Andrea Burda-Zoyke

Inklusive Bildungsgangarbeit an beruflichen Schulen: Diskussion von Entwicklungsperspektiven[1]

Die Forderung nach inklusiver Bildung, wonach allen Menschen gleiche Chancen auf Zugang zu und Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung zu gewähren sind, schlägt sich zunehmend in reformierten Gesetzen und Verordnungen des Bildungssystems nieder (z. B. Leitlinien der UNESCO, VN-BRK, KMK-Empfehlungen, Schulgesetze etc.) und erstreckt sich auch auf die berufliche Bildung. In diesem Beitrag werden Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in beruflichen Schulen diskutiert. Dafür wird neben theoretischen und literaturgestützten Denkanstößen auf Impressionen aus empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zurückgegriffen. Die Auseinandersetzung wird abschließend in Diskussionsthesen verdichtet und mit einem kurzen Ausblick auf Forschungs- und Entwicklungsdesiderate abgerundet.

1 Hinführung zu inklusiver Berufsbildung in Bildungsgängen der beruflichen Schulen

1.1 Hintergrund und Verständnis von inklusiver Bildung und inklusiver Berufsbildung

Mit dem 1994 formulierten Ziel „Inklusive Bildung“ der UNESCO (vgl. UNESCO 1994; DUK 2014, S. 9) sowie dem 2009 in Deutschland ratifizierten Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (häufig abgekürzt als Behindertenrechtskonvention BRK; VN-BRK 2008, insbesondere Art. 24 und 27) wurde der Diskurs um die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems angeregt. International wie national lassen sich eine Reihe von Aktivitäten ausmachen, die diese inklusive Zielsetzung unterstützen (z. B. EADSNE, 2011; Muskens, 2009; WHO, 2011). In Deutschland sind neben dem nationalen Aktionsplan der Bundesregierung 2011 zahlreiche weitere Empfehlungen (siehe beispielsweise zur inklusiven Bildung in der Schule KMK 2011 und die überarbeiteten Standards für die Lehrerbildung KMK 2014 sowie die gemeinsame Empfehlung von KMK & HRK

1 Gekürzte und überarbeitete Version eines in der bwp@ online erschienenen Beitrags (vgl. Zoyke 2016c).

2015 zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt), 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, S. 25 ff.; 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 somit auch auf die beruflichen Schulen bezieht. Zwar blieb diese anfänglich weitgehend unberücksichtigt (vgl. Biermann 2015, S. 19), findet jedoch zunehmend Beachtung (vgl. DUK 2014, S. 23; VN-BRK 2008 Artikel 24 u. a. zur Ausbildung und Artikel 27 zu Arbeit und Beschäftigung; KMK 2011, S. 17 f. sowie in den Schulgesetzen der Länder etc.).

In Anbetracht der uneinheitlichen Definition von Inklusion wird das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis kurz skizziert. Unter inklusiver Berufsbildung wird hier die Forderung nach universellen Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Berufsbildung gefasst. Insbesondere in Settings gemeinsamen Lernens im allgemeinen Berufsbildungssystem (auch Regelsystem genannt) sind gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale und Persönlichkeit zu ermöglichen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen, 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; Art. 24 VN-BRK 2008; KMK 2011, S. 3 f.; Werning 2014). Dabei kommt der Binnendifferenzierung und der individuellen Förderung in 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, S. 609 f.). Es geht zudem um die Anerkennung einer entsprechenden Vielfalt bzw. Heterogenität als Normalität und Chance. Damit wird keine Gleichbehandlung gefordert, sondern vielmehr eine Chancengleichheit. In der Konsequenz erfordert dies u. a. eine ungleiche Behandlung von Ungleichen (vgl. zur egalitären Differenz Bylinski/Rützel 2016; Prengel 1993).

Behinderungen, Benachteiligungen etc. werden 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. Enggruber/Rützel 2014, S. 14; Euler/Severing 2014, S. 6 f.; Lindmeier/Lindmeier 2012). 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. Buchmann 2016,

S. 237; DUK 2014, S. 9; Rützel 2016; Werning 2014). Dies impliziert auch ein Überdenken des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik bzw. allgemeiner Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu für erfolgreiche Inklusion erforderlichen Teil- und Nachbardisziplinen sowie Teilbereichen der beruflichen Bildung (z. B. Diversity Studies, Migrationsforschung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, berufliche Rehabilitation, Benachteiligtenförderung), in dessen Zuge auch eine Prüfung der Integration derselben erfolgen sollte (vgl. Bylinski/Rützel 2011; Feuser 2008).

1.2 Fragestellung und Vorgehen des Beitrags

Der Beitrag beschäftigt sich mit Fragen zur inklusiven Bildung auf der Ebene von Bildungsgängen an beruflichen Schulen. Solche Bildungsgänge (z. B. Berufsgrundbildungsjahr, Berufsausbildung) können als eine organisatorische Einheit verstanden werden (vgl. Buschfeld 2002, S. 4; Sloane 2007, S. 482). Die didaktisch-organisatorische Entwicklung von Bildungsgängen kann wiederum als Bildungsgangarbeit beschrieben werden. Diese bezieht sich auf eine Gruppe von Schülern und Schülerinnen und wird bzw. soll arbeitsteilig in einem Team von Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. Buschfeld 2002, S. 5; Sloane 2007). Zeitlich betrachtet geht es um die (makrodidaktische) Planung von Lehr-Lernprozessen über die gesamte Laufzeit des Bildungsganges. Dies soll einer 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. Sloane fasst dies in seinen Struktur- und Prozessmodellen des Bildungsgangmanagements zusammen (vgl. Sloane 2007, S. 481 und 2010, S. 210 f.).

Der Beitrag verfolgt die Frage, wie in Bildungsgängen an beruflichen Schulen gemeinsames Lernen unter besonderer Berücksichtigung von individueller Förderung 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. In diesem Rahmen diskutiert er Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in beruflichen Schulen (siehe Vorarbeiten in Zoyke 2014, 2016c und Kremer u. a. 2015) (Kap. 2). Hierzu werden neben theoretischen und literaturgestützten Denkanstößen Impressionen aus empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur individuellen Förderung insbesondere in der beruflichen Rehabilitation sowie in der Berufsausbildungsvorbereitung an beruflichen Schulen aufgegriffen. Damit soll keine Verkürzung auf den Themenkomplex der individuellen Förderung erfolgen. Wie jedoch oben bereits an-

geführt, 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 Designprozesse zwischen Akteuren der Praxis (insbesondere Lehrkräften, Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen, Schülern/Schülerinnen 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 aus diesen Projekten wurden bereits an anderen Stellen publiziert.[2] In diesem Beitrag werden lediglich punktuell Herausforderungen von im Rahmen von inklusiver Bildungsgangarbeit zu klärenden Fragen, besonderen Herausforderungen und möglichen Konzeptionen und Umsetzungsformen skizziert und diskutiert. Die Überlegungen werden abschließend in Diskussionsthesen zur inklusiven Bildungsgangarbeit zusammengefasst und mit einem kurzen Ausblick auf Forschungs- und Entwicklungsdesiderate abgerundet (Kap. 3).

2 Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Impressionen und Diskussion

2.1 Bedeutung und Entwicklung normativer Grundpositionen

Eine wesentliche Basis der Bildungsgangarbeit bildet die Bildungsgangkonzeption, d. h., 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, S. 47, 2007, S. 483 f.). Mit Blick auf die Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in der beruflichen Bildung sind dabei insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Empirische Studien weisen eine hohe Bedeutung von inklusionsbezogenen **Einstellungen** der Lehrkräfte, d. h. ihre Bereitschaft zur Mitwirkung für eine gelingende Inklusion aus

2 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 u. a. (2013), Kranert/Kremer/Zoyke (2013, 2015), Kremer/Zoyke (2013). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zur individuellen Bildungsgangarbeit bzw. zu einer auf individuelle Förderung ausgerichteten Bildungsgangarbeit ist bereits in Zoyke (2014, S. 181 ff., 2016) und in Kremer u. a. (2015, S. 40 ff.) erschienen.

(vgl. EADSNE 2011; Przibilla u. a. 2016, S. 37 f.; Solzbacher/Schwer 2015; Werning 2014, S. 616 f.). Zudem zeigen sich in der Einstellungsforschung verschiedene einstellungsbeeinflussende Faktoren. Insbesondere der Kontakt zu Menschen mit Behinderungen inner- und außerhalb des beruflichen Kontextes, die subjektive Wahrnehmung unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen, die Berufserfahrung, die wahrgenommene (administrative) Unterstützung sowie normative Einflüsse und das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen werden benannt (vgl. Przibilla u. a. 2016, S. 38). Bereits bei der Auswahl von Lehrkräften und der Zusammensetzung von Bildungsgangteams können die vorliegenden Einstellungen Berücksichtigung finden.[3] Zudem können bei Bedarf Strategien zur Entwicklung entsprechender Einstellungen entworfen werden. Allerdings deuten empirische Studien darauf hin, dass einmal erworbene inklusionsbezogene Einstellungen als relativ stabil gelten (vgl. Kunz/Luder/Moretti 2010, S. 84). Zu überprüfen wäre u. a., inwiefern eine verbesserte (administrative) Unterstützung sowie das Einrichten von Erfahrungsräumen mit Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, Good-Practice-Beispiele und Weiterbildungen zu positiven Entwicklungen von inklusionsbezogenen Einstellungen beitragen können.

Zudem ist das **Bildungsziel** des Bildungsganges unter Berücksichtigung der inklusiven Leitidee näher zu bestimmen. Dabei ist grundsätzlich 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, S. 26). Auch im wissenschaftlichen Diskurs stehen individuelle Curricula, wenn sich diese kategorial an Sonderschullehrpläne anlehnen, in der Kritik (vgl. Hinz 2006, S. 257 f.). Daher ist grundsätzlich das für den Bildungsgang geltende Curriculum (z. B. der Lehrplan des Landes) leitend, welches jedoch auf Ebene der Schule und des Bildungsganges zu präzisieren ist.

Bildungsgänge der beruflichen Bildung sollen i. d. R. einen doppelten Bildungsauftrag erfüllen. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von bzw. der Vermittlung zwischen allgemeinbildenden Zielen (z. B. mittleren Bildungsabschluss nachholen) und berufsbildenden Zielen (z. B. eine bestimmte Berufsausbildung). So zeigt sich in Bildungsgängen der Berufsausbildungsvorbereitung, dass das Verhältnis zwischen dem Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse und der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung durchaus unterschiedlich interpretiert und gewichtet wird. Zudem wird hier teilweise eine stärkere Orientierung an den Lebenswelten der Jugendlichen gefordert. Dies mündet dann auch in dem Ziel der Vorbereitung auf ein Leben in der Gesellschaft mit Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. Harz IV (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2015, S. 51 ff.). Letztlich ist dies für die konkrete Lerngruppe und die einzelnen Lernenden zu präzisieren. Die Anlage des Bildungsganges sollte jedoch diese Vielfalt zulassen.

3 Beispielsweise hat sich in den Projekten mit beruflichen Schulen gezeigt, dass dies bei der Personalauswahl für den Einsatz in Bildungsgängen des Übergangssystems in manchen Schulen bereits berücksichtigt wird.

Insgesamt spannen die Curricula der beruflichen Bildung häufig lediglich einen recht vagen Rahmen i. S. e. Kerncurriculums auf (z. B. mit dem Leitziel der Handlungskompetenz, den Vorbemerkungen zum Bildungsauftrag und den Lernfeldern), der in den Schulen und Bildungsgängen zu präzisieren ist. Dies eröffnet weitere Möglichkeiten für eine etwaige curriculare Individualisierung im Rahmen des Kerncurriculums und der Anerkennung und Förderung von individuellen Potenzialen und Vielfalt. Damit stellt sich 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 Sinne inklusiver Bildung werden wie bereits vorne angeführt Settings gemeinsamen Lernens gefordert, welche sich auch in schulstufenübergreifendem Unterricht ausdrücken können (vgl. Feuser 2008, S. 125 ff.). Für die berufliche Bildung könnte darüber hinaus geprüft werden, inwiefern Auszubildende in den nach §§ 66 BBiG/42m HwO gesondert geregelten Ausbildungen (auch Fachpraktikerausbildungen genannt) gemeinsam mit Auszubildenden in den Klassen der korrespondierenden Ausbildung des dualen Systems, an denen sich diese Ausbildungen orientieren sollen, unterrichtet werden können.

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 der Handlungs- und Situationsorientierung auch auf den Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt im Allgemeinen[4] zu richten. Zudem sind in Abhängigkeit von den Bedingungen im Bildungsgang 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[5] 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.[6] 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 (z. B. sonderpädagogische Expertise eines entsprechenden Kompetenzzentrums) erforderlich ist.

---

4 Z. B. im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt bzw. der Diversity Education (vgl. Prengel 1993; 2007).

5 Siehe zur Intersektionalität Walgenbach (2014, S. 54 ff.).

6 Siehe z. B. das integrative didaktische Modell bei Verhaltensstörungen von Stein/Stein (2014), die Überlegungen zur Inklusiven Didaktik von Reich (2014) und die Entwicklungslogische Didaktik von Feuser (2008).

2.2 Curriculare Analyse und die Sequenzierung im Bildungsgang

Die Umsetzung des Curriculums im Bildungsgang erfordert ausgehend von dem allgemeinen Ziel des Bildungsganges eine differenzierte curriculare Analyse, d. h. eine Auswahl und Anordnung bzw. Sequenzierung von Lernzielen und -inhalten. Diesbezügliche Entscheidungen basieren i. d. R. auf den drei Prinzipien Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung, die je nach Lehrplanstruktur unterschiedlich stark betont werden können, jedoch in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen (vgl. Reetz 1984; Reetz/Seyd 2006). Das Verhältnis von Wissenschaftsorientierung (wissenschaftliche Erkenntnisse, Begriffe und Strukturen), Situationsorientierung (Situationsbedingungen und Handlungsfelder, z. B. Bündel von Tätigkeiten und Problemstellungen in einem beruflichen Bereich) und Persönlichkeitsorientierung in Form einer grundlegenden normativen Orientierung gilt es zu analysieren (vgl. Sloane 2007, S. 484 f.; Zoyke 2012a, S. 158 ff.). Mit Blick auf die inklusive Leitidee drängt sich m. E. die Analyse und Präzisierung der Persönlichkeitsorientierung im Rahmen der schulnahen Curriculumarbeit besonders auf (vgl. Zoyke 2012a, S. 158 ff.). 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), sodass 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 das übergeordnete Ziel des Bildungsganges erfolgen (s. o.). Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern auch im Zusammenhang mit dem Wissenschafts- und dem Situationsprinzip der Orientierung an den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten des Subjekts Rechnung getragen werden kann. Beispielsweise könnten neben objektiven Situationsbedingungen (wie diese scheinbar in Lernfeldcurricula formuliert werden) auch subjektive Wahrnehmungen von Handlungssituationen durch die Jugendlichen eine stärkere Berücksichtigung erfahren. Zudem kann die grundsätzliche Auswahl der Situationen nochmals überdacht werden. So nehmen zum Beispiel Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung neben berufsbezogenen Lernsituationen ergänzend Lernsituationen auf, 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, S. 13 f.). Mit Blick auf die Wissenschaftsorientierung könnten zudem subjektiv disziplinkritische Konzepte wie der Strukturgitteransatz von Herwig Blankertz mit ihrer deutlichen Subjektorientierung weiterverfolgt werden (vgl. Zoyke 2012a, S. 159 f.).

Das Verhältnis der curricularen Orientierungsprinzipien und die Frage nach der konsequenten Subjektorientierung sind auch im Rahmen der Sequenzierung bzw. Phasierung von Lernsituationen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements bzw. allgemeiner gesprochen von Unterrichtseinheiten über das Schuljahr bzw. über den gesamten Bildungsgang hinweg weiter zu analysieren und zu präzisieren.

Deutlich wird, dass die Persönlichkeits- und Subjektorientierung nicht nur eine Präzisierung der normativen Vorstellungen zur Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen des allgemein anerkannten Kerncurriculums erfordert, sondern 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 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, S. 100 ff.).

2.3 Verzahnung von Diagnostik und Förderung sowie Binnendifferenzierung

Neben der allgemeinen Analyse der Zielgruppe, die potenziell im Bildungsgang vorzufinden ist, ist für eine konsequente Subjektorientierung und individuelle Förderung eine Analyse der Voraussetzungen, Ziele und Möglichkeiten der konkreten Schüler/-innen im Bildungsgang erforderlich. Diese Analyse, welche im Folgenden unter dem Begriff der **Diagnostik** gefasst wird, bildet eine wesentliche Basis für die **Förderung** der Schüler/-innen im Bildungsgang. Damit rückt unter der inklusiven Leitlinie im Rahmen der Bildungsgangarbeit die pädagogisch-didaktische Förder- und Entwicklungsfunktion der Diagnostik in den Vordergrund. Hier sind zunächst Fragen der Eingangsdiagnostik zu diskutieren. In einigen Bildungsgängen der Berufsausbildungsvorbereitung werden beispielsweise zu Beginn Orientierungs- und Einführungswochen durchgeführt, in denen eine Diagnose der individuellen Voraussetzungen und insbesondere der Stärken und Potenziale stattfindet sowie es um eine erste Orientierung für die Jugendlichen geht, auf deren Basis dann weitere Schritte geplant werden können. Insbesondere personale und soziale Kompetenzen werden vielfach in Beobachtungsverfahren erfasst und dokumentiert (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 50 f.; Zoyke 2012b, S. 158; Zoyke/Hensing 2011, S. 12 ff.). Zudem diskutieren Lehrkräfte, wie mit Ergebnissen aus vorangegangenen Bildungseinrichtungen umzugehen ist bzw. ob und wie auch schon vor Beginn des Bildungsganges eine Kompetenzdiagnostik durchgeführt werden kann (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 36 ff.; Zoyke 2012b, S. 161).

Um sich verändernde Voraussetzungen und Möglichkeiten kontinuierlich zu erfassen und Kompetenzentwicklungsverläufe zu evaluieren sowie vor diesem Hintergrund die Förde-

rung der Schüler/-innen sukzessive anzupassen, erscheint neben Diagnosen zum Lern- und Entwicklungsstand eine formative Diagnostik parallel zum Lern- und Entwicklungsprozess erforderlich. Zudem ist zu prüfen, wie Phasen bzw. Aktivitäten der Diagnostik und der Förderung über den gesamten Bildungsgang hinweg miteinander verzahnt werden können (vgl. Zoyke 2012a, S. 394 ff.; 2012b). Eine Verbindung von Diagnose und Förderung wird u. a. über aus der Benachteiligtenförderung und in ähnlicher Form aus der Sonderpädagogik bekannte Verfahren der Förder- und Entwicklungsplanung angestrebt. Dementsprechend könnte diskutiert werden, in welcher Form diese Verfahren für alle Schüler/-innen und als strukturgebendes Moment in die didaktische Jahresplanung bzw. über den gesamten Bildungsgang hinweg systematisch integriert werden können. Beispielsweise führen einige Bildungsgänge in der Berufsausbildungsvorbereitung regelmäßig mit den Schüler(inne)n Gespräche (sogenannte Förder- und Entwicklungsgespräche), in denen sie unterschiedliche Diagnosen (z. B. zu unterschiedlichen Gegenständen sowie aus unterschiedlichen Perspektiven) zusammenführen und auf dieser Basis partizipativ Zielvereinbarungen treffen sowie weitere Schritte zur Erreichung der Ziele planen (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2015, S. 58 ff.; Zoyke 2012b, S. 161; Zoyke im Druck; Zoyke/Hensing 2011, S. 15 f.). Dies bietet auch Spielraum für die im Rahmen der Inklusionsdiskussion geforderte Teilhabe und Förderung der Selbstständigkeit der Jugendlichen.

Hinsichtlich der Verfahren der Kompetenzdiagnostik und der Bewertung könnte geprüft werden, inwieweit die Kompetenzdiagnostik curricular und/oder methodisch auf die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse der Schüler/-innen abgestimmt werden kann. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern die Bewertung im Rahmen von insbesondere lernprozessbegleitender Diagnostik anhand individueller Bezugsnormen der Lernenden selbst erfolgen kann oder sollte, um den Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten jedes bzw. jeder Einzelnen Rechnung tragen zu können (vgl. Zoyke 2012a, S. 185 ff.; 2012b, S. 162 f.).

Darüber hinaus erfordern inklusive Bildungsgänge und die individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen wie bereits oben kurz angedeutet eine Flexibilität bzw. eine – innerhalb des Kerncurriculums mögliche – curriculare sowie methodische und zeitliche Differenzierung (vgl. DUK 2014, S. 26; Zoyke 2012a, S. 174 ff.). Das heißt, es ist zu prüfen, inwiefern die didaktische Jahresplanung sowie die zu entwerfenden Lernsituationen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements Freiräume sowie Anregungen zur **Binnendifferenzierung** und zur **Individualisierung** unter Berücksichtigung der Bildungsziele des gemeinsamen Kerncurriculums bieten. 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 zur Differenzierung und individuellen Förderung u. a. Konzepte wie Freiarbeit, Wochen-/Tagesplanarbeit, Wahlarbeitsgruppen und Förderunterricht eingesetzt (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 27 f.; Zoyke, 2012a, S. 297 ff.; 2012b, S. 161; Zoyke/Hensing, 2011, S. 16 f.). Daneben können auch Potenziale und Grenzen ausgewählter Methoden geprüft werden, wie zum Beispiel Ebbers (2011) dies für die methodische Großform

Schülerfirma hinsichtlich einer Pädagogik der Vielfalt im wirtschaftsdidaktischen Unterricht unternimmt.

3 Zusammenführung und Ausblick

Die oben angeführten Überlegungen und Denkanstöße 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 Entwicklungsgespräche, 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 Sonderpädagogen/-pädagoginnen, Gebärdendolmetscher/-innen, Psychologen/Psychologinnen). 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 in der Berufsausbildungsvorbereitung teils erhebliche Unterschiede (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2015, S. 71 f.). 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. Buchmann 2016, S. 241; Kranert/Kremer/Zoyke 2015, S. 66 ff.; Rose/Kranert/Kremer 2015, S. 98; Zoyke 2012a, S. 372). Darüber hinaus sind Fragen der Raumplanung und -gestaltung zu klären, die sich auf den Abbau baulicher Barrieren ebenso wie auf die Einrichtung geeigneter Lernplätze für Kleingruppen beziehen können.

Die obigen Ausführungen zur inklusiven Bildungsgangarbeit können zugespitzt in folgenden Diskussionsthesen 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 weiterzuentwickeln.

(6) Potenzielle Barrieren und Beeinträchtigungen hinsichtlich des Lernens und die Entwicklung der Jugendlichen im Bildungsgang insgesamt sowie in den einzelnen Lernsituationen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements sind aufzudecken und möglichst abzubauen.

(7) Es sind durchgängige Konzepte der Binnendifferenzierung 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 Diagnostik zu begleiten, die systematisch im Bildungsgang verankert ist (z. B. Förder- und Entwicklungsplanung). Die Diagnostik folgt dabei insbesondere der pädagogisch-didaktischen Förder- und Entwicklungsfunktion. Diagnostik und Förderung zeichnen sich durch eine hohe Subjektorientierung und Partizipation der Jugendlichen aus.

(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).

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 engen 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

Berufsbildungsgesetz (BBiG) 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 – URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

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

Beutner, Marc; Kremer, H.-Hugo; Zoyke, Andrea: Vorstellung des Modellprojekts InLab. In: Kremer, H.-Hugo; Beutner, Marc; Zoyke, Andrea (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn 2012, S. 7–20

Buchmann, Ulrike: Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität! In: Bylinski, Ulrike; Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld 2016, S. 233–244

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

Bylinski, Ursula; Rützel, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 14–17

Bylinski, Ursula; Rützel, Josef: Zur Einführung. Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: Bylinski, Ursula; Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld 2016, S. 9–23

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

European Agency for Development in Special Needs for Education (EADSNE): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Brüssel/Odense 2011 – URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf (Zugriff: 19.02.2017)

Ebbers, Ilona: Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung – Diversity Education als Chance. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5/Fachtagung 15, S. 1–9 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/ebbers_ft15-ht2011.pdf (Zugriff: 19.02.2016)

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014 – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014 – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

Feuser, Georg: Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn 2008, S. 121–135

Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 2000, S. 521–569

Hinz, Andreas: Integration und Inklusion. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen; Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006, S. 251–261

Huisinga, Richard: Berufsbezogene Lehr- und Lernprozesse unter Inklusionsanspruch. In: Biermann, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015, S. 57–117

Kranert, Thomas; Kremer, H.-Hugo; Zoyke, Andrea: Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. Paderborn 2013

Kranert, Thomas; Kremer, H.-Hugo; Zoyke, Andrea: Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. In: Kremer, H.-Hugo; Beutner, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 41–76

Kremer, H.-Hugo; Zoyke, Andrea: Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz 2013, S. 359–381

Kremer, H.-Hugo u. a.: 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. 2015 – URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (Zugriff: 08.06.2016)

Kunz, André; Luder, Reto; Moretti, Marta: Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik, (2010) 3, S. 83–94 – URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9350/pdf/ESP_2010_3_Kunz_Luder_Moretti_Die_Messung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart 2012

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

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993

Prengel, Annedore: Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude u. a. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M. 2007, S. 49–64

Przibilla, Bodo u. a.: Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. In: Empirische Sonderpädagogik (2016) 1, S. 36–53 – URL: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11853 (Zugriff: 19.02.2017)

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

Reetz, Lothar; Seyd, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 227–259

Reich, Kersten: Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim 2014

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

Rützel, Josef (2016): Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In: Bylinski, Ursula; Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld 2016, S. 27–41

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Beschluss vom 20.10.2011. 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

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

Sloane, Peter F. E.: Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2004) Spezial 1, S. 29–51 – URL: http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

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

Sloane, Peter F. E.: Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 205–212

Solzbacher, Claudia; Schwer, Christina: Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung für Inklusion in Schule und Unterricht. In: Grimm, Andrea u. a. (Hrsg.): Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule. Lernen anders verstehen. Rehburg-Loccum 2015, S. 141–157

Stein, Roland; Stein, Alexandra: Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2014

Organisation der vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca 1994, 7.–10. Juni 1994 – URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf (Zugriff: 29.07.2016)

Vereinte Nationen (VN): 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 – URL: www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

Walgenbach, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto 2014

Werning, Rolf: Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 4, S. 601–623

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

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

Zoyke, Andrea: Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung. Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: Kremer, H.-Hugo; Beutner, Marc; Zoyke, Andrea (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn 2012b, S. 151–170

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

Zoyke, Andrea: Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In: Braukmann, Ulrich; Dilger, Bernadette; Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 177–191

Zoyke, Andrea: Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Vollmer, Kirsten; Zoyke, Andrea (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016a, S. 205–235 – URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_zoyke.pdf (Zugriff: 15.02.2017)

Zoyke, Andrea: Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, (2016b) 11, 57–78 – URL: http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703 (Zugriff: 10.08.2016)

Zoyke, Andrea: Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016c) 30, S. 1–20 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (Zugriff: 15.02.2017)

Zoyke, Andrea: Individuelle Förderung von Jugendlichen im Übergangssystem: Der Qualitätskompass Individuelle Förderung zur Entwicklung beruflicher Schulen und ihrer Bildungsgänge. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 10. Linz (im Druck)

Zoyke, Andrea; Hensing, Silke: Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5, S. 1–20 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen

BURDA-ZOYKE, Andrea: Inklusive Bildungsgangarbeit an beruflichen Schulen: Diskussion von Entwicklungsperspektiven. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 175-190

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).
Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: https://www.bibb.de/cc-lizenz