

Karolin Wirth

Inklusion: Ansätze zur Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung

Die Diskussion bildungspolitischer Fragen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems schließt auch die Vorbereitung Studierender für das Lehramt an beruflichen Schulen ein. Der Beitrag stellt Möglichkeiten dar, um das Thema „inklusive Berufsbildung“ in die Lehrerbildung einzubinden. Hierzu wird auf den Index für Inklusion und die Arbeit mit einem Selbstlernzentrum eingegangen.

Schlüsselwörter: Inklusion, berufliche Lehrerbildung, Index für Inklusion, individuelle Förderung, Selbstlernzentrum

1 Einführung

Ab dem Schuljahr 2016/17 wird eine gemeinsame Beschulung junger Menschen mit und ohne Behinderungen an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen verpflichtend sein. Lehrkräfte stehen damit neuen Aufgaben und Herausforderungen gegenüber. Auf diese sind auch Studierende dieses Lehramtes vorzubereiten. Im Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, wie das Thema „inklusive Berufsbildung“ in das Lehramtsstudium eingebunden werden kann.

Zunächst wird eine Klärung des Inklusionsbegriffs vorgenommen, und bildungspolitische Entwicklungen sowie Anknüpfungspunkte für die Lehrerbildung werden dargestellt. Für die Umsetzung im Hochschulbetrieb werden abschließend mit dem Index für Inklusion und einem Selbstlernzentrum zwei Möglichkeiten vorgestellt, die aus dem gegenwärtigen Erkenntnisstand als geeignet erscheinen, Studierende in diese Thematik umfassend einzuarbeiten.

2 Inklusion: Begriffsklärung und Herausforderungen für die Berufsbildung

Die Diskussion über eine inklusive berufliche Bildung ist hochaktuell und durch viele offene Fragen gekennzeichnet. Vor allem mit der UN-Behindertenrechtskonvention, welche seit dem 2009 auch für Deutschland verbindlich ist, stehen Menschen mit Behinderungen und ihre gleichberechtigte und umfängliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Fokus. Artikel 24 der Konvention fordert ein inklusives Bildungssystem. Die Bundesländer sind nun angehalten, die Landesschulgesetzgebungen an die UN-Behindertenrechtskonvention anzupassen und einen An-

spruch auf inklusive Regelbeschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu ermöglichen (vgl. Kroworsch, 2014, S. 28, 31). In Nordrhein-Westfalen erfolgte die Anpassung durch das Neunte Schulrechtsänderungsgesetz vom 01.08.2014. Ab dem Schuljahr 2016/17 wird eine inklusive Beschulung auch an Berufskollegs verpflichtend sein. Hieraus ergeben sich neue Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften im gesamten Bildungssystem.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention stehen Menschen mit Behinderungen im Blickpunkt. Dennoch geht mit der Forderung eines inklusiven Bildungssystems der Anspruch eines gemeinsamen Lernens aller Menschen einher, und zwar unabhängig von persönlichen Unterschieden (vgl. ebd., S. 27 f.). Damit zeigt sich ein enges und ein weites Verständnis von Inklusion.

2.1 Annäherungen an den Begriff „Inklusion“

Der Begriff Inklusion ist kaum exakt zu bestimmen. Auch die Unterscheidung von Integration und Inklusion kann nur in Ansätzen und idealtypisch als Ordnungsversuch verlaufen. Verschiedene Bedeutungszuschreibungen von Inklusion müssen vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden situativen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhangs sowie den theoretischen Begründungen gesehen werden (vgl. Bürli, 2009, S. 57).

Vor allem mit der Salamanca-Konferenz (1994) der UNESCO bekam der Begriff Inklusion mit den Bezeichnungen „Inclusion“ und „Inclusive Education“ in der Erziehungswissenschaft international Aufwind. Das Verständnis von Inklusion beinhaltete eine „Schule für Alle“. Eine genaue Begriffsbestimmung von Inklusion in Abgrenzung zu Integration erfolgte nicht, da in der Übertragung ins Französische und Spanische, als offizielle Sprachen der UNESCO, der Begriff Inklusion mit Integration übersetzt wurde. Die Übersetzung des Begriffs „Inclusion“ mit Integration oder Inklusion führte in der deutschsprachigen Fachwelt zu einer Begriffsunschärfe der Diskussion. Die Ursachen liegen neben Übersetzungsschwierigkeiten auch in der englischen Fachliteratur begründet, in der es keine klare Darstellung des Inklusionsbegriffs gibt. Unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen ergeben sich aus der Diskussion darüber, ob der Terminus Inklusion die gleiche Bedeutung wie Integration oder einen anderen Inhalt umfasst, andernfalls ob er den Begriff Integration substituieren oder vervollständigen soll. Konsens auf internationaler Ebene besteht darin, dass die Begriffe Inklusion, Integration und Mainstreaming in ihrer historischen Entwicklung zum Abbau von Exklusion behinderter Lernender und zur Förderung eines gemeinsamen Lernens aller beitrugen (vgl. ebd., S. 20 f., S. 25-33). Alle „Einbeziehungskonzepte“ führen zu einem Wandel im Umgang mit Merkmalszuschreibungen, sodass Heterogenität eine Grundlage bildet, die eine spezifische Charakterisierung durch Kategorien unnötig macht (vgl. ebd., S. 40). Es kann von folgender Grundbedeutung ausgegangen werden:

[...] [Inklusion] bedeutet den vorbehaltlosen Einbezug aller [Lernenden] in das Bildungssystem, welches radikal zu reformieren ist, damit es als „Schule für Alle“ allen [Lernenden] gerecht zu werden vermag. Behindertsein ist hier eine normale Variante

Inklusion – praktische Umsetzung

menschlichen Daseins, die Vielfalt der Schülerschaft wird positiv gesehen und nicht nur als ein belastendes, sondern auch ein lernförderliches Faktum, das die Schule zu berücksichtigen und zu nutzen hat. Bei der (vollen) Inklusion wird vom Recht [der Lernenden] ausgegangen, in die jeweils zuständige Regelschule aufgenommen zu werden, in welcher den eventuell besonderen Bedürfnissen verschiedener (nicht nur behinderter) [Lernender] durch personelle und materielle Hilfen Rechnung getragen wird. (Bürli, 2009, S. 28)

Diese Grundbedeutung spiegelt sich ebenfalls bei Hinz in vier „Eckpunkten“ eines weiten Inklusionsverständnisses wider. Ausgangspunkt ist die Wertschätzung der Vielfalt der Menschen. Zweitens ist das Verständnis von Vielfalt sehr weitreichend und geht über die Perspektive der Behinderung hinaus. Ein erweitertes Verständnis von Inklusion bedeutet eine Betrachtung von menschlicher Vielfalt in all ihren Ausprägungen, z. B. unterschiedliche Fähigkeiten, ethnische und soziale Herkunft, Geschlechterrollen, Nationalitäten, Sprachen, Hautfarben, Religionen, körperliche Voraussetzungen, politische und philosophische Orientierungen und vieles andere mehr. Ein dritter Eckpunkt beleuchtet Inklusion als ein Menschenrecht. Jede Form der Diskriminierung soll abgebaut werden, und Barrieren zur Selbstbestimmung und Gleichberechtigung sollen verschwinden. Ein vierter Blickwinkel verdeutlicht, dass sich Inklusion auf eine Form eines weltweiten gesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht, in dem sich nach Hinz der visionäre Aspekt des Vorhabens einer gesellschaftlichen Umstrukturierung zeigt, die nie ganz erreicht werden wird (vgl. Hinz, 2014, S. 17).

Trotz der bestehenden Begriffsunschärfen empfiehlt sich nach Meinung der Autorin eine Orientierung an einem weiten Inklusionsverständnis für die Arbeit mit Studierenden. Dies wird in Kapitel 3 besonders im Hinblick auf die individuelle Förderung, welche ebenfalls weitreichende Heterogenitätsaspekte thematisiert (z. B. Migration, Gender), deutlich und näher begründet.

2.2 Herausforderungen für die Berufsbildung

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet eine systemische Änderung im schulischen und damit auch berufsschulischen Bereich. Erforderlich ist eine Anpassung der Rahmenbedingungen an die heterogene Schülerschaft und ihre Bedürfnisse. Hierzu zählen beispielsweise institutionelle Bedingungen. Ein Systemwandel stellt die Akteure jedoch vor Herausforderungen hinsichtlich der föderalistischen Struktur in Deutschland und der Bildungshoheit der Länder (vgl. Biermann & Bonz, 2012b, S. 225). Eine Umgestaltung bedeutet wiederum eine Veränderung des rechtlichen Rahmens und der Ordnungspolitik. Aspekte zur Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung und einer entsprechenden Veränderung des Arbeitsmarktes werden erst im Ansatz diskutiert (vgl. Euler & Severing 2014, S. 10, 27). Im Folgenden sollen drei herausfordernde Punkte genauer betrachtet werden. Hierzu zählen die Durchlässigkeit eines segmentierten Berufsbildungssystems, die Veränderung curricularer Bestimmungen und die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an Hochschulen.

Durchlässigkeit eines segmentierten Berufsbildungssystems

Mit dem Grundsatz der Inklusion geht eine Neubewertung des bestehenden Systems einher. Die berufliche Bildung umfasst seit jeher heterogene Lerngruppen, und dies schließt die Bildung von Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen ein. Regulär wurden für diese Zielgruppen in der Vergangenheit spezifische Bildungsangebote geschaffen, da dies als fortschrittlich angesehen wurde und individuelle Förderung gewährte (z. B. Maßnahmen im Übergangssystem, Fördersystem für Rehabilitanden). Ziel war eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft, welche allerdings zu unterschiedlichen Konzepten und damit zu einer Verzweigung der Berufsbildung führte (vgl. Biermann & Bonz, 2012a, S. 4 f., dies. 2012b, S. 221).

Eine derartige Differenzierung der Zielgruppen stellt eine Diskriminierung dar, gerade dann, wenn diese zur Ausgrenzung führt und ein gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler von Anfang an verhindert wird. Die komplexe Zielgruppeneinteilung begründet sich auch durch finanzielle Regelungen, die eine genaue Bestimmung des Förderbedarfs und damit eine Klassifizierung vorsehen (vgl. Biermann & Bonz, 2012a, S. 5, 7). Ziel inklusiver Berufsbildung muss es daher sein, gesellschaftliche Strukturen zu entwickeln, die soziale Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gewähren. Entsprechend sind Unterstützungssysteme zu schaffen, die Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen zulassen (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 155, 160) und „der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden.“ (Aichele, 2010, S. 17). Bezüglich der Berufsausbildung ist eine Förderung dieser Zielgruppen notwendig, und bestehende Systeme werden geschätzt. Das bedeutet, dass Angebote für Zielgruppen, die dieser spezifischen Förderung bedürfen, weiterhin gewährleistet werden sollen. Daher kann es sein, dass besondere Aspekte wie Migration oder Behinderung zu betrachten sind, jedoch mit Blick auf einen Abbau von Teilhabebarrieren (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 150). Chancengleichheit bedeutet in diesem Sinne, jedem Menschen die Entfaltung seines *individuellen Potenzials* zu ermöglichen. Dies stellt wiederum eine Herausforderung im Hinblick auf Bildungsstandards dar.

Unter der Zielsetzung einer höheren Durchlässigkeit der Teilsysteme werden verschiedene Konzepte erprobt, z. B. eine stärkere Verbindung zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bedeutet dies, mehr Verantwortung für die Berufsorientierung und Berufswahlberatung zu übernehmen. Zudem ist eine Zusammenarbeit mit abgebenden Schulen der Sekundarstufe I und weiterführenden Bildungsinstitutionen notwendig. Hier zeigt sich ein deutlicher Weiterentwicklungsbedarf (vgl. ebd., S. 160, 168), der einen geeigneten Ansatzpunkt für die Arbeit mit Studierenden bietet.

| Inklusion – praktische Umsetzung

Veränderung curricularer Bestimmungen

Mit Blick auf das oben dargestellte Begriffsverständnis von Inklusion geht die Zielsetzung einher, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, um allen Lernenden den Abschluss einer Berufsausbildung zu ermöglichen. Eine Ausbildung stellt gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Lernbehinderung eine große Herausforderung dar. Aufgrund der Bemühungen um inklusive Entwicklungen der allgemeinbildenden Schulen ist jedoch eine Anschlussfähigkeit an die Berufsbildung notwendig, um nachfolgende Brüche zu vermeiden (vgl. Euler & Severing, 2014, S. 10).

Eine Veränderung der curricularen Bestimmungen für Lehrpläne und Ausbildungsordnungen ist unerlässlich. Denn auf diese Weise kann die Chance einer Ausbildungsdurchführung im regulären System bis zum Abschluss oder einer Einmündung in den Arbeitsmarkt, wenn die Ausbildung nicht abgeschlossen wird, zumindest erhöht werden. Dies wird beispielsweise in Form von Ausbildungsbausteinen, mit denen absolvierte Teile des anerkannten Ausbildungsberufes zertifiziert werden können, diskutiert und erprobt (vgl. ebd., S. 10; Biermann & Bonz, 2012b, S. 225). Eine Umsetzung hat Auswirkungen auf die beruflichen Schulen, da eine enge Zusammenarbeit mit Betrieben, Berufsbildungswerken und Jugendhilfeträgern erforderlich wird. Ebenso sind Unterrichtskonzepte und Bewertungsmaßstäbe anzupassen, um ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Die Umsetzung neuer Konzepte ist langwierig, da bereits das Berufsprinzip mit seiner Garantie einheitlicher Ausbildungsstandards einen wesentlichen Diskussionspunkt liefert. Zudem gibt es großen Handlungsbedarf hinsichtlich der dualen Ausbildung und ihrer starken Marktabhängigkeit, die einer inklusiven Berufsbildung entgegensteht, da bei einem gesättigten Markt der Übergang von der Schule in die Ausbildung und in den Arbeitsmarkt gerade für Menschen mit Behinderung und Benachteiligung eine Schwierigkeit darstellt (vgl. Biermann & Bonz, 2012b, S. 221).

Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an Hochschulen

Eine weitere Rahmenbedingung für Inklusion bildet vor allem die Ausbildung der Lehrkräfte, die auf veränderte Anforderungen im beruflichen Alltag reagieren müssen. Dies betrifft u. a. den Umgang mit Behinderungen sowie sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und entsprechendem didaktisch-methodischen Handeln (vgl. Biermann & Bonz, 2012b, S. 225 f.).

Für Lehrkräfte gehen damit neue Ansprüche an ihre Professionalität einher, die sich sowohl auf ihr ursprüngliches Handlungsfeld beziehen als auch neue Aufgabengebiete eröffnen. Im Fokus steht insbesondere die individuelle Förderung. Nimmt diese das Individuum in den Blick, so sind entsprechende Kompetenzen für personenbezogene pädagogische Interventionen und die Unterstützung der Lebensbiografie notwendig. Um dies leisten zu können, ist Fachwissen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die vielfältigen Lebenslagen junger Menschen in der Ausbildung sowie Kenntnisse zu den beruflichen Handlungsfeldern wichtig (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 186 f.; Bylinski, 2013, S. 24). Zudem ist auch historisches

und soziologisches Wissen über die Stellung von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft der „Normalen“ wichtig. Hier stellen sich unter anderem Fragen hinsichtlich des beruflichen Beitrags dieser Menschen und der Bedeutung des Berufes für sie.

Zur Gestaltung individueller Lernprozesse sind entsprechende didaktisch-methodische Kenntnisse und diagnostische Fähigkeiten erforderlich. Dies betrifft auch die Vorbereitung zukünftiger berufsbildender Lehrkräfte für den fachlichen Austausch mit sonderpädagogischen Lehrkräften im kooperativen Unterricht. Mit der individuellen Förderung von Lerngruppen geht eine Wertschätzung der Vielfalt einher; dies umfasst vielfältige Aspekte im Umgang mit Heterogenität, z. B. interkulturelle Lernarrangements unter Berücksichtigung verschiedener Muttersprachen und kultureller Hintergründe (vgl. ebd.). Ein weiterer Aufgabenbereich in inklusiven Schulen ist die Netzwerkarbeit. Hierfür benötigen Lehrkräfte die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit und zur Kooperation mit beteiligten Akteuren (vgl. Bylinski, 2013, S. 24).

Die Aspekte *Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems* und *Veränderung curricularer Bestimmungen* bieten thematische Anknüpfungspunkte für die Lehrerbildung. Für zukünftige Netzwerkarbeit sind Einblicke in die Struktur des Bildungssystems, insbesondere in Unterstützungssysteme und deren Weiterentwicklungen zu höherer Anbindung an Regelsysteme notwendig. Diese Kenntnisse sind wichtig für die regionale Netzwerkarbeit verschiedener Institutionen und Professionen im Schulalltag. Oftmals sind Lehrkräften mögliche Anlaufstellen ihrer Region, z. B. Träger der Jugendberufshilfe, nicht bekannt. Hier bietet es sich an, dass Studierende Institutionen, die inklusiv arbeiten oder bestimmte Zielgruppen unterstützen, kennenlernen oder bekannte Einrichtungen, in denen Studierende tätig sind, im Plenum vorstellen.

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ermöglicht erst eine umfassende Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und regt die gemeinsame Verantwortungsübernahme für Entwicklungsprozesse an. Im Team können pädagogische Schwierigkeiten aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und eine individuelle Förderung der Lernenden unter Einbeziehung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Prozesse verwirklicht werden (vgl. Hoffmann, 2014, S. 131).

3 Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung

Am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster besteht mit dem Projekt *Heterogenität, individuelle Förderung und Inklusion in der beruflichen Bildung* das Ziel, die Themen Heterogenität, Bildungsgerechtigkeit, individuelle Förderung und Möglichkeiten zur Inklusion im konkreten Lehr-/Lerngeschehen der beruflichen Bildung vertiefend zu bearbeiten und stärker in die Lehre am Institut zu integrieren.

Die oben skizzierten Herausforderungen und offenen Fragen für die Berufsbildung spiegeln sich ebenso in der Aufbereitung dieses Themas für Studierende wider. Einige Anknüpfungspunkte für die berufliche Lehrerbildung wurden bereits benannt.

Konzept und Zielstellung der Lehrveranstaltungen bestehen zunächst darin, einen Überblick über rechtliche Grundlagen und bildungspolitische Aktivitäten zu geben. Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis wird vor allem mithilfe des Index für Inklusion das Menschenbild erarbeitet, das sich damit verbindet. Hieraus werden Anforderungen an Unterricht, Ausbildung und an eigene pädagogische Kompetenzen deutlich, die anschließend weiter behandelt werden.

Die Erarbeitung verdeutlicht, dass das eigene pädagogische Handeln gerade in Bezug auf Inklusion mit widersprüchlichen Anforderungen und ungeklärten Herausforderungen einhergeht. Es entstehen beispielsweise Spannungsfelder zwischen inklusiver Arbeit und schulrechtlichen Vorgaben, zwischen der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren und eigenen Anschauungen sowie zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen, um nur einige zu nennen. Da inklusive Ansätze in der beruflichen Bildung noch am Anfang stehen und damit auch die Arbeit an Berufskollegs, ist es wichtig, dass Studierende eine theoretisch fundierte Haltung entwickeln und über ein hohes Maß an Aufgeschlossenheit verfügen, um mit diesen Spannungen und Zwiespälten umzugehen. Dies kann unterstützt werden, indem die Selbstreflexion und ein gemeinsames kritisches Hinterfragen angeregt werden. Selbstreflexives Handeln und Teamarbeit eröffnen im zukünftigen beruflichen Alltag andere Möglichkeiten und stärken das Selbstvertrauen, neue und unkonventionelle Wege zu gehen (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 186; Hoffmann, 2014, S. 130).

Inklusives pädagogisches Handeln setzt eine entsprechende Wertorientierung von Personen und Institutionen und der Gesellschaft voraus. Der Index für Inklusion stellt ein geeignetes Instrument dar, mit dem sich Studierende ein inklusives Leitbild erarbeiten können. Die persönliche Einstellung wiederum wirkt sich zudem im didaktisch-methodischen Handeln auf unterrichtlicher Ebene aus. Auch in dieser Hinsicht bietet die Arbeit mit dem Index Anhaltspunkte für eine inklusive Pädagogik, die Studierende darauf vorbereitet, sich mit didaktischen Aspekten und Fragen der individuellen Förderung zu befassen.

3.1 Der Index für Inklusion als Instrument zur Entwicklung eines Inklusionsverständnisses für pädagogisches Handeln

Der Index für Inklusion wurde im Jahr 2000 von Tony Booth und Mel Ainscow in England herausgegeben. Im Jahr 2003 ist eine deutsche Übersetzung, herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, erschienen. In England wurde der Index im Jahr 2011 bereits in seiner dritten und komplett überarbeiteten Auflage veröffentlicht. Eine deutsche Adaption wird demnächst erscheinen. Der Index für Inklusion liegt in verschiedenen Versionen für Schulen, Kindertageseinrichtungen und für Kommunen vor (vgl. Reich, 2012, S. 159-161). Für eine inklusive Schulentwicklung wird die Schule als Ganzes in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stehen drei miteinander zusammenhängende Dimensionen, die jeweils in zwei weitere Bereiche untergliedert sind (Boban & Hinz, 2003, S. 17):

<u>Dimension</u>	<u>A: Inklusive Kulturen schaffen</u>
Bereiche	A1: Gemeinschaft bilden A2: Inklusive Werte verankern
<u>Dimension</u>	<u>B: Inklusive Strukturen etablieren</u>
Bereiche	B1: Eine Schule für alle entwickeln B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
<u>Dimension</u>	<u>C: Inklusive Praktiken entwickeln</u>
Bereiche	C1: Lernarrangements organisieren C2: Ressourcen mobilisieren

Jeder Bereich enthält verschiedene Indikatoren, die als Zielstellungen verstanden werden können, z. B. Indikator B. 1.4 „Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich“ (Boban & Hinz, 2003, S. 69). Um sich intensiver mit diesen zu befassen, befinden sich unter jedem Indikator vielfältige Fragestellungen, die diesen thematisch aufschließen. Der Index beinhaltet insgesamt 44 Indikatoren und 560 Fragestellungen. Wichtig ist, dass die Indikatoren und Fragen nur eine Orientierung geben sollen und nicht als vorgeschriebene Abhandlung des Index verstanden werden dürfen. Schulen sollen ihn an ihre Gegebenheiten anpassen. Dies bedeutet, dass Indikatoren und Fragen, die für sie ungeeignet erscheinen, weggelassen oder neue hinzugefügt werden können (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 3 f., 14-16; Brokamp, 2012, S. 148).

In der Zusammenarbeit mit Studierenden wird darauf hingearbeitet, die Indikatoren kritisch zu hinterfragen und Fragestellungen im Kontext der beruflichen Bildung zu bearbeiten, da der Index vornehmlich für allgemeinbildende Schulen konzipiert wurde. Mit Blick auf die Herausbildung eines Inklusionsverständnisses bietet die Dimension A „Inklusive Kulturen schaffen“ eine gute Grundlage, um sich mit inklusiven Werthaltungen auseinanderzusetzen. Hierbei weitet sich für Studierende der oben dargestellte Inklusionsbegriffes, der auch im Index alle Dimensionen von Heterogenität umfasst, entsprechende Verhaltensweisen verdeutlicht und ein großes Feld möglicher Akteure umfasst. Die Schaffung einer inklusiven Kultur beeinflusst alle weiteren Handlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen und Praktiken.

Für die Erarbeitung von Prinzipien eines inklusiven Unterrichts bietet der Index „Schlüsselemente inklusiver Pädagogik“ an (Boban & Hinz, 2008, S. 53). Die Umsetzung dieser Aspekte findet nicht nur auf Unterrichtsebene statt, sondern auch im gelebten Schulalltag. Dies schließt eine gewaltfreie, wertschätzende und diskriminierungsfreie Kommunikation als ein erstes Schlüsselement ein (vgl. ebd., S. 55). Für die berufliche Bildung ist dieser Aspekt immer schon relevant gewesen. Beispielsweise im Hinblick auf die Kommunikation mit Kunden im Hotel- und Gastgewerbe oder im Bereich der Pflege ist er von entscheidender Bedeutung. Einen Ansatzpunkt im Unterricht bietet die gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Überwindung von Schwierigkeiten auf kommunikativer Ebene, z. B. im Umgang mit Menschen mit Behinderungen, bei Sprachbarrieren oder kultureller Vielfalt im Alltag.

Inklusion – praktische Umsetzung

Ein weiterer Punkt inklusiver Pädagogik ist die Wertschätzung und Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen und Lebenslagen. Hierbei stellt die individuelle Förderung, welche seit 2005 im nordrhein-westfälischen Schulgesetz verankert ist, eine Grundbedingung für inklusiven Unterricht dar. Individuelle Förderung kann ebenfalls in einem weiten Verständnis aufgefasst werden. Sie schließt alle Handlungen von Lernenden und Lehrenden sowie weiteren Beteiligten (z. B. Sozialpädagogen, Peergroups) auch außerhalb des Unterrichts ein, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern. Eine persönliche Unterstützung findet daher im und außerhalb des Schulalltages statt. Lernen und Fördern werden in diesem Begriffsverständnis ebenfalls weiter gefasst und beziehen sich nicht nur auf unterrichtliche Inhalte und Kompetenzen. Zudem werden auch Handlungen einbezogen, deren fördernde Wirkung zunächst nicht beabsichtigt war. Dies kann geschehen, wenn Lernende angeregt werden, sich in ihrer Freizeit intensiver mit Unterrichtsthemen zu befassen. Um individuell zu fördern, wird von der Vielfalt der Lernenden und ihrer Lernvoraussetzungen, Lernziele und -möglichkeiten sowie Lernwegen ausgegangen (vgl. Kunze, 2012, S. 18 f.). Das Individuum wird ganzheitlich in seiner Entwicklung betrachtet. Hierfür bedarf es Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Diagnostik und (sonderpädagogischen) Förderung. Denn nur dann können die verschiedenen Lernbedürfnisse und -wege berücksichtigt werden (vgl. Eckert, 2009, S. 97 f.).

Im Kontext des Berufskollegs und der schulgesetzlichen Verankerung stellt sich die Frage, ob nicht bereits Inklusion an beruflichen Schulen umgesetzt wird. Dies ist mit ja und nein zu beantworten. Im Zuge inklusiver Entwicklungen werden an allgemeinbildenden Regelschulen zunehmend junge Menschen mit Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarfen beschult. Einerseits sind in der beruflichen Bildung junge Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen zumeist in Teilsystemen des Berufsbildungssystems präsent. Vor allem in den Klassen des Übergangssystems weisen die Schülerinnen und Schüler oft einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung auf. Andererseits bieten bestehende Förderkonzepte für diese Zielgruppe Aspekte, die zur Gestaltung einer inklusiven Schule weiterentwickelt werden können. Trotz bestehender Herausforderungen und ansteigender Anforderungen, sollte es Ziel sein, das Berufskolleg an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen (vgl. Keller & Rohmann, 2014, S. 83).

Die Binnendifferenzierung bzw. die innere Differenzierung sind Elemente der individuellen Förderung. Eine Differenzierung im Unterricht, d. h. eine zeitlich begrenzte oder dauerhafte Teilung der Lerngruppe in Untergruppen nach verschiedenen didaktisch-methodischen Gesichtspunkten, ermöglicht eine Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden im gemeinsamen Unterricht (vgl. Paradies, 2012, S. 67).

Für die praktische Umsetzung individueller Förderung und Differenzierung im inklusiven Unterricht eignet sich besonders das kooperative Lernen. Dieser Ansatz, als ein weiteres Schlüsselement inklusiver Pädagogik, wird ebenfalls im Index für Inklusion deutlich (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 62). Das kooperative Lernen bezeichnet eine Unterrichtsstruktur, bei der die Schülerinnen und Schüler miteinander

in Kleingruppen lernen. Die Basis der Zusammenarbeit bildet die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder. Die Aufgaben können nur gemeinsam bearbeitet werden, indem jede Person ihren Beitrag in einer entsprechenden Qualität leistet. Jedes Mitglied übernimmt für sich und seine Teammitglieder Verantwortung und gibt bei Bedarf Hilfestellung. Das Arbeitsergebnis lebt von einer Kommunikation, in der Rücksicht auf andere Sichtweisen genommen wird, Schlussfolgerungen gezogen werden und immer wieder Reflexionen stattfinden. Es werden Entscheidungen getroffen und Strategien für die zukünftige Weiterarbeit entwickelt. Für effektives Arbeiten ist ein gewisses Vertrauensverhältnis unter den Gruppenmitgliedern und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten erforderlich (vgl. Konrad & Traub, 2008, S. 6 f.). Mit kooperativem Lernen ist die Möglichkeit gegeben, Kompetenzen umfassend zu fördern, die notwendig sind, um den beruflichen Alltag erfolgreich zu bewältigen. Hierzu zählen kommunikative und personale Fähigkeiten, die Übernahme von Verantwortung, die Fähigkeit zur Teamarbeit und die Entwicklung eigener Lern- sowie Arbeitsstrategien. Zudem werden im Hinblick auf eine inklusive Gesellschaft Verhaltensgrundsätze gefördert, die Toleranz, das Wahrnehmen eines Mitspracherechts und Solidarität beinhalten.

Der Index für Inklusion bietet weitere Ansatzpunkte inklusiver Pädagogik (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 55-62) und stellt auch ein geeignetes Hilfsmittel für Studierende dar, um sich im Weiteren mit inklusiver Didaktik auseinanderzusetzen. Die Erarbeitung von Kriterien, für ein inklusives didaktisches Modell kann mit dem Index für Inklusion erfolgen. Ein solches didaktisches Modell sollte eine Werthaltung beinhalten, in der angelehnt an ein inklusives Menschenbild die Vielfalt geschätzt wird. Es sollte die Forderung nach Teilhabe an den Lernprozessen deutlich werden, die von den Lehrkräften gewollt und in Lerngruppen unterstützt wird. Ein weiterer Schwerpunkt bildet die Gestaltung von Beziehungen. Gerade in einer inklusiven Lernumgebung sind diese zur Bildung einer Gemeinschaft für alle Beteiligten im Unterricht und Schulleben grundlegend. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zur individuellen Förderung, die nicht nur auf das Unterrichtsgeschehen fixiert ist, sondern alle Akteure einschließt, und zur Netzwerkarbeit. Auf der Unterrichtsebene soll ein solches Modell eine umfängliche Förderung der Kompetenzen der Lernenden fokussieren. Hierzu zählen neben der Fachkompetenz und Personalkompetenz soziale, methodische, emotionale und kommunikative Kompetenzen. Lerninhalte und Unterrichtsgestaltung sollen daher vielseitige Zugänge unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslagen und Bedürfnisse der Lernenden bieten. Dies umfasst auch die Leistungsbewertung vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Lernens (vgl. Textor, 2012).

In der weiteren Beschäftigung mit inklusiver Didaktik können sich Studierende mit bekannten allgemeindidaktischen Modellen unter der Fragestellung auseinandersetzen, welchen Beitrag das jeweilige Modell unter den oben aufgeführten Punkten leistet, und in welchen Aspekten dieses weiterentwickelt werden kann (vgl. ebd.). Orientierungspunkte bieten hierfür unter anderem die Arbeiten von Textor (2012) zur lerntheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik. Zur letzteren auch Kullmann, Lütje-Klose & Textor (2014) sowie zu konstruktivistischen Lehr- Lerntheorien Reich

(2014). In beruflichen Bildungsprozessen können anschließend Verknüpfungen mit weiteren didaktischen Aspekten der verschiedenen Berufsfelder vorgenommen werden. Mit Blick auf herausfordernde Fragestellungen zur Unterrichtsgestaltung ist es wichtig, Austauschprozesse anzuregen, die den eigenen Lernprozess unterstützen. Ein Selbstlernzentrum stellt dafür ein geeignetes Medium dar.

3.2 Das Selbstlernzentrum als mediale Unterstützung für Lernprozesse

Im Rahmen der Projektarbeit am Institut wird ein interaktives Selbstlernzentrum entwickelt und implementiert. Es handelt sich um eine Lernplattform, die Studierenden ermöglichen soll, sich eigenständig mit Fragen zu Heterogenität, individueller Förderung und Möglichkeiten inklusiver Schulentwicklung in der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen. Ziel ist, dass sich Studierende einen eigenen Zugang zur Thematik erarbeiten und für die Herausforderungen und Chancen von Heterogenität sensibilisiert werden. Ausgehend von ihren Studienfächern (allgemeinbildende Fächer und berufliche Fachrichtungen) können sie sich mit Fragestellungen zu inklusiver Unterrichtsgestaltung beschäftigen.

Inhaltlich wird im Selbstlernzentrum ein großer thematischer Bogen gespannt zu theoretischem, begrifflichem, politischem und rechtlichem Grundlagenwissen, Umsetzungsstrategien und Herausforderungen sowie berufspädagogischen Fragestellungen. Studierende erhalten durch eine entsprechende Strukturierung von Informationen und Texten mit Hinweisen zur Nutzung des Selbstlernzentrums einen Einstieg in die weitreichende Thematik. Außerdem können sie sich mithilfe einer Linksammlung einen Überblick über Institutionen, Verbände, Projekte, Volltextbibliotheken und Onlinezeitschriften verschaffen. Zur Information über angebotene Workshops, Tagungen und Diskussionsforen von Hochschulen und weiteren Institutionen steht ein Veranstaltungskalender zur Verfügung.

Die Herausbildung einer Selbstlernkompetenz steht gerade vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens im Fokus und soll von Lehrenden an beruflichen Schulen gefördert werden. Dies trifft auch auf die Hochschulbildung zu und wird in höherem Maße für selbstreguliertes Lernen eingefordert. Dieses umfasst die Festlegung eigener Lernziele und die Gestaltung daraus folgender Teilhandlungen. Es geht darum, für das eigene Lernen Verantwortung zu übernehmen, welches die Planung, Durchführung und Kontrolle umfasst. Ein wesentliches Element selbstgesteuerten Lernens ist neben Kognition (z. B. Informationsverarbeitungsstrategien) und Metakognition (z. B. Lernprozessessteuerung) die Motivation. Diese kann durch ein Interesse oder Bedürfnis entstehen oder dadurch, dass ein erfolgversprechendes Ziel angestrebt wird (vgl. Gerholz, 2012, S. 60, 62). Im Selbstlernzentrum wird angestrebt, diese beispielsweise durch eine ansprechende Aufgabensammlung zu berufspädagogischen Fragestellungen im Hinblick auf Heterogenität anzuregen. Durch aktuelle Pressemitteilungen oder problemorientierte Darstellung von Situationen als Szenarien könnten Studierende Denkanstöße zum Themenzugang erhalten. Es soll ein Anreiz geboten werden, zunächst selbst zu reflektieren, auf welches Wissen zurückgegriffen werden

kann, und welche Lernbedarfe deutlich werden. So ist auch für die Herausbildung einer persönlichen Haltung und Einstellung der Mut zu entwickeln, kritische Fragestellungen zu äußern und neue Überlegungen anzustellen. Im Selbstlernzentrum soll zukünftig über verschiedene thematische Blogs die Möglichkeit bestehen, Fragestellungen zur Diskussion zu kommunizieren und mit Dozentinnen und Dozenten sowie anderen Studierenden in den Austausch zu treten.

Eine Verzahnung des Selbstlernzentrums mit entsprechenden Inhalten aus Lehrveranstaltungen ist grundlegend, um seine dauerhafte Nutzung zu gewährleisten. Studierende haben so die Möglichkeit, sich vertiefend mit Themen zu beschäftigen. Besonders effektiv wird dies für die Erarbeitung von Gegenständen in Ausarbeitungen oder zur Prüfungsvorbereitungen genutzt.

Der Gedankenaustausch in Lehrveranstaltungen zeigt, dass die unterschiedlichen Bildungshintergründe eine wertvolle Ressource darstellen. Neben Fachwissen aus verschiedenen Studiengängen verfügen viele Studierende der beruflichen Lehrerbildung bereits über einen Berufsabschluss oder einen Hochschulabschluss. Zudem weisen sie häufig Erfahrungen aus nebenberuflichen Tätigkeiten, z. B. in der Jugendberufshilfe, auf. Dies bereichert die Diskussionen und verdeutlicht ihnen den positiven Ertrag einer kooperativen Zusammenarbeit und sensibilisiert für kollegiale Fallberatungen im zukünftigen Schulalltag.

4 Fazit

Die Herausforderungen bei der Entwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems zeigen sich in vielen Bereichen, nicht zuletzt in der beruflichen Lehrerbildung. Umsetzungsstrategien und Lösungsansätze stehen noch am Anfang. Daher ist es wichtig, Studierende dieses Lehramtes für die Herausforderungen und Chancen einer inklusiven Berufsbildung zu sensibilisieren, aber auch für die gesellschaftlichen und institutionellen Probleme der Umsetzung. Daher sollte die Aufgeschlossenheit der künftigen Lehrkräfte für anstehende Aufgaben gefördert werden. Dies bedeutet, ein Bewusstsein über vorhandenes Wissen zu entwickeln und in der Lage zu sein, neue Sachverhalte aufzunehmen, kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Mithilfe des Index für Inklusion können sich Studierende unterschiedlichen Fragestellungen zuwenden und Zugänge zu inklusiver Schulgestaltung erarbeiten. Für die Herausbildung einer theoretisch fundierten Haltung, die sich im Theorie-Praxis-Verhältnis der Kritik stellt, kann ein interaktives Selbstlernzentrum ein geeignetes Unterstützungsmedium darstellen. Herausforderungen bestehen hinsichtlich einer dauerhaften Einbindung der Studierenden in das Selbstlernzentrum durch eine entsprechende didaktische (interaktive) Aufbereitung der Inhalte. Gelingt dies, so bietet ein solches Medium die Chance, die eigenständige Erkenntnisarbeit Studierender sowie den fachlichen Austausch zu fördern.

Literatur

- Aichele, V. (2010). Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 13-19.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012a). Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. 2. Aufl., Reihe: Berufsbildung konkret, Band 11 (S. 4-11). Baltmannsweiler: Schneider.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012b). Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. 2. Aufl., Reihe: Berufsbildung konkret, Band 11 (S. 220-226). Baltmannsweiler: Schneider.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In H. Knauder, F. Feiner & H. Schaupp (Hrsg.), *Jede/r ist willkommen. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele* (S. 53-65). Graz: Leykam.
- Brokamp, B. (2012). Der Index für Inklusion – ein Unterstützungsprojekt und seine Folgen. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission & Sinn-Stiftung (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl., S. 147-156). Gütersloh: Bertelsmann.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147-202). Münster: Waxmann.
- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In A. Bürli, U. Strasser & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 15-61). Kempten: Klinkhardt.
- Bylinski, U. (2013). Eine inklusive Berufsbildung braucht die Professionalität des Bildungspersonals, *berufsbildung*, 66 (143), 23-25.
- Eckert, E. (2009). Individuelles Fördern. In H. Meyer (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht?* 6. Aufl., S. 86-103. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. [http://chance-ausbildung.de/uploads/tx_itao_download/140616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf].
- Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In T. Brahm & D. Euler (Hrsg.), *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3). [<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/439/511>].
- Hinz, A. (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (Rei-

- he: Sozialhilfe und Sozialpolitik, Band 11, S. 15-25. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Hoffmann, I. (2014). Anforderungen an die Professionalität inklusiv arbeitender Fachkräfte. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Reihe: Sozialhilfe und Sozialpolitik, Band 11, S. 129-134. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Keller, C. & Rohmann, T. (2014). Inklusion – Umsetzung in den Bundesländern, *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3 (1), 75-86.
- Konrad, K. & Traub, S. (2008). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kroworsch, S. (2014). Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Reihe: Sozialhilfe und Sozialpolitik, Band 11, S. 26-35. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- 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 B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Reihe: LehrerInnenbildung gestalten. Band 3, S. 89-107. Münster: Waxmann.
- Kunze, I. (2012). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl., S. 13-25. Baltmannsweiler: Schneider.
- Paradies, L. (2012). Innere Differenzierung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl., S. 65-74. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Reihe: inklusive Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, (1-2), [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59].

Verfasserin

Karolin Wirth (B. Sc.)

Institut für berufliche Lehrerbildung (IBL)
Fachhochschule Münster

Leonardo Campus 7
D-48149 Münster