

Ursula BYLINSKI

(FH Münster)

**Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und
inklusive Lernsettings in der beruflichen Bildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 30 | Juni 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/bylinski_bwpat30.pdf

Inklusion stellt für die berufliche Bildung kein gänzlich neues Thema dar – im Kontext der beruflichen Integrationsförderung entstanden zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte, um junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind, in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren. Gleichwohl beinhaltet inklusive Bildung einen Perspektivenwechsel: Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, als Gewinn wertzuschätzen und als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung aufzugreifen. Der Weg zu einer inklusiven Berufsbildung erfordert eine Ausgestaltung auf unterschiedlichen Ebenen unseres Bildungssystems: neben der Entwicklung differenzierter Bildungsstrukturen, die allen Menschen den Zugang zu einer anerkannten Berufsausbildung und einer qualifizierten Erwerbsarbeit ermöglichen, erhält u. a. die Entwicklung inklusiver Ausbildungskonzepte ohne separierende Sonderwege sowie die Gestaltung inklusiver Lernarrangements besondere Bedeutung.

Im Beitrag wird – ausgehend von einer Einordnung der Thematik in den Kontext von Inklusion in der beruflichen Bildung – der Fokus auf die Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings gerichtet sein. Bausteine und Leitlinien sollen diskutiert werden, die an vorhandenen Konzepten und Instrumenten anknüpfen und im Sinne inklusiver Pädagogik weiter zu entwickeln sind.

Creating Individual Development Processes and Inclusive Learning Settings in Vocational Education and Training

Inclusion is not an entirely new concept in vocational training and education – in the context of vocational inclusionary policy training, concepts geared towards their target groups have been developed in order to integrate adolescents who are affected or threatened by exclusion into vocational educational processes. Nonetheless, creating inclusive education and training processes entails a change of perspective: to appreciate and embrace differences and to use them as a resource for individual and mutual learning and development. The path toward inclusive vocational training requires implementation on different levels of our educational system. Aside from devising differentiated training structures that will give everyone access to recognised vocational training and qualified gainful work, the development of inclusive education and training concepts without separate paths and the creation of inclusive learning arrangements for example, gains special significance.

Placing the subject matter within the context of inclusion in vocational training, the article will focus on the creation of individual development processes and inclusive learning settings. The aim is to discuss components and guidelines that draw on existing concepts and instruments and must be developed further in the spirit of inclusive pedagogy.

Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung

1 Hinführung

In der UN-Behindertenrechtskonvention ist in Artikel 24 das Recht auf Bildung und die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung ohne Diskriminierung enthalten; Artikel 27 nimmt das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung auf. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der Zugang zu Bildung, ein qualifizierter Berufsabschluss und die Aufnahme einer kontinuierlichen Erwerbsarbeit für eine gleichberechtigte, gesellschaftliche Teilhabe eine Schlüsselfunktion einnehmen.

Ein zentraler Leitgedanke der Konvention ist, die negative Bewertung von Behinderung und eine individuelle Zuschreibung aufzuheben. Dies bedeutet eine *Abkehr vom medizinischen Modell von Behinderung*: nicht mehr das individuelle Defizit steht im Vordergrund, sondern Behinderung wird als soziales Konstrukt betrachtet und beinhaltet ein Verständnis, das sich ausdrücklich auf die Wechselbeziehungen zwischen den in der Person liegenden Bedingungen und jenen der Umwelt bezieht (vgl. Enggruber/Rützel 2014, 16).

Die aktuelle gesellschaftliche Diskussion um Inklusion im Bildungsbereich wird weitgehend für den allgemeinbildenden Bereich geführt und bezieht sich dort meist auf die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ebenso sind bildungspolitische Initiativen und Programme entsprechend ausgerichtet (siehe dazu bspw. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011). Hingegen plädieren insbesondere für die berufliche Bildung viele Bildungsexpertinnen und -experten für einen so genannten *weiten Inklusionsbegriff*, der an den Leitlinien der UNESCO anknüpft (siehe dazu den BIBB-Expertenmonitor 2013, Enggruber et al. 2014). Das Programm der Deutschen UNESCO Kommission (2009) formuliert „Bildung für alle“ als universellen Anspruch: Alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten und die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihre Potenziale entwickeln können – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Damit sind weitgehende Veränderungen im Bildungssystem, d. h. strukturelle und inhaltliche Anpassungen in allen Bildungsbereichen gefordert, auch in der Berufsbildung.

2 Von der Integration zur Inklusion: ein Perspektivenwechsel

Der fachwissenschaftliche Diskurs zur Inklusion in der beruflichen Bildung wird vor dem Hintergrund bereits bestehender Konzepte und Erfahrungen einer beruflichen Integrationsförderung geführt: der *beruflichen Rehabilitation* (Biermann 2008) und der *Benachteiligtenförderung* (Biermann/Bonz/Rützel 1999). Theoriebezüge und spezifische Fragestellungen aus

der Bildungswissenschaft sind Grundlage, insbesondere aus der Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik, die vor allem im Kontext einer subjektorientierten Pädagogik immer wieder die Kooperation gesucht haben (Bylinski/Rützel 2016).

Erfahrungen aus der beruflichen Integrationsförderung für Inklusion nutzbar machen

Im Kontext der beruflichen Integrationsförderung hat sich seit Anfang der 1960er Jahre eine differenzierte – allerdings auch separierte und separierende – Förderlandschaft entwickelt, um von Ausgrenzung betroffene Jugendliche in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (Bylinski/Rützel 2011). Entwickelt wurden *zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte, Instrumente und Materialien*, die einen *Kompetenz- statt Defizitansatz* (Bylinski 1996) verfolgten. Auch für die beruflichen Schulen stellt Inklusion keine gänzlich neue Thematik dar, insbesondere vor dem Hintergrund der Ausweitung eines so genannten Übergangssystems und einer bestehenden Heterogenität in den Lerngruppen (Kremer et al. 2015).

Zur Ausgestaltung einer inklusiven Berufsbildung kann an den Erfahrungen der beruflichen Integrationsförderung angeknüpft und diese im Sinne inklusiver Bildung weiterentwickelt werden. Gleichwohl ist mit Inklusion ein *Perspektivenwechsel* verbunden: Auf der Ebene pädagogischen Handelns wird die pädagogische Leitidee von „Normalität“ ersetzt durch jene, „die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht. Der bzw. die Einzelne soll sich entwickeln können, wird individuell gefördert und bleibt in einer Lerngruppe, die Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Schwächen und Interessen umfasst“ (El-Mafalaani 2011, 41). Dies heißt zugespitzt: *Ungleiches ungleich zu behandeln statt Exklusion bestimmter Gruppen durch Gleichbehandlung!*

Damit ist ein bedeutender Entwicklungsschritt von der Integration hin zur Inklusion angesprochen: die Integrationsperspektive erweitert sich um eine **Wertschätzung des Ungleichen** – jede/r ist anders, einzigartig und individuell.

Unterschiedlichkeit als Gewinn und Chance in heterogenen Lerngruppen

Wird bei der Integration die Unterschiedlichkeit des Lernenden herausgestellt und diese als Herausforderung betrachtet, erweitert Inklusion die Perspektive darauf, Unterschiedlichkeit als Gewinn wertzuschätzen und als Ressource für individuelles sowie wechselseitiges Lernen und Entwicklung zu begreifen (vgl. Sonntag/Weber 2014, 288). Setzte Integration noch auf das „Leitbild der Normalisierung“ (Frühauf 2012, 16) und intendierte „*Ein Leben so normal wie möglich*“, stellt Inklusion diese Anpassung an eine „oft als fragwürdige Normalität unserer Gesellschaft an vorherrschende Durchschnittsnormen“ (ebd.) infrage. Integration hat eine Vielzahl von sonderpädagogischen Konzepten und Lernorten hervorgebracht (vgl. ebd.). Allerdings ist damit auch eine Förderlandschaft – besonders im Bereich der beruflichen Bildung – entstanden, die sich durch ein Nebeneinander von (Bildungs-)Angeboten ausweist, statt auf ein Miteinander ausgerichtet zu sein. Inklusion hingegen intendiert auf eine Verankerung und Absicherung in Regelstrukturen (vgl. ebd. 21), abseits von speziellen Maßnahmen. Wocken (2010, 3) markiert diesen Perspektivenwechsel mit der Formulierung „*Man kann verschieden normal sein*“, und begründet damit den Verzicht, Lernende „gleichschalten“ und

„normalisieren“ zu wollen (ebd. 2), weil eine zugestandene Differenz zugleich auch Abwertung, Deklassierung und Marginalisierung bedeutet (vgl. ebd. 3).

Individuelle (Lern-)Bedürfnisse und Differenzkategorien

Entgegen einer dichotomen Vorstellung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2012), bspw. von Behinderten und Nichtbehinderten oder Deutschen und Ausländern nimmt Inklusion nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern das Individuum selbst. Dies impliziert, dass ein bestimmtes Merkmal (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Migrationshintergrund) eine *Differenzkategorie* darstellt und infolge zur Benachteiligung, Diskriminierung oder Ausgrenzung führen kann. Der Blick ist damit auf jene Barrieren gerichtet, die Menschen an gesellschaftlicher Partizipation (be-) hindern. Dies bedeutet eine notwendige Veränderung der Perspektive von Personenkategorien hin auf die von „Ungleichheit implizierten Sozialstrukturen“ (Weinbach 214, 75) – soziale Ungleichheit rückt in den Fokus.

Veränderung in den professionellen Orientierungen

Die damit verbundene „neue“ Perspektive verlangt eine Veränderung in den professionellen Orientierungen und einen Wandel in den beruflichen Selbstverständnissen der pädagogisch Handelnden. Erst durch die Reflexivität des eigenen Handelns im „Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien“ (Budde/Hummrich 2015, 38) scheint ein Festschreiben und eine Verlängerung impliziter Normen aufgebrochen werden zu können. Im pädagogischen Handeln ist die Wahrnehmung der Differenzkategorien und das Sichtbarmachen von Bedeutung, um mit der darin verbundenen Ausgrenzung produktiv umgehen zu können. Mit Inklusion ist ein Umdenken gefordert: Budde und Hummrich (2013) bezeichnen diesen Prozess als „reflexive Inklusion“, die das Ziel verfolgt, „Ungleichheitskategorie zu dekonstruieren“ (ebd. 5). Reflexivität wird zur professionellen Haltung, die für Inklusion fruchtbar gemacht werden kann und zeigt einen Weg über die bisherigen differenzspezifischen Ansätze hinaus (vgl. ebd.).

Erst mit dem Einnehmen einer kritischen Handlungsperspektive wird es ermöglicht, Exklusionsrisiken zu erkennen, Rahmenbedingungen zu überprüfen und eigene Handlungsoptionen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion auszuloten.

3 Der Weg zu einer inklusiven Berufsbildung: Exklusionsrisiken und die Entwicklung von Inklusionsstrategien

Bedeutet inklusive Bildung, dass alle Menschen die gleichen Zugänge zu hochwertiger Bildung erhalten (UNESCO 2009), meint dieses übertragen auf die berufliche Bildung: allen jungen Menschen den Zugang zu einer anerkannten Berufsausbildung zu ermöglichen und ihnen alle Optionen für einen erfolgreichen Weg in das Erwerbsleben zu eröffnen, um mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Da Inklusion eine Verankerung und Absicherung in *Regelstrukturen* intendiert, abseits eines entstandenen „Parallelsystems“ (Solga 2004) mit einer zersplitterten und intransparenten Förderlandschaft (vgl. BIBB 2013, 254) sowie separierenden Sonderausbildungsgängen, sind gesetzliche Bestimmungen (bspw. Berufsbildungsgesetz, Sozialgesetzbücher, Schulgesetzgebung) entsprechend auszuschöpfen und bestehende Regelungen dahingehend weiterzuentwickeln.

Ausbildung für alle!

Eine inklusive Berufsbildung verfolgt die Zielperspektive, Strukturen zu schaffen, die es mehr jungen Menschen ermöglichen, in eine „reguläre“ Berufsausbildung einzumünden. Der marktförmig organisierte Aufbau des dualen Berufsbildungssystems in Deutschland setzt hier deutlich Grenzen und zwar dort, wo Betriebe darüber entscheiden, welche Ausbildungsbeerber/-innen die Chance erhalten, eine duale Berufsausbildung aufzunehmen. Ausgehend von der Leitlinie „Ausbildung für alle“ wurde in einigen Bundesländern im Rahmen einer Neugestaltung des Übergangsbereichs eine *Ausbildungsgarantie* eingeführt. Diejenigen, die nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden konnten, erhalten eine öffentlich geförderte Ausbildungsstelle und bekommen damit die Chance eine verwertbare Qualifikation erreichen zu können, statt im so genannten Übergangssystem aufgefangen zu werden (siehe dazu bspw. Bertelsmann Stiftung 2014).

Exklusionsrisiken im Blick

Wenn wir auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung notwendigerweise den Blick auf Situationen richten, die den Zugang zu (beruflichen) Bildungsprozessen (be-)hindern, fällt auf, dass sowohl in den Nationalen Bildungsberichterstattungen (seit 2006) als auch in den Berufsbildungsberichten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erhebliche Exklusionsrisiken ausgewiesen werden, insbesondere am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung.

So finden an allen Übergängen des Bildungssystems soziale Selektionsprozesse statt; am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sind diese jedoch besonders ausgeprägt: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 103).

Verfolgt man die berufliche Ersteingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so ist festzustellen, dass nur ein relativ kleiner Teil von ihnen nach der Förderschule eine reguläre Berufsausbildung aufnimmt (vgl. Niehaus/Kaul 2012, 52). Darüber hinaus ist zu vermuten, dass nicht alle Auszubildenden, die in theoriegeminderten (Sonder-)Ausbildungsgängen für „Fachpraktiker/-innen“ (§ 66 BBiG/42m HWO) ausgebildet werden, tatsächlich eine Behinderung aufweisen (vgl. Gericke/Flemming 2013, 8). In diesen Ausbildungsgängen werden überwiegend „lernbehinderte“ Jugendliche ausgebildet, die selten als schwerbehindert erfasst sind. Nur ein geringer Anteil dieser Ausbildungen wird in Betrieben durchgeführt. Diese Sonderausbildungsberufe stehen zunehmend auf dem „Prüf-

stand“ (bspw. Euler/Severing 2014), weil sie dem inklusiven Gedanken entgegenstehen (siehe dazu Bylinski 2015).

Da bundesweit 76,3 Prozent der Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen über keinen Hauptschulabschluss verfügen (vgl. Klemm 2010, 45) münden viele von ihnen in eine Maßnahme des Übergangsbereichs ein, sowohl in rehabilitationsspezifische Förderungen als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (vgl. Niehaus/Kaul 2012, 53).

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) bezieht sich in seiner Definition des Behindertenbegriffs auf das Sozialgesetzbuch (SGB) IX. Im dortigen Paragraph 2 SGB IX wird von behinderten Menschen gesprochen, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“. Diese Orientierung an einer „Norm“ zur Bestimmung von Behinderung findet sich ebenso bei der Definition von Lernbeeinträchtigung, die jungen Menschen aufgrund von individuellen und sozialen Benachteiligungen zugeschrieben wird (siehe dazu SGB III). In der Praxis ist die Zuordnung durch Unbestimmtheiten gekennzeichnet, weil unterschiedliche (subjektive) Auffassungen darüber bestehen, was unter Behinderung zu verstehen ist (vgl. Enggruber/Rützel 2014). Die Abgrenzung der beiden Zuschreibungen *Lernbehinderung* und *Lernbeeinträchtigung* verweist auf eine normative Setzung, die als relativ zu bewerten ist und immer in Abhängigkeit zu strukturellen Faktoren steht sowie an den kulturellen Kontext gebunden ist (vgl. Buchmann/Bylinski 2013, 154).

Entwicklung von Inklusionsstrategien

Auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung gilt es deshalb, mit dem Blick auf bestehende Exklusionsrisiken, Inklusionsstrategien zu entwickeln. Neben einer allgemein pädagogischen Strategie ist eine bildungspolitische Strategie gefordert.

Insbesondere unter dem Inklusionsgedanken gilt es *Strukturelemente beruflicher Bildung* weiter auszubauen: *Individualisierte* Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote, benötigen eine weitgehende *Flexibilisierung*, um bspw. unterschiedliche Lebenslagen und verschiedene (Lern-)Voraussetzungen aufgreifen zu können. *Durchlässigkeit* und *Anschlussfähigkeit* zwischen und innerhalb der einzelnen Segmente ist entscheidend, um jederzeit Ein- und Ausstiege in berufliche Bildungsprozesse zu gewährleisten; d. h. Bildungsangebote inhaltlich zu verknüpfen, Ausbildungszeiten anzurechnen und verwertbare (Teil-)Qualifikationen zu vermitteln.

Dazu ist die Ausgestaltung in allen *Handlungsfeldern der Berufsbildung* (Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, berufliche Fort- und Weiterbildung) genauso erforderlich, wie die *konzeptionelle Weiterentwicklung bewährter Unterstützungs- und Förderangebote* (bspw. die integrative und kooperative Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen oder die Berufseinstiegsbegleitung sowie die Assistierte Ausbildung).

Entscheidend für eine inklusive Ausrichtung ist, Bildungsangebote für *alle* Jugendlichen zugänglich zu machen, unabhängig von einem festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarf, der als „Merkmal“ dann die Zugangsvoraussetzungen für eine Förderung bestimmt. Dies erweist sich als unauflösbare *Paradoxie inklusiver Bildung im Berufsbildungssystem*: jede Förderung beruht auf einer einzelfallgeprüften und maßnahmebezogenen Finanzierung. Hingegen würde ein davon „unabhängiges“ Bildungsangebot, das sich am individuellen Unterstützungsbedarf orientiert, Etikettierung und Stigmatisierung vermeiden. So könnten Gruppenförderung ermöglicht werden, ohne zuvor die „Inklusionskinder“ zu identifizieren.

4 Ausgestaltung von Inklusion auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems

Inklusive Bildung ist auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems auszugestalten: auf der gesellschaftlichen Ebene, des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems, genauso in den Regionen, in den Institutionen, mit veränderten Ausbildungskonzepten und Lernarrangements (siehe dazu: Abb. 1).

Grundlegend ist eine **inklusive Grundhaltung** sowohl in der Gesellschaft als auch im Bildungssystem insgesamt. Vielfalt als Chance zu betrachten, individuelle Unterschiede als Wert zu schätzen und ebenso als Ressource zu nutzen, zeichnet inklusive Bildungssysteme aus.



Abbildung 1: Veränderung auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems

Im regionalen Kontext ist eine **Vernetzung und Kooperation von Bildung, Begleitung und Betreuung** erforderlich, um eine Verknüpfung unterschiedlicher Hilfe- und Unterstützungssysteme herzustellen. Zur effizienten Bündelung von Ressourcen bedarf es Vernetzungsstrukturen (*Regionales Übergangsmanagement*) und Steuerungsmechanismen (*Kommunale*

Koordinierung), um eine Anschlussfähigkeit für individuelle Bildungsetappen zu erreichen. Ziel sollte eine Begleitung junger Menschen in den Beruf sein, die sich an der Biografie des Individuums und den Kompetenzen orientiert. Veränderungsprozesse in Kommunen, Einrichtungen und Organisationen entstehen mit der Entwicklung inklusiver Leitbilder (siehe dazu: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011).

Zur **Entwicklung differenzierter Ausbildungskonzepte** bieten Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) bereits jetzt Möglichkeiten, bspw. durch eine *zeitliche Flexibilisierung*, wie dies der „Dritte Weg“ in NRW umsetzt (siehe dazu: Becker u. a. 2011). Als *integrative Berufsausbildung* in außerbetrieblichen Einrichtungen können Auszubildende dort einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erlangen, durch den Erwerb beruflicher Kompetenzen in Form von *Ausbildungsbausteinen* und im Rahmen einer *verlängerten Ausbildungszeit* (bis zu fünf Jahren). Auch eine *Teilzeitberufsausbildung* (§ 8 BBiG/§27 HwO) könnte mit Sprachmodulen oder Therapieangeboten kombiniert werden.

Bei Fragen zur Entwicklung **inklusive Organisationsformen** wird der *Index für Inklusion* (Boban/Hinz 2003) bedeutsam, weil eine *inklusive Kultur* in der Institution als Fundament für eine inklusive Entwicklung betrachtet werden kann. Der Grundgedanke des Index besteht darin, die vorhandene Vielfalt in der Organisation wahrzunehmen, zuzulassen sowie als wertvoll und als Bereicherung zu erfahren. Den Rahmen zur Entwicklung einer inklusiven Organisation bilden drei wechselseitig aufeinander bezogene Dimensionen: „Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln“ (ebd. 14).

Einen zentralen Baustein **inklusive Praktiken** stellt eine *inklusive Didaktik* dar, d. h. Lernarrangements zu organisieren und Ressourcen zu mobilisieren (vgl. ebd. 16). *Der notwendige curriculare Prozess kann nur unter Einbeziehung aller zuvor genannten Ebenen erfolgreich geführt werden.*

5 Individuelle Entwicklungsprozesse und inklusive Lernsettings

Im Folgenden soll auf zentrale Bausteine und Leitlinien, sowohl zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings als auch zur Unterstützung individueller Entwicklungsprozesse, eingegangen werden.

5.1 Subjektbezogene pädagogische Intervention und Lernen in Vielfalt

Mit dem stattfindenden demografischen Wandel, angesichts regionaler Disparitäten bei der Ausbildungsplatzbesetzung und Engpässen in bestimmten Berufssparten, sind in der beruflichen Bildung in den letzten Jahren zunehmend didaktisch-methodische Konzepte für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen entstanden (siehe die Ergebnisse der BIBB-Modellversuche, in: Westhoff/Ernst 2016), mit der Intention, „alle Jugendlichen mitzunehmen“ und damit dem Fachkräftebedarf entgegenzuwirken.

Weiterentwicklung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts

Bereits die Integrationspädagogik konnte belegen, dass Lernen in heterogenen Lerngruppen erfolgreich möglich ist (vgl. Prengel 2012, 26) und Konzepte sowie Instrumente anbieten, an denen eine inklusive Didaktik ansetzt, aufbaut und diese weiterentwickeln kann. Relevant sind hier bspw. didaktische Modelle der *Binnendifferenzierung*, Leitlinien einer *Ermöglichungsdidaktik* (Arnold/Gómez Tutor 2007), Prinzipien einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel 1995) und Ansätze einer *konstruktivistischen Didaktik* (Reich 2012).

Inklusiver Unterricht kann als die Weiterentwicklung eines *individualisierten und differenzierten Unterrichts* betrachtet werden, hat jedoch besonders die Interaktionsebene von Lehrenden und Lernenden sowie innerhalb der Lerngruppe im Blick (Seitz/Scheidt 2012, 3f.). Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014, 89) stellen heraus, dass inklusive Didaktik zwar in programmatischer, nicht aber in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht einen neuen Ansatz der allgemeinen Didaktik darstellt.

Der *Einbezug der Sonderpädagogik* wird im Fachdiskurs unterschiedlich bewertet: einerseits wird die spezifische Expertise als erforderlich betrachtet, z. B. auf der Ebene der Kooperation verschiedener Professionen (Regel- und Sonderpädagogik); andererseits werden sonderpädagogische Arbeitsweisen als integraler Bestandteil inklusiver Lernsettings angestrebt. Die Rolle der sonderpädagogischen Förderung wird im Inklusionsdiskurs immer wieder kritisch hinterfragt (siehe dazu: Amrhein/Reich 2014, 36ff.). Als ein Grundproblem erweist sich, dass die verwendete Begrifflichkeit „sonderpädagogische Förderung“ eine personenbezogene Sicht impliziert und so genannte Behinderung zu wenig als ein Merkmal von (Handlungs-) Situationen berücksichtigt wird (vgl. ebd. 37).

Wertschätzung von Individualität und Lernen in Gemeinschaft

Basis einer *inkluisiven Didaktik* stellt eine *Kultur der Akzeptanz von Heterogenität* (Prengel 1995) dar, mit einer wertschätzenden Haltung der Lehrenden, die Lernende in ihrer Individualität anerkennt (Reich 2014). Darauf beruhen Empathie und Kongruenz, die als entscheidend für Einlassungsprozesse des Lernens (Bonz/Huisinga 1999) betrachtet werden können.

Ziel ist es, *individualisierte Lernarrangements* zu ermöglichen, in denen alle Lernenden jeweils unterschiedlich lernen können und zwar in einem Lernsetting, das sich an die gesamte Gruppe richtet. Die Lernenden sollen sich gegenseitig wahrnehmen und voneinander profitieren können. Jede/r lernt auf seinem Niveau, gleichzeitig aber an einem für alle gleich bedeutsamen, gemeinsamen Gegenstand (vgl. Kullmann/Lütje-Klose/Textor 2014, 96). Integraler Bestandteil müssen deshalb *Verfahren der Leistungsbewertung* sein, die an den individuellen Lernausgangslagen der Lernenden ansetzen und davon ausgehend individuelle Entwicklungsverläufe unterstützen und begleiten. Dies bedeutet, Lerngelegenheiten und „Lernräume zu gestalten, in denen jede und jeder nach eigenen Möglichkeiten und Interessen (sich, U.B.) selbst bilden kann“ (Sielert et al. 2009, 91). Damit orientiert sich eine veränderte Didaktik nicht an durchschnittlichen Vergleichen innerhalb der Lerngruppe, sondern die Bezugsnorm stellen die „diagnostisch ermittelnden und reflektierten Unterschiede und Interessen der Ler-

nenden“ (Amrhein/Reich 2014, 36) dar. Die Unterstützung des Lernprozesses beruht auf Zielvereinbarungen, die mit den Lernenden gemeinsam entwickelt, festgelegt und überprüft werden (Partizipation).

Ein *Lernen in Vielfalt* braucht deshalb variantenreiche didaktische Impulse und Methoden, die die individuellen (Lern-)Bedürfnisse, die Themen und die Interessen der Lernenden aufnehmen, d. h. auch einen Lebensweltbezug herstellen.

Wird in einer *Pädagogik der Vielfalt* Heterogenität grundsätzlich positiv konnotiert und die darin enthaltenen Chancen gesehen, muss jedoch auch jenes berücksichtigt werden, was gemeinsames Lernen behindern kann. Insofern werden in Lernsituationen ebenso jene Barrieren in den Blick genommen, die Menschen in ihrer Persönlichkeit einschränken. Pädagogische Settings sollen deshalb auch Orientierungs- und Handlungssicherheit im produktiven Umgang mit Vorurteilen und Stereotype vermitteln, um Diskriminierung entgegenzuwirken (vgl. Sielert et al. 2009, 13).

Prenzel (2015, 40) stellt für eine inklusive Didaktik *zwei pädagogische Maxime* in den Vordergrund: zum einen die grundlegende Anerkennung „jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“ und zum anderen die ressourcenorientierte Analyse „jedes Verhalten ist subjektiv sinnvoll“. Dies setzt bei den pädagogisch Handelnden eine Empathie dem Lernenden gegenüber voraus und eine positive Einstellung zur Vielfalt - Anderssein wird nicht als „Störung“ interpretiert.

Individualisierung und Heterogenität als Zauberformel?

Heterogenität bezieht sich auf Unterschiede, die innerhalb einer Gruppe bestehen, so bspw. in Bezug auf die Motivation, die Vorkenntnisse, die Lernvoraussetzungen, das Lerntempo, die Lernstrategien oder auch in Bezug auf den Zugang zum Lernen. Die positive Konnotation von Heterogenität wird im Inklusionsdiskurs auch durchaus kritisch bewertet: Da Heterogenität die Differenz in der Lerngruppe in den Blick nimmt, besteht die Befürchtung, dass das Subjekt ebenso aus dem Blick gerät wie das Verbindende innerhalb der Lerngruppe (vgl. Budde 2015, 24). Problematisch erscheint aus Sicht der Ansätze sozialer Ungleichheitsforschung, dass Differenz den Abstand zu einem Maßstab markiert (vgl. ebd.). Heterogenität beinhaltet insofern auch eine Zuschreibung von Differenzmerkmalen, die davon geprägt ist, dass sie jeweils von einer Beurteilung des Einzelnen nach dem Durchschnitt der gemeinsamen Gruppe erfolgt (vgl. Reich 2014, 104) und damit Ungleiches miteinander verglichen wird (ebd. 105). Reich (2014, 105) konstatiert eine „Paradoxie der Gleichheitserwartung“, die vielfach mit „Gerechtigkeit“ gleichgesetzt wird.

Beziehungskultur und Lernklima

Inklusive Didaktik ist immer auch *Beziehungsdidaktik* und das *Lernklima* nimmt erheblichen Einfluss auf den Lernprozess (Reich 2014; Amrhein/Reich 2014), d. h. Basis ist eine Wertschätzung zwischen Lehrendem und Lernendem, die auf Anerkennung und Empathie aufbaut. Die Lernatmosphäre, die Gemeinsamkeit innerhalb der Lerngruppe entstehen lässt, ist eine

zentrale Gelingensbedingung für inklusives Lernen. Die Lernenden müssen die Möglichkeit haben, Vertrauen in der Gruppe aufzubauen, sich selbst zu zeigen, Rückmeldungen entgegen zu nehmen und durch „gemeinsames Lernen, Tun und Reflektieren“, die Möglichkeit erhalten, Selbstvertrauen aufzubauen (Beckmann/Sanders-Mowka, 2013, 28). Ein wertschätzendes Lernklima muss bewusst gestaltet werden. Die Würdigung von individueller Anstrengung und Leistung erfolgt nach einem Kriterien geleiteten Feedback, das Schwächen nicht tabuisiert, aber diese immer den Stärken gegenüberstellt (vgl. ebd.).

Die Entwicklung eines wertschätzenden Lernklimas entwickelt sich in einem dynamischen und sozialen Prozess und ist von vielerlei Einflüssen abhängig, u. a. von der Persönlichkeit des Lehrenden, von der Schulkultur und dem Schulumfeld (Reich 2014).

5.2 Innere Differenzierung als didaktische Leitlinie

Eine gezielte individuelle Förderung der Lernenden geht einher mit *Formen der inneren Differenzierung*, die sich sowohl an dem Individuum orientiert als auch an der heterogenen Lerngruppe. Dies hat Konsequenzen für die Curriculumentwicklung (mit Freiräumen für eigene Themen und Interessen, um Lernende als Akteure ernst zu nehmen), die Unterrichtsmethodik, die Materialausstattung, Anerkennung der Lernausgangslagen und die Leitungsbewertung (vgl. Prengel 2015, 35).

Balance zwischen Individuum und Gruppe

Zur Entwicklung inklusiver Prozesse ist eine Balance zwischen Individualisierung und der Gemeinsamkeit in der Gruppe ein zentrales Prinzip (vgl. Kullmann/Lütje-Klose/Textor 2014, 99). Deshalb sind für die Gestaltung von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen gruppendynamische Konzepte von Bedeutung, wie bspw. die der *Themenzentrierten Interaktion (TZI)* (Cohn 1975). Als Strukturmodell zur Planung, Durchführung und Reflektion von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen eignet sich TZI, da sie eine stark akzeptierende und integrative Hilfe zum Lernen in Gruppen und ein Strukturmodell zur Selbstreflexion bietet (vgl. Sielert et al. 2009, 23).

Basierend auf Konzepten der humanistischen Psychologie baut TZI auf einer ganzheitlichen Sichtweise auf und intendiert durch Impulse und Methoden ein lebendiges Lernen zu ermöglichen, das das Anderssein akzeptiert und alle voneinander lernen können (vgl. ebd. 24). Als grundlegend kann das „Balance-Dreieck“ angesehen werden, welches das Thema (*Es*), die Gruppe (*Wir*) und das Individuum (*Ich*) herausstellt und dem Grundprinzip folgt, dass alle drei Pole in einer Wechselwirkung zueinanderstehen und immer wieder miteinander auszubalancieren sind (vgl. ebd.).

Individualisierte und kooperative Lernformen

Die besondere Bedeutung kooperativer Lernformen und -methoden werden für inklusive Lernsetting immer wieder hervorgehoben (bspw. Bezirksregierung Münster 2013), weil die Kooperation der Lernenden als zentrale Ressource betrachtet wird. *Kooperatives Lernen* steht

für eine Lernkultur, in der der Lernende individuelle Lerngelegenheiten bekommt, die Lernenden sich gegenseitig unterstützen können, eine Förderung aller im Blick steht und die gezielte Förderung von Teilgruppen möglich wird (vgl. Brüning/Saum 2012, 89). Drei didaktische Elemente werden immer wieder neu arrangiert: die Einzelarbeit, die Kooperation in Kleingruppen und die Präsentation vor der Gesamtgruppe. „Denken – Austauschen – Vorstellen“ wird zur Grundstruktur (vgl. ebd., 83).

Wird kooperatives Lernen einerseits als „Königsweg“ (Wocken 2011 nach Koch 2015, 27) für heterogene Gruppen herausgestellt, wird andererseits die damit verbundene starke Strukturierung durch den Lehrenden kritisiert (ebd.). Als ein bewährter Ansatz kann kooperatives Lernen für inklusive Lernsettings genutzt werden, wenn Prinzipien einer inklusiven Didaktik berücksichtigt sind, so bspw. das Prinzip „Beziehungen auf der Basis von Anerkennung von Unterschieden zu gestalten“ (ebd., 28). Dies setzt allerdings auch voraus, dass positive soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe bereits bestehen. Dem folgend kann kooperatives Lernen auch als „Entwicklungsaufgabe“ eingeschätzt werden, die in heterogenen Lerngruppen zunächst erarbeitet werden muss.

Selbständigkeit förderndes Lernen

Das Ziel, mehr Individualisierung im gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen, um „Lernende zu Expertinnen und Experten ihres eigenen Handelns zu machen“ (Rastede 2016, 30) verfolgen auch jene Lernformen, die *selbstständiges Lernen* unterstützen oder *forschendes Lernen* als Arbeitsansatz beinhalten. Angestrebt wird, alle Begabungen und Interessen zu erkennen, diese aufzunehmen und individuell zu fördern, mit einer Lernform, die darauf baut, dass Lernende an den „eigenen Fragestellungen“ forschen (ebd., 31).

Im Kontext der beruflichen Integrationsförderung und vor dem Hintergrund veränderter Qualifikationsanforderungen durch die in den 1980er Jahren neugeordneten Metall- und Elektroberufe wurden *selbstständigkeitsfördernde Lernmethoden*, wie die *Leittext- und Projektmethode* weiterentwickelt. Intention war, unter Berücksichtigung einer positiven Lernatmosphäre und eines wertschätzenden Lernklimas eine kooperative und kommunikative Lernsituation herzustellen, die auch Raum für persönliche Entwicklung gibt (Eckhardt 1992, 20f.). Die *Leittextmethode* wurde als besonders geeignet betrachtet, systematisch und gezielt die Fähigkeit zu selbständigem Planen, Ausführen und Kontrollieren von Arbeits- und Lernprozessen herauszubilden. Die Selbststeuerung des Lernprozesses sollte damit gefördert werden, genauso wie die Zusammenarbeit in der Gruppe. Auch die *Projektmethode* wurde zum Kernelement eines sozialpädagogisch orientierten Ausbildungskonzeptes (ebd. 27ff.). *Didaktische Prinzipien*, wie die Integration von Theorie und Praxis, der Anwendungsbezug, modellhaftes und anschauliches Lernen sowie die konkrete Verwertbarkeit von erarbeiteten Produkten wurden verknüpft mit den spezifischen Voraussetzungen der Auszubildenden. Mit diesen veränderten Ausbildungsmethoden wurden einerseits Schlüsselqualifikationen erworben, andererseits war es möglich, marginalisierten Jugendlichen damit wieder neue Zugänge zu (beruflichen) Lernprozessen zu eröffnen.

5.3 Perspektivenerweiterung durch multiprofessionelle Teamarbeit

Die Ausgestaltung inklusiver Lernsettings und individueller Entwicklungsprozesse stellt hohe Anforderungen an die pädagogisch Handelnden. Ein vernetztes und kooperatives Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen ist gefordert, um der Komplexität der Aufgabe gerecht werden zu können. *Kooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit* wird zum zentralen Gelingensfaktor zur Ausgestaltung inklusiver Lernprozesse (Buchmann/Bylinski 2013). Kooperation bezieht sich dabei sowohl auf die Zusammenarbeit innerhalb der eigenen Institution als auch auf die Teamarbeit mit pädagogischen Fachkräften, bspw. aus der Jugendhilfe und aus dem Regionalen Übergangsmanagement. Pädagoginnen und Pädagogen (bspw. aus der Regel- und Sonderpädagogik) übernehmen gemeinsame Verantwortung u. a. im Teamteaching oder im Rahmen einer kooperativen Förderplanung, in Fallbesprechungen oder in Lerngemeinschaften, in denen sie gemeinsame Arbeitsaufgaben entwickeln, dafür Zielvereinbarungen treffen und diese zusammen verfolgen. Erst durch das Aufnehmen unterschiedlicher Blickrichtungen und Perspektiven kann sich der eigene (professionelle) Blick erweitern.

Zum Aufbau einer gelingenden Kooperation ist die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses Voraussetzung, das auf Kooperation setzt. Grundlegend ist, „fremde“ Sichtweisen aufzunehmen und die Kooperation mit anderen als Erweiterung der eigenen Kompetenz wertzuschätzen. Empirische Studien belegen, dass vielfach in der pädagogischen Praxis Hürden und Barrieren in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen bestehen, die aber mit Kooperationserfahrungen „aufgebrochen“ werden können (Bylinski 2014). Wird Kooperation in einem gemeinsamen Prozess erfahren, kann die eigene Kompetenz mit der des Kooperationspartners verknüpft werden.

5.4 Potenzial- und Ressourcenorientierung als Basis individueller Entwicklung

Der mit dem Inklusionskonzept verbundene systemische Ansatz richtet den Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Individuen: die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (Subjektorientierung), die Kompetenzen und vorhandenen Unterstützungsstrukturen (Ressourcenorientierung), ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (Systemorientierung) sowie darauf, die Lernenden aktiv in den Lernprozess einzubeziehen (Partizipation) (vgl. Bylinski/Rützel 2011, 15f.).

Ressourcenorientierung: Lernprinzip und Stärkenentwicklung

Als Grundlage zur Initiierung und Begleitung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse und in allen inklusiv ausgerichteten Lernsettings kann das *Aufgreifen der Potenziale und Ressourcen* eines Individuums betrachtet werden. Nicht der Defizit-, sondern der Potenzialaspekt steht im Fokus der Betrachtung. Es geht darum, Potenziale zu erkennen, diese zu stärken und das Individuum in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Darüber hinaus erfordert dies, danach zu fragen, welche *Ressourcen (jungen) Menschen zur Verfügung stehen*, um bestehende Handlungssituationen und entwicklungsrelevante Handlungsaufgaben – bspw. den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung „gut meistern“ zu können.

Für junge Menschen mit Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen gehen die wiederholt erlebten Misserfolge mit einer Minderung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins einher. Erwartungen (*selbsterfüllende Prophezeiung*) und Ursachenattribution (*subjektive „Erklärungen“*) einer Person sind jedoch entscheidend dafür, ob sie sich subjektiv dazu in der Lage sieht, in einer zukünftigen Situation kompetent handeln zu können (Bylinski 2001, 104f.) Insofern muss eine ressourcenorientierte Betrachtung auch die sozialen und personalen Ressourcen der Individuen in den Blick nehmen, die ihnen für Handlungssituationen zur Verfügung stehen.

Organisationale, soziale und personale Ressourcen

Weiterführend als der in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung etablierte *Kompetenz- statt Defizitansatz* (Bylinski 1996) erscheinen insofern *ressourcentheoretische Modelle* (Ulrich 2011; Eberhard 2012, Enggruber/Ulrich 2014), die eine geeignete Schablone bieten, um „die individuelle Ausstattung eines Jugendlichen bzw. seine individuelle Verfügungsgewalt über spezifische (...) Ressourcen“ zu analysieren (Eberhard 2012, 47).

Bezogen auf die Chancen junger Menschen in eine Berufsausbildung einzumünden, zeigen sich Unterschiede darin, über welche *personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen* Individuen verfügen (vgl. Ulrich 2011, 6). In der Analyse wird deutlich, dass *organisationale Ressourcen* (institutionelle Rahmenbedingungen, bspw. gesetzliche Bestimmungen, das regionale Ausbildungsangebot, aber auch die Entscheidungen der Personalverantwortlichen in den Betrieben), Erfolge und Misserfolge bei der Ausbildungsstellensuche und den weiteren Bildungsverlauf determinieren. Daneben hängen aber auch die Einmündungschancen von den zur Verfügung stehenden *sozialen Ressourcen* und den vorhandenen *personalen Ressourcen* ab. *Soziale Ressourcen* (Enggruber/Ulrich 2014, 13) fokussieren die Beziehungsstruktur des Jugendlichen sowie seine Vernetzung im sozialen Umfeld, aber auch die „Beziehungen“, vermittelt über die Eltern. *Personale Ressourcen* (ebd. 13ff.) stellen Merkmale in der Persönlichkeit heraus, bspw. die physische Konstitution des Jugendlichen, aber auch formale schulische Qualifikationen oder den Migrationshintergrund.

Stärkung von individueller Resilienz

Gehen mit dem Prozess zur Einmündung in eine duale Berufsausbildung Misserfolgserlebnisse einher kann dies als Risikosituation gewertet werden, mit Auswirkungen auf den weiteren beruflichen Sozialisationsprozess (vgl. Brahm/Euler 2013, 3). Ressourcenorientierung nimmt hier die Perspektive auf, junge Menschen darin zu unterstützen, vorhandene Ressourcen zu erkennen, für sich nutzbar zu machen und an ihnen anknüpfend, diese weiter auszubauen (Bylinski 2001). Dies meint, zentrale *Schutzfaktoren* (positives Selbstkonzept, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) zu stärken (vgl. Brahm/Euler 2013, 3). Das Ziel einer Förderung von Resilienz liegt in der Stärkung der Ressourcen eines Menschen und in der Verminderung von Risikofaktoren (vgl. ebd., 4), die den Einmündungsprozess beeinflussen und zum erfolgreichen Absolvieren einer Berufsausbildung beitragen können. Deshalb gilt es mit den Lernenden gemeinsam Strategien zu entwi-

ckeln, mit denen sie ihre Ressourcen mobilisieren und ausbauen können – dies kann in kleinen Schritten erfolgen. Aus Erfolgen kann dann der „rote Faden“ aufgenommen werden, um biografische Erfahrungen für die Zukunft nutzbar zu machen und sich als erfolgreicher Konstrukteur seiner sozialen Wirklichkeit zu begreifen – dies baut die Erwartung auf, in der nächsten Situationen erfolgreich handeln zu können (Bylinski 2001, 290).

5.5 Kooperative und prozessorientierte Diagnostik zur Unterstützung individueller Entwicklungsprozesse

Eine unabdingbare Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Heterogenität und zur Initiierung individueller Entwicklungsschritte ist eine *pädagogische Diagnostik*, die aus einer *Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren* besteht (Schäfer/Rittmeyer 2015b, 103ff.). Gleichzeitig hat eine Diagnostik immer auch stigmatisierenden Charakter, vor allem dann, „wenn nur besondere Gruppen von besonderen Bedarfen durch die Diagnostik gebildet werden, die einen Teil der Menschen als problematisch oder aus der vermeintlichen Normalität herausfallend konstruiert“ (Reich 2015, 40).

Entgegen einer Diagnostik im klassischen Sinne, die sich als „Status- und Selektionsdiagnostik“ verstand (vgl. ebd., 104) steht im Fachdiskurs einer *inkluisiven Diagnostik* nicht der Einsatz spezieller diagnostischer Methoden im Vordergrund, vielmehr geht es „um die Annäherung von qualitativen und quantitativen Verfahren auf Basis der Kooperation unterschiedlicher Professionen mit spezifischen Kompetenzen zur (Weiter-) Entwicklung von Wissens- und Kompetenztransfer“ (Schäfer/Rittmeyer 2015b, 114).

Damit sind zwei Ebenen angesprochen: die Synthese zweier Verfahrensrichtungen und die Kooperation von Sonder- und Regelpädagogik: Eine *qualitative Diagnostik* nimmt bspw. die Beschreibung des Lerngegenstandes auf, setzt an den Stärken des Lernenden an und bezieht ebenso auch informelle diagnostische Aspekte sowie Beobachtung mit ein. Eine *quantitative Diagnostik* hingegen lässt standardisierte Testverfahren zu (ebd. 108). Im Sinne eines „gesamtdiagnostischen Prozesses“ (ebd. 109) wird eine *Kooperative Diagnostik* vorgeschlagen, d. h. ein Zusammenspiel von Regel- und Sonderpädagogik.

Da in einem inklusiven Lernsetting die Diagnostik in enger Verknüpfung zur Didaktik steht, muss sie *prozessorientiert* angelegt sein und in einer reflexiven Schleife im Lernprozess immer wieder rückgekoppelt und neu bestimmt werden. Mit Blick auf die Ausgestaltung einer individuellen Bildungs-, Förder- oder Entwicklungsplanung sind Kenntnisse über Instrumente und Verfahren erforderlich.

„Förderplanung“ – ein Garant für individuelle Entwicklung?

Diese mehrdimensionale Ausrichtung einer inklusiven Diagnostik dient als Grundlage für eine gezielte *Förderplanung*. Ihre Aufgabe wird darin gesehen, Entwicklungspotenziale des Lernenden „(...) explizit zum Ausdruck zu bringen, zu dokumentieren, ihre Entfaltung prozesshaft anzustreben und neue Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar werden zu lassen“ (Schäfer/Rittmeyer 2015a, 266).

Popp, Melzer und Methner (2013, 25) heben den Nutzen von Förderplänen hervor, sowohl in ihrer *zielführenden und strukturierenden Funktion* (zielgerichtete Förderung, mit einer Ziel-fokussierung und Zielvereinbarungen), als auch in ihrer *Legitimations-, Dokumentations-* und damit auch *Evaluationsfunktion* (Rückkopplungsinstrument). Eine wichtige Aufgabe erhält die Förderplanung, wenn sie *kooperativ* angelegt ist: sie dient dann zur *Transparenz auf der Inhalts-, Prozess- und Beziehungsebene* und zwar innerhalb eines Teams (*Koordinierungsfunktion*), aber auch für die partizipative Einbeziehung des Lernenden in den Entwicklungsprozess (*Orientierungsfunktion*) (ebd., 26).

Im Fachdiskurs wird der individuelle Förderplan einerseits als ‚Garant für eine individuelle Förderung‘ verstanden und diese wiederum gilt als Voraussetzung für eine gelingende Inklusion“ (ebd. 9). Andererseits stellt eine konsequent inklusive Perspektive individuelle Förderpläne durchaus auch infrage. Der Begriff der „Förderung“ wird als Leitbegriff der Sonderpädagogik bewertet, der auf ein problematisches Verständnis von Förderung aufbaut (bspw. Amrhein/Reich 2014, 36f.). Vor diesem Hintergrund bewerten Boban und Hinz (2007, 132) Förderpläne als „kontraproduktiv“, weil sie meist eine defizitorientierte Sichtweise zum Ausgangspunkt haben. Hauptkritikpunkte sind, dass Förderpläne auf einer linearen Vorstellung von kleinschrittigem Lernen aufbauen, ebenso Aktivität und Passivität zwischen „Förderern“ und „Geförderten“ einseitig festgelegt ist (ebd.) und die starke Personenzentrierung den *Prozess des Gemeinsamen* als Eckfeiler inklusiver Lernsettings behindere (ebd., 133).

Stattdessen schlagen Boban und Hinz (2007, 134ff.) verbindliche Strukturen vor, für eine gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten – auch der Lernenden (*Partizipation*) – sowie eine kooperative Praxisberatung, die Schulen zu lernenden Systemen macht. Eine Perspektive wird in einem *Diagnostischen Mosaik* gesehen, als einer Kombination von mehreren Blickwinkeln und Zugängen (vgl. ebd., 136), das eine biografische Analyse, eine Kontextanalyse, eine Analyse der Lerndynamik, eine Analyse der Übertragungsbeziehung sowie eine Analyse der Familienkonstellation beinhaltet.

„Förderplanung“ zur Unterstützung von individuellen Entwicklungsprozessen

In der beruflichen Integrationsförderung wurde eine individuelle Förderplanung von Beginn an zum integralen Bestandteil (siehe dazu: Bonifer-Dörr 1992). Erfahrungen aus Erziehungs- und Hilfeplänen wurden in berufliche Bildungsprozesse aufgenommen und die individuelle Förderung entwickelte sich zu einem *Planungsinstrument für systematisches pädagogisches Handeln*, ebenso wurde sie zur *Qualitätssicherung* eingesetzt (Buck/Gaag 2001, 906). Hinterlegt war ein humanistisches Menschenbild, das davon ausging, dass jeder Mensch über Fähigkeiten und Begabungen verfügt. Ziel war eine innere Differenzierung: Inhalte, Form und die zeitliche Strukturierung des Lernprozesses sollten mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt werden.

Als Instrument differenzierte sich die individuelle Förderplanung in den Folgejahren aus: zahlreiche Checklisten, Formulare, Bögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung etc. wurden fester Bestandteil eines zielgruppenspezifischen Berufsausbildungskonzeptes und in der

Berufsausbildungsvorbereitung aufgenommen. Zur Begleitung junger Menschen auf ihrem Weg in den Beruf wurden individuelle Förderpläne mit gemeinsam festgelegten Zielvereinbarungen fester Bestandteil, die auf einer systematischen *Kompetenzfeststellung* (Lippegaus 2000) aufbauen und explizite *Qualitätsstandards* (Druckrey 2007) hinterlegt haben. Als *pädagogische Prinzipien* der Kompetenzfeststellung gelten: eine Subjektorientierung, ein Managing Diversity, ein Lebens- und Arbeitsweltbezug, ein Kompetenzansatz und ein Transparenzprinzip (vgl. ebd. 26).

Die Weiterentwicklung individueller Förderpläne hin zu *Qualifizierungs- und Entwicklungsplänen* (siehe dazu: Buschmeyer/Eckhardt 2009) oder die Entwicklung hin zu einem *Qualitätskompass individuelle Förderung* (Zoyke/Hansing 2011) sieht Förderpläne in ihrer Integrationsfunktion und als durchgängiges Grundprinzip von Lehr-Lernprozessen (ebd., 4). Gleichwohl erfolgt auch eine kritische Betrachtung. Hinterfragt werden die verwendeten Begrifflichkeiten, mit ihrer stigmatisierenden Konnotation und es wird die Tatsache problematisiert, dass Förderung mit dem Ziel verbunden wird, Abweichungen vom durchschnittlichen Entwicklungsstand zu beseitigen (vgl. Buschmeyer/Eckhardt 2009, 6).

Individuelle Entwicklungsprozesse hingegen sollten – eingebettet in den Erwerb von beruflicher Handlungsfähigkeit, als Zielsetzung beruflicher Bildung – nicht den Abbau von Defiziten in den Vordergrund stellen, sondern vielmehr als Unterstützung zum Erreichen von Zielen verstanden werden. „Das würde bedeuten, an positiv erlebten Potenzialen anzuknüpfen, die für das Erreichen des Ziels noch zu bewältigenden Lernetappen zu beschreiben und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese mit überschaubarer Anstrengung bewältigt werden können“ (ebd. 12).

6 Abschließende Bemerkungen

Inklusion kann als Chance und Gewinn zur Gestaltung einer differenzierten Berufsbildung betrachtet werden.

Auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung ist der Blick auf jene (Handlungs-) Situationen gerichtet, die Individuen darin (be-)hindern, in berufliche Bildungsprozesse einzumünden und an gesellschaftlicher Partizipation teilzuhaben. Ausgehend von nachgewiesenen Exklusionsrisiken, gilt es Inklusionsstrategien zu entwickeln, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen und meint: ausgehend von den Subjekten, Bildungsprozesse und pädagogische Intervention zu gestalten und Strukturen daran anzupassen. Bildungspolitik erhält hier eine wichtige Gestaltungsaufgabe. Damit sind Veränderungen der (gesetzlichen) Rahmenbedingungen genauso anzustreben wie eine (inklusive) Ausgestaltung in allen Handlungsfeldern und auf allen Ebenen unseres Berufsbildungssystems.

Inklusion in der beruflichen Bildung kann an bestehenden Erfahrungen aus der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung anknüpfen und auf der Basis eines (inklusive) Perspektivenwechsels, Ausbildungsformen, Konzepte und Instrumente weiterentwickeln. Ein zentraler Baustein auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung stellt eine inklusive Didaktik

dar, d. h. Lernarrangements zu organisieren und Ressourcen zu mobilisieren. Die curriculare Ausgestaltung kann allerdings nur unter Einbeziehung aller Systemebenen erfolgreich umgesetzt werden.

Literatur

Amrhein, B./Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, 31-44.

Arnold, R./Gomez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (24.03.2016).

Becker, C./Bleikertz, T./Gehrke, J. (2011): Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Evaluationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, H. 2, 47-51.

Beckmann, K./Sanders-Mowka, B. (2013): Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Klassenführung. In: PÄDAGOGIK, 9, 28-30.

Bertelsmann Stiftung (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf (24.03.2016).

Bezirksregierung Münster (Hrsg.) (2012): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Handreichung zur Unterrichtsentwicklung auf der Basis kooperativen Lernens. Bd. 2. Münster. Online: http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/individuelle_foerderung/handreichung_individuelle_foerder2.pdf (24.03.2016).

Biermann, H. (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart.

Biermann, H./Bonz, B./Rützel, J. (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (24.03.2016)

Boban, I./Hinz, A. (2007): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. 3. Auflage. Weinheim/ Basel, 131-144.

Bonifer-Dörr, G. (1992): Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonn.

Bonz, H./Huisinga, R. (1999): Methoden und Medien. In: Biermann, H./Bonz, B./Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Stuttgart, 38-55.

Brahm, T./Euler, D. (2013): Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf (24.03.2016).

Brüning, L./Saum, T. (2012): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Baltmannsweiler, 83-90.

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

Buck, G./Gaag, R. (2001): Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsvorbereitung. In: Fülbier, R./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte. Grundlagen. Konzepte. Handlungsfelder. Organisation. Band 2. Münster, 902-911.

Budde, J. (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. Weinheim/Basel, 21-38.

Budde, J./Humrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion – online, Ausgabe 4. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (24.03.2016).

Budde, J./Humrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Vorstand der DGfE (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). H. 51, Jg. 26. Opladen, 33-41.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Online: https://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (24.03.2016).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention. Berlin.

Buschmeyer, H./Eckhardt, C. (2009): 3. Weg in der Berufsausbildung. Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung. Eine Arbeitshilfe. In: Arbeitspapiere 30. Online: http://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/Arbeitspapiere_30.pdf (24.03.2016).

Bylinski, U. (1996): Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 47, H. 1-2, 32-41.

Bylinski, U. (2001): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld.

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

Bylinski, U. (2015): Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In: Bylinski, U./Vollmer, K.: Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 162, Bonn, 7-30. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7718> (24.03.2016).

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

Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.) (2016): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld.

Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.

Deutsche UNESCO – Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris. Online: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (24.03.2016).

Druckrey, P. (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf. Bonn/Moers.

Eberhardt, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld.

Eckhardt, C. (1992): Selbstständigkeitsförderndes Lernen in der Berufsausbildung. Leittext-Methode und Projektbildung in der Benachteiligtenförderung (§ 40c AFG). Berlin.

El-Mafaalani, A. (2011): Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, H. 2, 39-42.

Enggruber, R./Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf (24.03.2016).

Enggruber, R./Gei, J./Lippegaus-Grünau, P./Ulrich, J. G. (2014): Inklusive Berufsbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht_expertenmonitor_2013.pdf (24.03.2016).

Enggruber, R./Ulrich, J. G. (2014): Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 154. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7412> (24.03.2016).

Frühauf, T. (2012): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg.

Gericke, N./Flemming, S. (2013): Menschen mit Behinderung im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten. Bonn.

Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf (24.03.2016).

Hinz, A. (2012): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, 33-52.

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Gemeinsam_lernen_Inklusion_leben.pdf (24.03.2016).

Koch, B. (2015): Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe für die Berufsbildung. Didaktische Prinzipien und Chancen des Kooperativen Lernens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44, H. 2, 26-29.

Kremer, H.-H. et al. (2015): ‚Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen‘ im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusi-ven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (24.03.2016).

Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, 89-107.

Lippegaus, P. (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte und Materialien. Offenbach am Main.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn.

Niehaus, M./Kaul, T. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. In: BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Band 14. Bonn/Berlin.

Popp, K./Melzer, C./Methner, A. (2013): Förderpläne entwickeln und umsetzen. 2. Aufl. München/Basel.

Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. 2. Aufl. Opladen.

- Prenzel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn, 16-31.
- Prenzel, A. (2015): *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 27-46.
- Rastede, M. (2016): *Forschendes Lernen in der Schule wagen. Herausforderungen für Schüler und Lehrer in einem neuen Fach*. In: *PÄDAGOGIK*, 3, 30-33.
- Reich, K. (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5. Aufl. Weinheim/Basel.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim.
- Reich, K. (2015): *Inklusion – Grundlagen*. In: Schäfer, H./Rittmeyer, C. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim/Basel, 23-42.
- Schäfer, H./Rittmeyer, C. (Hrsg.) (2015a): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim/Basel.
- Schäfer, H./Rittmeyer, C. (2015b): *Inklusive Diagnostik*. In: Schäfer, H./Rittmeyer, C. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim/Basel, 103-130.
- Seitz, S./Scheidt, K. (2012): *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. In: *Zeitschrift für Inklusion – online*, Ausgabe 1-2. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> (24.03.2016).
- Sielert, U./Jaeneke, K./Lamp, F./Stelle, U. (2009): *Kompetenztraining »Pädagogik der Vielfalt« . Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim/München.
- Solga, H. (2004): *Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – die Übergangsbioographien von Jugendlichen ohne Schulabschluss*. In: Hillmert, St./Mayer, K. U. (Hrsg.): *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden, 39-64.
- Sonntag, M./Veber, M. (2014): *Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über den Tellerrand*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 164, H. 3-4, 288-296.
- Ulrich, J.G. (2011): *Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung*. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf (24.03.2016).
- Weinbach, C. (2014): *Von personalen Kategorien zu Sozialstrukturen*. In: Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden, 73-82.
- Westhoff, G./Ernst, H. (Hrsg.) (2016): *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung*. Bonn.

Wocken, H. (2010): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. In: Online – Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll. Online: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> (24.03.2016).

Zoyke, A./Hensing, S. (2011): Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: *bwp@* spezial 5 Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws16/zoyke-hensing/> (24.03.2016).

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

Zitieren dieses Beitrages

Bylinski, U. (2016): Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf (24-06-2016).

Die Autorin



Prof. Dr. URSULA BYLINSKI

Fachhochschule Münster,
Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)

Leonardo-Campus 7, 48149 Münster

E-Mail: bylinski@fh-muenster.de

Homepage: <https://www.fh-muenster.de/ibl/personen/bylinski.php>