011): "Ausbildung für alle" braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 40, H. 2, 14-17.

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Online: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (10.08.2016).

EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf (10.08.2016).

Ebbers, I. (2011): Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung – Diversity Education als Chance. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 15, v. Jung, E./Kenner, M./Lambertz, H.-G. (Hrsg.), 1-9. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/ebbers_ft15-ht2011.pdf (10.08.2016).

Enggruber, R./Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf (10.08.2016).

Enggruber, R./Rützel, J. (2016): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Ausbildungsbetrieben. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, 79-97. Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_enggruber_ruetzel.pdf (10.08.2016).

Enggruber, R./Ulrich, G. (2016): Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, 59-76. Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_enggruber_ulrich.pdf (10.08.2016).

Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf (10.08.2016).

Feuser, G. (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein H./Knauer S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel, 280-294.

Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Aufl. Seelze.

Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, 521-569.

Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (10.08.2016).

Huisinga, R. (2015): Berufsbezogene Lehr- und Lernprozesse unter Inklusionsanspruch. In: Biermann, H. (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Kohlhammer, 57-117.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Beschluss vom 20.10.2011.

Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (10.08.2016).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (10.08.2016).

Kranert, T./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2013): Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. Paderborn.

Kranert, T./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2015): Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 41-76.

Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2013): Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz, 359-381.

Kremer, H.-H. et al. (2015): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (08.06.2016).

Kunz, A./Luder, R./Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik 2, H. 3, 83-94. Online:

http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9350/pdf/ESP_2010_3_Kunz_Luder_Moretti_Die_Messung.pdf (10.08.2016).

Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation. Eine Einführung. Baltmannsweiler.

Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Bd. I: Grundlagen. Stuttgart.

Muskens, G. (2009): Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract –2007-2094/001 TRA-TRSP0. Final report. Online: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/09/Inclusion_education_sum1_en.pdf (16.05.2016).

Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.

Prenzel, A. (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G. et al. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. Main, 49-64.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb.

Reetz, L./Seyd, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, 227-259.

Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim.

Rose, S./Kranert, T./Kremer, H.-H. (2015): Kurzportrait zum Standortkonzept des Robert-Bosch-Berufskollegs der Stadt Dortmund. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 87-99.

Rützel, J. (2016): Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, 27-41.

Sloane, P.F.E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung im Lernfeldkonzept. In: *bwp@*, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-23.
Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml (10.08.2016).

Sloane, P.F.E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. *bwp@* Spezial 1, 29-51.
Online: http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf (10.08.2016).

Sloane, P.F.E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktisches Geschäftsmodell? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 4, 481-496.

Sloane, P.F.E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 205-212.

Solzbacher, C./Schwer, C. (2015): Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung für Inklusion in Schule und Unterricht. In: Grimm, A./Solzbacher, C./Behrens, B./Lotze, M. (Hrsg.): Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule. Lernen anders verstehen. Rehbürg-Loccum, 141-157.

Stein, R./Stein, A. (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 2., überarb. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Online: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (29.07.2016).

VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008. Online: www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (10.08.2016).

Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.

WHO (World Health Organization) (2011). World Report on Disability. Malta. Online: www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (10.08.2016).

Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, H. 4, 601-623.

Zoyke, A. (2012a): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.

Zoyke, A. (2012b): Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung. Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: Kremer, H.-H./Beutner,

M./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 151-170.

Zoyke, A. (2013): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109, H. 3, 421-447.

Zoyke, A. (2014): Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (Hrsg.), Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 177-191.

Zoyke, A. (2016a): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. Erscheint in Vollmer, K./Zoyke, A. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, 205-235.

Zoyke, A. (2016b): Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11, H. 1, 57-78. Online: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703> (10.08.2016).

Zoyke, A./Hensing, S. (2011): Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16 Individuelle Förderung. Konzepte und Erfahrungen zur Berufsorientierung im Übergang, hrsg. v. Beutner, M./Kremer, H.-H./Zoyke, A. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf (10.08.2016).

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

Zitieren dieses Beitrages

Zoyke, A. (2016): Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (18-10-2016).

Die Autorin



Prof. Dr. ANDREA ZOYKE

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik,
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Olshausenstr. 75, 24118 Kiel

zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

www.bwp.uni-kiel.de