

„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

H.-Hugo Kremer/Marie-Ann Kückmann/Peter F. E. Sloane/Andrea Zoyke

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	4
1 Hinführung: Problemraum und Zielbeschreibung	7
2 Inklusion in der beruflichen Bildung in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen	10
2.1 Meilensteine der Inklusionsdiskussion	10
2.2 Eckpunkte wesentlicher Ordnungsgrundlagen für die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderung	11
2.3 Ordnungsgrundlagen und Trends in NRW – Schulrechtsänderungsgesetz und Änderung der AO-SF	16
2.4 Zwischenfazit und Konsequenzen	21
3 Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen	24
3.1 Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Bereich	26
3.2 Lernbeeinträchtigungen	29
3.3 Weiterführende Kommentierung und Zwischenfazit	32
4 Berufliche Bildung in Berufskollegs	36
4.1 Annäherung an Berufskollegs	36
4.2 Weiterführende Überlegungen	39
5 Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an Berufskollegs	40
5.1 Bildungsgangarbeit in Anlehnung an das Strukturmodell	41
5.2 Bildungsgangarbeit in Anlehnung an das Prozessmodell	45
5.3 Ergänzung zur Kooperation und Netzwerkarbeit im Rahmen individueller Bildungsgangarbeit	47
5.4 Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem – Zusammenführung und Konsequenzen	50
6 Inklusive Berufsbildung und Gemeinsames Lernen an Berufskollegs – eine Standortbestimmung	51
6.1 Zur Sichtweise von Berufskollegs in NRW	51

6.2	Problematisierung der Kennzeichnungs- und Abgrenzungsschwierigkeiten an Berufskollegs	54
6.3	Zwischenfazit.....	56
6.4	Zusammenführung und Ausblick: Inklusion an Berufskollegs – eine erste Standortbestimmung	59
7	Kompetenz- und Entwicklungszentrum zur Umsetzung bzw. Gestaltung der Inklusion an den Berufskollegs	65
7.1	Zur Orientierung: Umsetzungsmöglichkeiten für ein Gemeinsames Lernen im Berufskolleg.....	65
7.2	Begründung für ein Förderprogramm ‚Inklusion in Berufskollegs‘	69
7.3	Umsetzung des Programms in Berufskollegs – Modellannahmen	73
	7.3.1 Regionale Einbindung – kommunales Bildungsmanagement	74
	7.3.2 Vergabeverfahren.....	75
7.4	Leistungsmerkmale von Berufskollegs in Entwicklungsnetzwerken inklusiver Bildungsarbeit (Profilschulen).....	76
	7.4.1 Mögliche Gestaltungsbereiche	77
	7.4.2 Zwischenergebnis: Zum Fördervolumen	81
	7.4.3 Entwicklungskonzepte von Profilschulen.....	82
7.5	Implementation und Durchführung inklusiver Bildung	83
	7.5.1 Entwicklungsverfahren und -kosten.....	84
	7.5.2 Zwischenergebnis: Fördervolumen und Entwicklungskosten	85
	7.5.3 Entwicklung und Durchführung im Regelbetrieb.....	85
7.6	Implementationsvorschlag ‚Gemeinsames Lernen an Berufskollegs‘	86
8	Zusammenführende Positionierung	89
9	Literatur.....	94

Abkürzungsverzeichnis

abH	-	Ausbildungsbegleitende Hilfen
APO-BK	-	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg
AO-SF	-	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
BaE	-	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BBiG	-	Berufsbildungsgesetz
BIBB	-	Bundesinstitut für Berufsbildung
BvB	-	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
DUK	-	Deutsche UNESCO-Kommission
GdB	-	Grad der Behinderung
HwO	-	Handwerksordnung
ICD	-	International Classification of Diseases
KMK	-	Kultusministerkonferenz
KSoB	-	Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis
LES	-	Lern- und Entwicklungsstörungen
LvO	-	Lernen vor Ort
MSW	-	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	-	Nordrhein-Westfalen
ReZA	-	Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder
SGB	-	Sozialgesetzbuch
UN-BRK	-	UN-Behindertenrechtskonvention (auch: VN-BRK)
UNESCO	-	(engl.) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (deutsch) Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
WfbM	-	Werkstatt für behinderte Menschen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Meilensteine zur Umsetzung der Inklusion	10
Abbildung 2: Übersicht AO-SF-Verfahren (eigene Darstellung)	19
Abbildung 3: Berufskolleg – Struktur: Abbildung der Bildungsangebote.....	38
Abbildung 4: Bildungsgangarbeit als Strukturmodell (Sloane 2004, S. 47; 2010, S. 210).....	42
Abbildung 5: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2007, S. 482; 2010, S. 211)	45
Abbildung 6: Kooperationspartner	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Typische emotionale und soziale Kompetenzen (Stein 2006a, S. 26)	28
Tabelle 2: Mögliche Modelle zur Umsetzung der Inklusion in Berufskollegs	60
Tabelle 3: Übersicht der Hinweise für die Abschätzung der Durchführungskosten	82

1 Hinführung: Problemraum und Zielbeschreibung

Inklusion wird in der deutschen Diskussion unterschiedlich akzentuiert.¹ Gleichwohl kann im öffentlichen bzw. bildungspolitischen Diskurs eine starke Prägung durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, festgestellt werden. Darin werden grundlegende Menschenrechte formuliert und deren Geltung auch für Menschen mit Behinderungen betont. Es geht um eine gleichberechtigte Teilhabe bzw. um die Einbeziehung in die Gesellschaft ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit. Mit Artikel 24 wird dieses Recht explizit auf den Bereich der Bildung bezogen. Allerdings wird dies in der deutschen Bildungspolitik, wie Ruth Enggruber (2013, S. 400) zeigt, sehr verengend auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Regelschulen bezogen. Die Übergänge aus der Schule in das Beschäftigungssystem und mögliche Wege, die hier im Berufskolleg und anderen Bildungseinrichtungen bestritten werden können, bleiben jedoch weitgehend außen vor.

Ein weiterer Inklusionsbegriff wird von der UNESCO betont. Mit der Leitidee der „Inklusiven Bildung“ wird die folgende Vision verfolgt: „Universeller Zugang zu Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sowie Förderung von Gerechtigkeit“ (Deutsche UNESCO 2010, S. 10). Damit wird der Diskurs über die Gruppe der Menschen mit Behinderungen hinaus deutlich erweitert, denn Inklusion wird zu einem allgemeinen Prinzip der Beteiligung *aller* an Bildung, unabhängig ihrer individuellen Dispositionen bzw. ihren psychischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten (vgl. UNESCO 1994, S. 14 zit. nach Merz-Atalik 2006, S. 256; Buchmann/Bylinski 2013, S. 147). Dies schließt auch die Teilhabe von gesellschaftlich benachteiligten Personen mit ein. Die Benachteiligung kann hierbei auf unterschiedliche individuelle Dispositionen oder sogar das Zusammenfallen mehrerer Aspekte zurückzuführen sein (z. B. Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts, der sozialen Herkunft, etc.). Im Kontext der beruflichen Bildung handelt es sich aufgrund der vorherrschenden Heterogenität an den Berufskollegs entsprechend nicht um eine gänzlich neue Thematik. An dieser Stelle sollen jedoch keineswegs Verstärkungen und teilweise neue Akzentuierungen negiert werden.

Für die Arbeit an Berufskollegs hat das Verständnis von Inklusion eine hohe Bedeutung. So hat ein enges Verständnis von Inklusion als Einbeziehung von Menschen mit Behinderung

¹ Siehe zu unterschiedlichen Verständnissen von Inklusion beispielsweise Enggruber und Rützel (2014, S. 13f.).

unmittelbare Konsequenzen. Dies erfordert eine Bestimmung von Behinderung bzw. für den Schulkontext eine Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Damit wird die besondere Fördernotwendigkeit dieser Zielgruppe fixiert. Ein derartiger Ansatz schreibt Lernschwierigkeiten den einzelnen Menschen zu und kann darauf aufbauend auf eine Anpassung der vorliegenden Defizite zielen. Damit wird der Blick auf Defizite in den Mittelpunkt gerückt. Bildung aus Perspektive der Inklusion hebt die Notwendigkeit des Rechts auf Bildung für alle hervor und der Anpassung des Bildungssystems an Vielfalt und Heterogenität (vgl. DUK 2010, S. 14).

Für dieses Gutachten geben wir kein Inklusionsverständnis vor, sondern sehen die Notwendigkeit auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen ein Inklusionsverständnis zu schärfen und weiter zu entwickeln. Aus unserer Sicht ist es gerade für die Arbeit an Berufskollegs kritisch, ein ausschließlich enges Inklusionsverständnis in Bezug auf einen festgestellten Förderbedarf bzw. ein Lernen von Behinderten und Nicht-Behinderten zu verfolgen. Dies hat zwei Gründe: Zum einen beinhaltet die enge Fokussierung die Gefahr einer Verkürzung der gesellschaftlichen Problematik (vgl. Enggruber 2013, S. 400f. mit Verweis auf Bylinski/Rützel 2011, Lippegaus-Grünau 2011 und Oehme 2010; 2011). Zum anderen muss der gesellschaftlichen Realität der Berufskollegs Rechnung getragen werden. Hier werden seit Jahren Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die auf die Integration von Benachteiligten zielen. Dies geschieht konzeptionell als sozialpädagogische Förderung. Sozialpädagogische Förderung, die weitgehend einen Teil der bisherigen Praxis in Berufskollegs abbildet, und Sonderpädagogik, was als Etikett für die gezielte Förderung von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt, sind jedoch keine vollständig getrennten Bereiche. So gibt es Überschneidungen und konzeptionelle Gemeinsamkeiten in den einzusetzenden Diagnoseverfahren und Förderkonzepten. Außerdem ist die genaue Trennung beispielsweise zwischen einer Lern- und Entwicklungsstörung, als Beispiel für einen sonderpädagogischen Ansatz und einem sozialen Fehlverhalten, als Beispiel für einen sozialpädagogischen Interventionsfall im Arbeitskontext von Schule, schwierig, nicht wirklich möglich und auch nicht immer sinnvoll.

Im Hinblick auf Inklusion ist die Ausgangssituation daher eigentlich ungeklärt. Eine Aufnahme der wie auch immer zu bestimmenden Gruppe von Jugendlichen in allgemeine Berufskollegs kann beispielsweise durchaus eine andere Form der Separation bedeuten und wird keinesfalls der Komplexität der Problemlage gerecht. Dies würde beispielsweise geschehen, wenn man in Berufskollegs spezielle Bildungsgänge für die ‚definierte‘ Zielgruppe einführt. Wir greifen daher bewusst die augenblickliche Situation in den Berufskollegs auf und modifi-

zieren die Überlegung zur Inklusion in die Richtung, dass wir das Profil eines Berufskollegs zum Ausgangspunkt machen und fragen, wie eine Integration ins Berufskolleg aussehen könnte, wenn wir die Inklusion an die spezifischen Fördererfahrungen des Berufskollegs anbinden. Damit stellt sich grundlegend die Frage, inwiefern Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen als eine eigene ‚förderungsbedürftige‘ und abgegrenzte Gruppe betrachtet werden können (vgl. Bylinski/Rützel 2011, S. 15).

Wir fokussieren daher auf die inklusive Bildung an allgemeinen Berufskollegs. Dem Auftrag entsprechend stehen zudem inklusive Konzepte für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen im Zentrum dieses Gutachtens, wobei diese Personengruppe aufgrund der bereits angedeuteten Abgrenzungsschwierigkeiten nicht immer klar einzugrenzen ist. Nach einer Konturierung des Inklusionsdiskurses und seiner wesentlichen Ordnungsgrundlagen in Deutschland und NRW (Abschnitt 2) wird die Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen näher in den Blick genommen und die besonderen Problemlagen und Herausforderungen werden umrissen (Abschnitt 3), womit der Inklusionsdiskurs dem Auftrag entsprechend fokussiert und nicht mehr in seiner ganzen Breite verfolgt wird. Anschließend wird die berufliche Bildung an Berufskollegs mit ihren Besonderheiten aufgegriffen, um den Gegenstandsbereich dieses Gutachtens weiter zu schärfen (Abschnitt 4). Die in den Berufskollegs vorherrschende und durch die Inklusionsbestrebungen gefestigte Heterogenität erfordert eine Individualisierung. Zudem erhalten die Bildungsgänge des Übergangssystems für die ausgewiesene Zielgruppe eine besondere Bedeutung. Daher werden in einem nächsten Schritt konzeptionelle Überlegungen sowie empirische Illustrationen einer auf Individualisierung ausgerichteten Bildungsgangarbeit ausgewiesen (Abschnitt 5). Diese Auseinandersetzungen münden in einer Zusammenführung von inklusiver Berufsbildung, in der auch Sichtweisen von Berufskollegs aufgenommen werden (Abschnitt 6). Konstruktiv gewendet wird abschließend ein Vorschlag zur Einführung von Kompetenz- und Entwicklungszentren zur Umsetzung bzw. Gestaltung von Inklusion an Berufskollegs unterbreitet (Abschnitt 7). In einer abschließenden Stellungnahme werden schließlich – in übersichtlicher Form – grundlegende Positionen und Empfehlungen zusammengeführt (Abschnitt 8). Argumentationsgrundlage für das Gutachten sind Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen, die u. a. auf die Implementation unterschiedlicher Förderkonzepte zielen.

2 Inklusion in der beruflichen Bildung in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen

2.1 Meilensteine der Inklusionsdiskussion

In der Inklusionsdiskussion werden insbesondere die UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994 und die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention in 2006, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, als wesentliche Meilensteine angeführt. Unter Berücksichtigung der in diesem Gutachten betrachteten Zielgruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen können ebenfalls die Papiere der Kultusministerkonferenz (KMK) in diese Chronologie eingereiht werden (siehe Abbildung 1).

1994	Salamanca-Erklärung der UNESCO („Bildung/Schule für alle“)
	KMK „Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (u. a. Betonung der Zuständigkeit der allgemeinen Schulen als Förderort bei sonderpädagogischem Förderbedarf)
2006	Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention
2009	Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland
2010	Positionspapier der KMK „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung“
2011	Resolution der Deutschen UNESCO-Kommission – „Inklusive Bildung in Deutschland stärken“
	Beschluss der KMK „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ in Schulen

Abbildung 1: Meilensteine zur Umsetzung der Inklusion

Darüber hinaus erfolgt eine Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auf Landesebene (z. B. Schulgesetze) und weitere Initiativen, die hier nicht alle aufgeführt werden können.

2.2 Eckpunkte wesentlicher Ordnungsgrundlagen für die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderung

Die 2009 in Deutschland ratifizierte **UN-Behindertenrechtskonvention** konstatiert grundlegende Rechte für Menschen mit Behinderung (vgl. UN-BRK 2008). In den allgemeinen Grundsätzen geht es u. a. um Nichtdiskriminierung, Achtung der Menschenwürde, Chancengleichheit, Zugänglichkeit sowie Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft (Artikel 3). Für dieses Gutachten stehen im Weiteren die Konkretisierungen zum Recht auf Bildung (Artikel 24) sowie zum Recht auf Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27) im Vordergrund. Zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung (Artikel 24) sollen inklusive Bildungssysteme auf allen Ebenen gewährleistet werden, die innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendigen, individuell angepassten Unterstützungen bereithalten. Zur Verwirklichung des Rechts auf Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27) sollen Arbeitsmarkt und -umfeld offen, integrativ und zugänglich gestaltet werden (UN-BRK 2008). In den Ausführungen dieser Artikel wird zum einen der gleichberechtigte Zugang zu diesen Systemen gefordert. Zum anderen werden Unterstützungen und Vorkehrungen gefordert, die den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung gerecht werden. Damit wird jedoch ein Rahmen gespannt, der über den Auftrag hinausgehen würde. Daher werden wir auf Möglichkeiten Gemeinsamen Lernens im allgemeinen Berufskolleg fokussieren und die durchaus relevanten Steuerungssysteme nur punktuell berücksichtigen.

Besondere Leistungen zur Teilhabe an der Gesellschaft und am Arbeitsleben werden in Deutschland im Wesentlichen über das **Sozialgesetzbuch (SGB)**, insbesondere über SGB IX (Teilhabe am Leben in der Gesellschaft) und SGB III (Teilhabe am Arbeitsleben) sowie ergänzend über SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) geregelt (siehe ausführlicher in Niehaus/Kaul 2012, S. 43).

Ergänzend zu den Ausführungen in Kapitel 2 definiert sich Behinderung nach dem § 2 SGB IX wie folgt: „(1) Menschen sind behindert, 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. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“. Ergänzend hierzu wird in § 2 (2) SGB IX Schwerbehinderung definiert über einen Grad der Behinderung (GdB) von mindestens 50. In diesen Definitionen zeigt sich mit dem Vergleich zu einer Norm (hier dem „typischen Zustand“) die Relationalität des Behinderungsbegriffs (vgl. auch Stein 2006b, S. 9ff.).

Die besonderen Leistungen für behinderte Menschen im Sinne des SGB beinhalten zum einen Unterstützungsangebote, die während der Teilnahme am Regelsystem in Anspruch genommen werden können (z. B. Berufseinstiegsbegleitung, ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) im Rahmen einer anerkannten Berufsausbildung). Dies kann von der Anlage her grundsätzlich als im Sinne des inklusiven Grundgedankens interpretiert werden. Zum anderen werden Leistungen angeboten, die als spezifische alternative Angebote zum allgemeinen System zu verorten sind (z. B. Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE), rehaspezifische Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)). Hier ist zumindest kritisch zu fragen, was als Angebot des Regelsystems interpretiert werden kann. An diesem Beispiel zeichnet sich auch ein Verschwimmen der Grenzen zwischen einer Teilnahme an Angeboten im allgemeinen (Schul-)System unter Zuhilfenahme etwaiger spezifischer Unterstützungsangebote und der Teilnahme an spezifischen Sonderangeboten ab, welche zu einer Separierung von Personengruppen führen kann, welche wiederum mit der Gefahr einer Stigmatisierung verbunden ist.

Dennoch lässt sich festhalten, dass im SGB zumindest ein Trend zur Ermöglichung der Teilnahme am allgemeinen System erkennbar ist, indem beispielsweise den normalen BvB generell vor den rehaspezifischen BvB Vorzug gegeben werden soll. Zudem wird der Realisierung von Praxiserfahrungen vorzugsweise in normalen Betrieben auf dem freien Arbeitsmarkt gegenüber denen in außerbetrieblichen Einrichtungen (z. B. bei Freien Trägern) angestrebt.

Die Berufsbildung (Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, Fort- und Umschulung) behinderter Menschen im Sinne des SGB IX wird im **Berufsbildungsgesetz (BBiG)** in einem separaten Abschnitt, in den §§ 64-69 BBiG geregelt. Es gilt der Grundsatz, dass die Ausbildung dieser Personengruppe in einem anerkannten Ausbildungsberuf erfolgen sollte (§ 64 BBiG, siehe auch die Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG; § 42m HwO (Handwerksordnung) (Stand 15. Dezember 2010) des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung), d.h. hier wird eine Ausbildung im allgemeinen System der Berufsausbildung angestrebt. Dabei sind die besonderen Verhältnisse von Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen. „Dies gilt insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter wie Gebärdensprachdolmetscher für hörbehinderte Menschen“ (§ 65 Absatz 1 BBiG). Mit anderen Worten wird es angestrebt, den behinderten Menschen durch entsprechende Unterstützung die Möglichkeit zu geben, bestimmte Nachteile zu kompensieren bzw. auszugleichen.

Für diejenigen Menschen mit Behinderung, „für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen“ besondere Ausbildungsregelungen. Diese sogenannten „Fachpraktiker“-Ausbildungen (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO) haben sich nach den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zu richten (§ 66 BBiG, Absatz 1), die insbesondere in der „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/42m HwO“ festgehalten sind. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden (§ 66 BBiG, Absatz 1). Die Feststellung, dass Art und/oder Schwere der Behinderung einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entgegen sprechen, erfolgt derzeit nach einem bundesweit einheitlichen Verfahren durch die Bundesagentur für Arbeit (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2010, S. 4). Seit 2012 wird zudem über das „Rahmencurriculum für eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifizierung für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“ eine stärkere Standardisierung der Ausbilder von Fachpraktikern angestrebt. Die Fachpraktiker-Ausbildung richtet sich insbesondere an ‚lernbehinderte‘ Jugendliche und geht häufig mit einer Reduzierung des kognitiven Anspruchsniveaus einher. Im Verzeichnis der Bundesagentur für Arbeit werden derzeit 62 nach Kammerregelungen geregelte Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung nach § 66 BBiG/§ 42m HwO angeführt, ergänzt um einen Hinweis, in welchem anerkannten Ausbildungsberuf jeweils eine Weiterqualifizierung möglich ist (<http://www.planet-beruf.de/Uebersicht-der-Ausbi.13175.0.html>). Damit sollen Anschlussmöglichkeiten an eine anerkannte Berufsausbildung und somit an das Regelsystem aufgezeigt werden. Inwiefern diese Anschlussmöglichkeiten realistisch sind und tatsächlich wahrgenommen werden, wäre genauer zu untersuchen. Eine Anerkennung bzw. Anrechnung wie in gestuften Ausbildungen ist jedoch nicht vorgesehen und der Arbeitnehmerstatus ist kaum mit einer Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen vergleichbar.

Zur Berufsausbildungsvorbereitung von insbesondere lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten Personen sieht das BBiG zudem Qualifizierungsbausteine vor (§§ 68 und 69 BBiG). Dabei geht es um die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Vordergründiges Ziel ist die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung. Die Qualifizierungsbausteine können als Orientierungsrahmen zur inhaltlichen Strukturierung der Berufsausbildungsvorbereitung dienen. Darüber hinaus wird

den Teilnehmern durch die Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine auch die Möglichkeit einer Anrechenbarkeit auf eine anerkannte Berufsausbildung in Aussicht gestellt (vgl. Seyfried 2003, S. 22). Inwiefern diese Anrechnung realistisch ist und tatsächlich wahrgenommen wird, wäre ebenfalls genauer zu untersuchen.

Für den Lernort Schule sind die Papiere der **Kultusministerkonferenz (KMK)** zu berücksichtigen, insbesondere der Beschluss über die „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ von 2011. Darin wird der Umgang der Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler² als grundsätzliche Aufgabe auf individueller sowie organisatorischer und systemischer Ebene betont. Hierfür sollen auch Erfahrungen mit Konzepten individueller Förderung aufgenommen werden. Zudem sollen die bereits erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote abgesichert und weiter entwickelt werden, um daraus inklusive Bildungsangebote zu entwickeln (vgl. KMK 2011, S. 3).

Zur Eingrenzung der Zielgruppe führt der KMK-Beschluss Folgendes aus:

„Nach dem Verständnis der Behindertenrechtskonvention gehören zu den Menschen mit Behinderungen Kinder und Jugendliche, die langfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Insofern ist der Behindertenbegriff der Konvention ein offener, an der Teilhabe orientierter Begriff. Er umfasst für den schulischen Bereich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (KMK 2011, S. 6). Über die angeführten körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen zeigen sich deutliche Parallelen zum Behinderungsbegriff nach dem SGB. Darüber hinaus wird hier der sonderpädagogische Förderbedarf eingeführt, der für den Schulkontext von besonderer Bedeutung ist.

Bezogen auf diese Förderbedarfe differenziert die KMK in ihrem Beschluss zur inklusiven Bildung fünf Schwerpunkte sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, welche i. d. R. miteinander verbunden sind (KMK 2011, S. 7):

² Wir sprechen hier von ‚Schüler‘, meinen aber auch Schülerinnen. Generell benutzen wir keine Sprachkonstruktionen wie SchülerInnen oder Schüler und Schülerinnen, sondern sprechen immer von Schülerinnen oder Schülern, benutzt als ein Geschlecht, gemeint sind dann immer alle drei Geschlechter: weiblich, männlich oder neutral (für Menschen mit binären Geschlechtsmerkmalen) (Die Verfasser).

- Lernentwicklung,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- körperliche und motorische Entwicklung,
- Entwicklung der Wahrnehmung,
- Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt durch in den jeweiligen Ländern selbst entwickelte Verfahren (vgl. KMK 2011, S. 2). „Ziel ist, eine individuell angepasste Förderung oder Unterstützung zu entwickeln. Die individuellen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten umfassen bauliche und sächliche Barrierefreiheit, Assistenz und pädagogische Maßnahmen wie z. B. Nachteilsausgleich und sonderpädagogische Förderung“ (KMK 2011, S. 6). Neben allgemeinen Bildungsstandards und Lehrplänen ist den individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen sowie dem Leistungswillen der Schülerinnen Rechnung zu tragen. Dabei geht es auch um die Verknüpfung dieser unterschiedlichen Ziele. Die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten sollen auch bei den Lernstandserhebungen und Leistungsmessungen berücksichtigt werden. Dementsprechend sollen in inklusiven Bildungsangeboten auch Abschlüsse verschiedener Bildungsgänge erworben werden können. Dem grundgesetzlich vorgegebenen Gleichbehandlungsgebot folgend sind Abschlüsse nach einheitlichen Kriterien zu vergeben (vgl. KMK 2011, S. 8, 11f.).

Hinsichtlich der sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote am Lernort Schule wird in einem separaten Abschnitt III.3 auf die besonderen Belange im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt eingegangen (vgl. KMK 2011, S. 17f.). Damit wird nicht nur auf den zu ermöglichenden gleichberechtigten Zugang zur Schule, hier also zum Berufskolleg, abgestellt (vgl. KMK 2011, S. 2). Vielmehr wird darüber hinaus auch der Zugang zur Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder in einem Ausbildungsberuf für Jugendliche mit Behinderung gefordert, um eine dauerhafte Eingliederung in die Arbeitswelt zu schaffen (vgl. KMK 2011, S. 17). Daraus kann geschlossen werden, dass auch zu prüfen ist, inwieweit die ebenfalls an Berufskollegs angebotenen berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge Zugänge zu einer solchen anerkannten Berufsausbildung ermöglichen. Zudem wird – in Abhängigkeit von den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten des Individuums – auch eine Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) als mögliche Zukunftsperspektive angeführt, auf die entsprechend vorbereitet werden soll (vgl. KMK 2011, S. 17). Darüber hinaus wird angemerkt, dass es auch erforderlich sein könne, „dass junge Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderungen auf ein Leben in einer nicht erwerbsorientierten Beschäftigung vorzubereiten sind“ (KMK

2011, S. 17f.). Zudem wird auf die Herausforderung hingewiesen, dass sich die Angebote – auch der berufsbildenden Schulen – den Schwankungen des Arbeitsmarktes stellen müssen, denen die Jugendlichen mit Behinderungen in besonderer Weise ausgesetzt sind. Die Verantwortung für die Entwicklung von geeigneten Formen der Teilhabe an einer Ausbildung wird auf sämtliche am Übergangsprozess Beteiligte übertragen. Es wird auf die notwendige vertrauensvolle Zusammenarbeit verwiesen und die Bedeutung regionaler Netzwerke (berufsbildende Schulen, Kammern und Innungen, Arbeitsverwaltung, Jugend- und Sozialhilfe sowie weitere Ämter, Leistungs- und Kostenträger etc.) betont. Dies schließt auch die Gestaltung gemeinsamer Bildungsmaßnahmen von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bzw. Bildungsträgern im Rahmen der Berufsvorbereitung mit ein (vgl. KMK 2011, S. 18). Offen bleibt hier, wer die Netzwerkarbeit sowie die Entwicklung gemeinsamer Bildungsmaßnahmen maßgeblich initiieren und vorantreiben soll bzw. wie diese jeweils gestaltet werden können.

Berechtigungen und Einlösungen von spezifischen sonderpädagogischen Angeboten werden durch die Länder geregelt (vgl. KMK 2011, S. 7). Im folgenden Abschnitt werden die Regelungen zur inklusiven Bildung im Land Nordrhein-Westfalen als Rahmen für dieses Gutachten weiter skizziert.

Im Vergleich der Ordnungsgrundlagen Sozialgesetzbuch und Berufsbildungsgesetz auf der einen Seite und der Ordnungsgrundlagen aus dem Schulkontext und insbesondere der KMK sowie der länderspezifischen Bestimmungen auf der anderen Seite kann eine unterschiedliche Begriffsbestimmung und Verwendung festgestellt werden, die hier jedoch nicht weiter vertieft werden kann.

2.3 Ordnungsgrundlagen und Trends in NRW – Schulrechtsänderungsgesetz und Änderung der AO-SF

Im Oktober 2013 wurde das **9. Schulrechtsänderungsgesetz** verabschiedet, welches am 1. August 2014 in Kraft getreten ist. Für Berufskollegs erlangen die neuen Regelungen ab dem Schuljahr 2016/2017 für Schüler der Eingangsklasse und ab dem Schuljahr 2017/2018 für die Schülerinnen der jeweils nächsthöheren Klasse Gültigkeit.

Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz werden Änderungen des Schulgesetzes vorgenommen, die aufgrund des Artikels 1 des Ersten Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erforderlich sind. Dem vorangegangen war auch die Empfehlung von Klemm/Preuss-Lausitz (2011) zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention „Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen“.

Als wesentliche Änderungen für die Berufskollegs können folgende Punkte benannt werden (vgl. Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen):

- Orte der sonderpädagogischen Förderung sind nunmehr nicht nur spezielle Förderklassen an Berufskollegs, die in der Praxis nur sehr selten eingerichtet wurden (vgl. Initiative gemeinsam leben & lernen e.V.), sondern Berufskollegs allgemein (§ 20 Abs. 1 SchulG).
- Die sonderpädagogische Förderung am allgemeinen Berufskolleg soll zum Regelfall werden (§ 20 Abs. 2 SchulG).
- Gestaltung des Unterrichts als Gemeinsames Lernen im Klassenverband oder in Lerngruppen. Die Umsetzung kann auch über Formen innerer und äußerer Differenzierung erfolgen. Lerngruppen in diesem Sinne sind z. B. Kurse mit Fachleistungsdifferenzierung oder Neigungsdifferenzierung (§ 20 Abs. 3 SchulG).
- Insbesondere Schülerinnen in den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (Lern- und Entwicklungsstörungen (LES)) sollen mittelfristig an allen allgemeinen Berufskollegs unterrichtet werden. Das im Juli 2014 verabschiedete Gesetz zur Förderung der kommunalen Aufwendungen für die schulische Inklusion sieht einen Belastungsausgleich zur Unterstützung der Kommunen vor. Eine kontinuierliche und verlässliche Einbindung sonderpädagogischer Expertise in die allgemeinen Schulen wird angestrebt. Ab dem Schuljahr 2014/2015 sollen Stellenbudgets für den Förderschwerpunkt LES eingeführt werden, die unabhängig vom diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf auch zwecks präventiver Förderung abgerufen bzw. verteilt werden sollen (vgl. Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen, S. 19f.). Die Kreise und kreisangehörige Gemeinden als Schulträger können die Schließung von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten LES entscheiden (§ 132 Abs. 1 SchulG).

Gemäß dieses Schulrechtsänderungsgesetzes soll wie oben dargestellt und der inklusiven Leitidee folgend, die inklusive Beschulung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten der Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) zum Regelfall werden. Die geforderte Einbindung sonderpädagogischer Expertise ist differenzierter zu betrachten und mit besonderen Herausforderungen verbunden.

Im Anschluss an das Schulrechtsänderungsgesetz ist auch die **Ausbildungsverordnung sonderpädagogische Förderung** (AO-SF) angepasst worden und vollzieht das 9. Schulrechtsänderungsgesetz nach.

Wie die bisherige AO-SF sieht die Verordnung auch weiterhin eine Zusammenfassung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung unter Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) vor (§ 4 AO-SF; zu den Förderschwerpunkten siehe differenzierter in Kapitel 3). Dabei ist zu beachten, dass Förderschulen im Förderschwerpunkt „Sprache“ unverändert keine Bildungsgänge in der Sekundarstufe II anbieten (§ 9 (2) AO-SF). Darüber hinaus wird in der gültigen Änderung der AO-SF das Autismus-Spektrum (ASS) als Behinderung anerkannt, das ebenfalls einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung begründen kann (§ 3 AO-SF), ohne hierfür einen eigenen Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderung zu formulieren (§ 2 AO-SF). Dies wird in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Zwar führt der KMK-Beschluss zur Inklusiven Bildung einen solchen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ebenfalls nicht auf (vgl. KMK 2011, S. 7, s. o.). Allerdings hat die KMK im Zuge der Entwicklung von Empfehlungen für unterschiedliche Förderbereiche auch eine separate Empfehlung für Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten beschlossen (vgl. KMK 2000b).

Im Förderschwerpunkt Lernen schreibt die AO-SF einen zieldifferenten Unterricht vor (§ 29 (1) AO-SF). Der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss (nach Klasse 9) gleichwertigen Abschlusses ist möglich. Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung in Förderschwerpunkte scheint der Feststellung bzw. Ermittlung derselben, eine besondere Bedeutung beizukommen. Das länderspezifisch zu regelnde Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfs ist in NRW ebenfalls in der AO-SF geregelt. Die folgende Abbildung veranschaulicht den Ablauf des Verfahrens auf Basis der aktuellen AO-SF. Hierbei sind auch die Änderungen zur früheren Fassung mit berücksichtigt und erläuternd hervorgehoben:

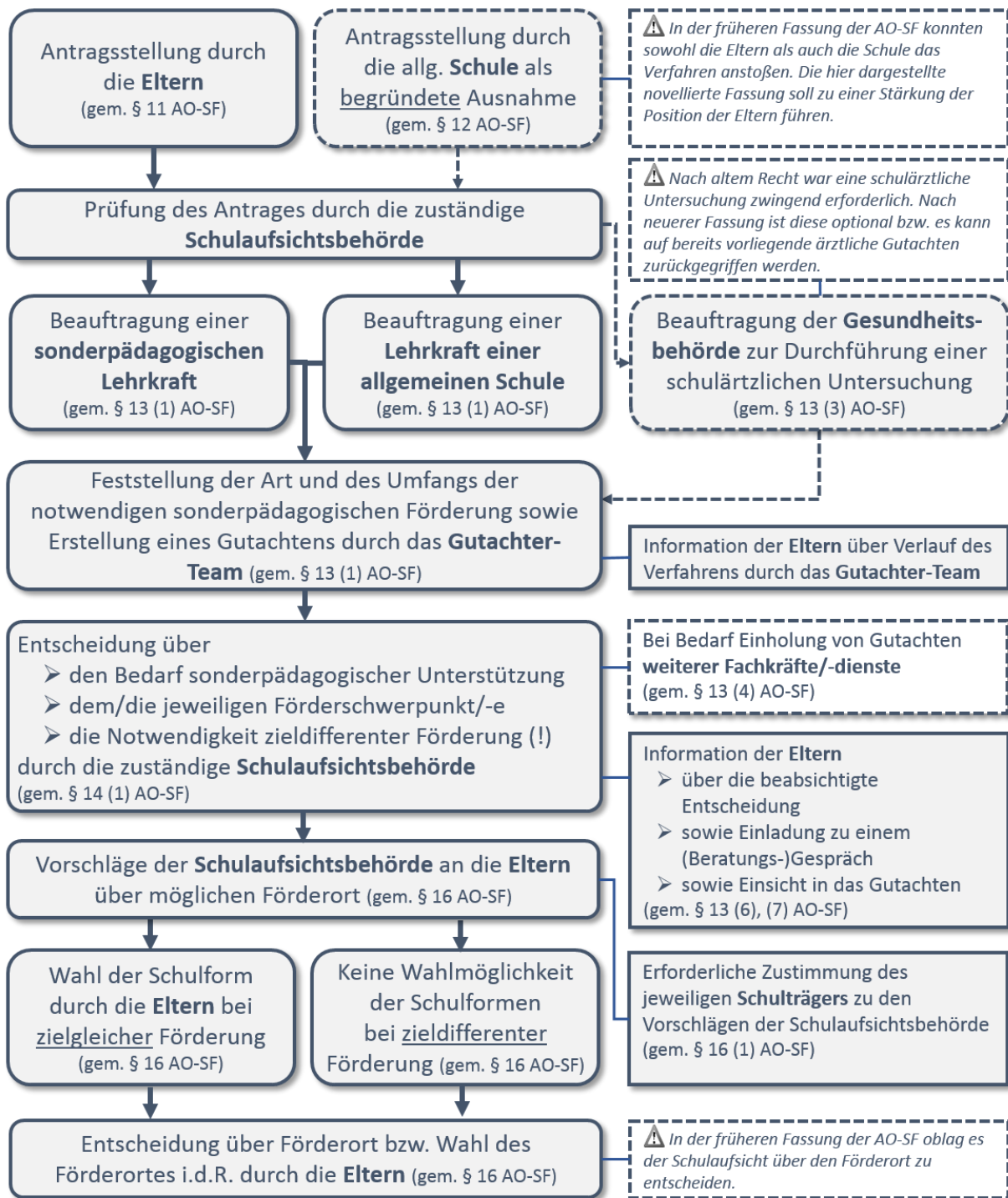


Abbildung 2: Übersicht AO-SF-Verfahren (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 2 dargestellt, wird das Verfahren gemäß § 11 AO-SF in der Regel durch die Eltern angestoßen. Diese stellen hierzu einen Antrag über die allgemeine Schule bei der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. Mit der Novellierung kann die allgemeine Schule einen solchen Antrag nur noch in begründeten Ausnahmefällen stellen. Die Eltern müssen hierüber dann lediglich in Kenntnis gesetzt werden (§ 12 AO-SF).

Wie bereits erwähnt und in der Abbildung veranschaulicht, ist nach wie vor der entsprechende Antrag an die zuständige Schulaufsichtsbehörde zu richten. Diese beauftragt dann wiederum eine sonderpädagogische Lehrkraft sowie eine Lehrkraft einer allgemeinen Schule, gemeinsam ein Gutachten über die Art und den Umfang des möglicherweise notwendigen sonderpädagogischen Förderbedarfs zu erstellen. Nach altem Recht wurde durch die Schulaufsicht immer auch eine Gesundheitsbehörde zur Durchführung einer schulärztlichen Untersuchung beauftragt. Die neue Fassung der AO-SF sieht diese Untersuchung lediglich als Option vor, da häufig bereits zahlreiche ärztliche Gutachten vorliegen und keine neuen Erkenntnisse hinzukommen. Die Notwendigkeit einer solchen Durchführung hängt hierbei sicherlich auch vom jeweiligen Förderschwerpunkt ab.

Während des Verfahrens sind die Eltern explizit über den Verlauf zu informieren. Das Gutachterteam übermittelt das fertige Gutachten der Schulaufsicht, welche wiederum auf dieser Basis eine Entscheidung trifft (§ 14 AO-SF). Grundsätzlich wird über den generellen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, dem bzw. den möglichen Förderschwerpunkt/-en sowie der Notwendigkeit zieldifferenter Förderung entschieden (§ 14 (1) AO-SF). Letzteres wurde in der novellierten Fassung stärker als bisher hervorgehoben und wirkt sich unmittelbar auf die Wahl des Förderortes sowie den Einbezug der Eltern aus. So schlägt die Schulaufsicht nach § 16 (1) AO-SF mit Zustimmung des jeweiligen Schulträgers mindestens eine allgemeine Schule vor, an der ein Angebot zum Gemeinsamen Lernen eingerichtet ist. Bei zielgleicher Förderung obliegt die Wahl der Schulform den Eltern. Wählen die Eltern an dieser Stelle die Förderschule, unterbreitet die Schulaufsicht ihnen nach § 16 (2) AO-SF den Vorschlag einer möglichen Schule in dem jeweiligen Förderschwerpunkt. Bei zielgleicher Förderung würde hierbei erneut die von den Eltern gewählte Schulform berücksichtigt. Abgesehen von den Vorschlägen der Schulaufsicht haben die Eltern jedoch auch die Möglichkeit, ihr Kind bei einer anderen Schule anzumelden, welche die jeweiligen erforderlichen Voraussetzungen erfüllt (vgl. § 16 (4) AO-SF). Hierzu gelten dann die entsprechenden Aufnahmebedingungen.

An dieser Stelle werden erneut Unterschiede zum alten Recht deutlich. Anders als bisher wird die Entscheidung über den Lernort demnach nicht primär durch die Schulaufsicht getroffen, „sondern folgt in der Regel dem Elternwillen“ (vgl. MSW 2014b, S. 8). Nichtsdestotrotz entscheidet die Schulaufsicht, wie oben dargestellt, über die Notwendigkeit einer zieldifferenten Förderung und nimmt damit bereits erheblichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn des jeweiligen Schülers (vgl. MSW 2014b, S. 8). Früher war die Feststellung des Förderbedarfes zugleich häufig auch mit Fragen der Ressourcenverteilung verknüpft. Dies wurde jedoch – nicht

zuletzt vor dem Hintergrund einer möglicherweise einhergehenden Stigmatisierung – beispielsweise seitens der Eltern zunehmend kritisch gesehen. Zur Aufhebung des so genannten „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ sollen, wie oben bereits angemerkt, neue Stellenbudgets für sonderpädagogische Förderung im Bereich der hier fokussierten Lern- und Entwicklungsstörungen geschaffen werden (vgl. MSW 2014b, S. 7). Aus den Angaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen geht hervor, dass mit dem Schuljahr 2014/2015 ein regionales Stellenbudget zur sonderpädagogischen Förderung dieser Zielgruppe von insgesamt 9.406 Stellen zur Verfügung stehen würde (vgl. MSW 2014c). Dies wiederum entspräche dem tatsächlichen Bedarf in diesem Bereich zur sonderpädagogischen Förderung im Schuljahr 2012/13 an allen relevanten Förderorten, wobei der größte Anteil (>50%) hierbei dem Primarbereich zufließen wird (vgl. MSW 2014c). Zu klären wäre an dieser Stelle sicherlich die genaue Verteilung bzw. der Bedarf an den Berufskollegs – insbesondere da dieser zwecks präventiver Förderung abgerufen und auch unabhängig vom diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf verteilt werden soll (vgl. Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen, S. 19f.). Mit den Fragen der Quantifizierung des Bedarfs beschäftigt sich das Gutachten von Prof. Dr. Klaus Klemm.

2.4 Zwischenfazit und Konsequenzen

Die oben skizzierten Meilensteine und Ordnungsgrundlagen deuten auf eine Unschärfe der Bestimmung von ‚Inklusion‘ hin. Zum einen zeichnet sich eine deutliche Orientierung an der UN-BRK ab, was grundsätzlich der Logik folgt, eine allgemeine Rechtsgrundlage umzusetzen. Mit der häufig engen Rezeption und Fokussierung auf Menschen mit (formal festgestellter) Behinderung geht die Gefahr einher, den Diskurs um die gesellschaftlichen Probleme zu verkürzen. Die Gestaltung eines Bildungssystems, das im Sinne der UNESCO Bildung für alle ermöglicht und unterstützt, rückt damit in den Hintergrund. Zum anderen ist der Inklusionsbegriff aber noch nicht hinreichend präzisiert und unterschiedlich akzentuiert worden. Unklar erscheinen zum einen die Zielsetzung und zum anderen die Personen(gruppe), die im Zentrum der Diskussion steht. Allein im Zusammenhang mit den oben skizzierten Ordnungsgrundlagen können diverse Bestimmungs- und Abgrenzungsschwierigkeiten identifiziert werden. So kann „(Schwer-)Behinderung“ nicht mit „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ gleichgesetzt werden, auch wenn sich der sonderpädagogische Förderbedarf auf Behinderungen und Störungen bezieht und seine Feststellung ggf. mit der Attestierung eines Grades der Behinderung einhergehen kann (vgl. Stein 2009, S. 7). Auf diesen nicht zwangsläufigen Zu-

sammenhang weist auch § 15 AO-SF hin. In der novellierten Form sieht sie die Möglichkeit einer „intensivpädagogischen Förderung bei Schwerstbehinderung“ vor. Dies ist weniger inhaltlich begründet als vielmehr über unterschiedliche Zuständigkeiten in den Feststellungsverfahren. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird im Schulsystem, wie dargestellt, über auf Landesebene geregelte Verfahren entschieden. Hier haben die Ordnungsgrundlagen der KMK eine besondere Bedeutung. Nach der AO-SF in NRW treffen diese Entscheidungen die Schulaufsichtsbehörden auf der Basis von Gutachten (Sonderpädagogen, Lehrer, weitere Gutachten etc.). Behinderungen/Benachteiligungen wiederum werden bundeseinheitlich nach SGB durch die jeweils zuständigen Versorgungsämter anerkannt bzw. attestiert. Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für Schule sollen bereits vorliegende Gutachten (z. B. auch solche zur Behinderung) berücksichtigt werden. Für den Kontext der Berufsbildung können nun beide Begriffe und Attestierungen von besonderer Bedeutung sein, da das BBiG spezielle Regelungen zur Berufsbildung für Behinderte nach SGB enthält.

Darüber hinaus sei hier auf mögliche Schwierigkeiten in den Feststellungsverfahren selbst hingewiesen (z. B. unterlassene Anträge seitens der mit zunehmender Verantwortlichkeit ausgestatteten Eltern, Probleme in den Testverfahren und Bewertungen, Einordnung in einen Förderschwerpunkt), die wiederum eine Kennzeichnung der Personengruppe erschweren. Daher erscheint eine Weitung der im Rahmen der Inklusionsdiskussion in den Blick zu nehmenden Personengruppen unseres Erachtens sinnvoll, ohne dass damit besondere Problemlagen vollständig aus dem Blick gelassen werden sollen.

Zudem wird die weitere Differenzierung der Menschen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Ordnungsgrundlagen unterschiedlich vorgenommen. Im SGB werden zwar Behinderungsformen angedeutet (körperliche Funktionen, geistige Fähigkeiten, seelische Gesundheit), es erfolgt jedoch keine Differenzierung in feste Gruppen. In der AO-SF werden sonderpädagogische Förderschwerpunkte formuliert, mit denen teilweise unterschiedliche Leistungsansprüche, Zuweisungen zu Angeboten etc. verbunden sind (z. B. zieldifferenter Unterricht in den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung). Darin wiederum zeigen sich jedoch auch einige Abgrenzungsschwierigkeiten (siehe Abschnitt Kapitel 3.3). In dem Beschluss der KMK zur inklusiven Bildung wird genau auf Zusammenhänge zwischen den Schwerpunktbereichen hingewiesen. Dort wird darauf hervorgehoben, dass manche Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, für den dann wiederum teilweise spezifische Angebote in unterschiedlichen, miteinander zusammen-

hängenden Schwerpunktbereichen erforderlich sein können (vgl. KMK 2011, S. 7). An dieser Stelle wird die Schwierigkeit der (auch formalen) Bestimmung der Zielgruppe deutlich.

Daneben wird im SGB IX zwischen Menschen mit Behinderung (und von Behinderung bedrohten) (Teil 1) und Schwerbehinderung (Teil 2) unterschieden. Für Letztere werden im Teil 2 des SGB IX besondere Regelungen und auch Leistungsansprüche ausgewiesen (z. B. geschützter Personenkreis, Pflichten und Rechte von schwerbehinderten Menschen und Arbeitgebern, Durchführungsregelungen, Integrationsfachdienste). Diese Unterscheidung in Behinderung und Schwerbehinderung findet sich in der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs so ebenfalls nicht wieder.

Insgesamt lässt sich in den oben skizzierten Ordnungsgrundlagen der Trend zur Ermöglichung und Bevorzugung der Teilnahme am allgemeinen System (z. B. Ausbildung in einer anerkannten Berufsausbildung in einem Betrieb auf dem regulären Arbeitsmarkt) erkennen. Andererseits werden vielfältige Alternativen für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf angeboten, die jedoch zu einer Separierung führen können. Letzteres kann jedoch auch als Frage der Wahrnehmung diskutiert werden. Grundsätzlich zeigt sich immer wieder die Schwierigkeit, dass eine saubere analytische Trennung nach Behinderten vs. Nicht-Behinderten, Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder auch die Bestimmung einer Ausbildungsreife Konstrukte sind, die kaum eine eindeutige Zuordnung ermöglichen und allenfalls auf einen Problemraum hindeuten. Diese Schwierigkeit zeigt sich in besonderer Weise für das Berufskolleg.

Dementsprechend stellen sich in diesem Zusammenhang sehr grundlegende Fragen:

- Was heißt ‚allgemeines System‘?
- Was bedeutet Teilhabe an Bildung und am Arbeitsmarkt?
- Unter welchen Bedingungen ist eine Teilhabe am Regelsystem für die Jugendlichen mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf für diese Zielgruppe förderlich, würdig etc.?
- Welche anerkannten Berufsausbildungen können für die Jugendlichen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in Frage kommen?
- Was kann unter Gemeinsamem Lernen gefasst werden?
- Was kann unter zieldifferenter Förderung bzw. zieldifferentem Unterricht in Bildungsgängen des Berufskollegs gefasst werden?

Neben der noch vorzunehmenden Präzisierung der normativen Zielsetzung ist bei den Bestrebungen zur Umsetzung der inklusiven Leitlinie im Berufsbildungssystem zu berücksichtigen, dass das Schulsystem anderen Mechanismen unterliegt als Betriebe (beispielsweise als Lernorte im Dualen System oder im Rahmen von berufsvorbereitenden Praxisphasen). So sehen Biermann/Bonz eine Realisierung beispielsweise kritisch, da Betriebe im Dualen System aus Gründen der Wirtschaftlichkeit „leistungsstarke“ Bewerber Beeinträchtigte i. d. R. vorziehen würden (vgl. Biermann/Bonz 2012b, S. 221).

Die unterschiedlichen Ordnungsgrundlagen befinden sich selbst in einem Entwicklungsprozess, was sich in der teilweise unterschiedlichen Begriffsverwendung zeigt. Es konnte dargelegt werden, dass die auf den ersten Blick klare und konkrete Herausforderung des Gemeinsamen Lernens von ‚Behinderten‘ und ‚Nicht-Behinderten‘ sich als eine offene und weiter zu konkretisierende Problemstellung an den Berufskollegs zeigt. Wir fokussieren damit auf die Herausforderung des Gemeinsamen Lernens in Berufskollegs und nehmen hierbei die bisherigen schulrechtlichen Änderungen als Handlungsrahmen für die Arbeit an Berufskollegs. Dies bedeutet aber auch, dass sich Berufskollegs mit diesen Konkretisierungsschwierigkeiten und teils brüchigen Ordnungsgrundlagen auseinandersetzen und eine eigene Position entwickeln müssen.

Gemeinsames Lernen bezieht sich hierbei auf den Unterricht von Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung. Diese Vorgabe zeigt sich in der Praxis als eine Gestaltungsaufgabe für Berufskollegs. Gemeinsames Lernen richtet dann aus Sicht der Lehrkräfte an Berufskollegs deutlicher den Blick darauf, wie Bildungsgang und Unterricht zu gestalten sind, damit diese einer heterogenen Gruppe von Jugendlichen gerecht werden. Dies impliziert auch, die unterschiedlichen Voraussetzungen und (sonderpädagogischen) Bedarfe sowie darauf bezogene Förderansätze und unterrichtliche sowie curriculare Adaptionen zu bestimmen.

3 Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen

Dem Auftrag des Gutachtens folgend, werden insbesondere Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen betrachtet. Dieser setzt

sich aus den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung zusammen (vgl. § 3 AO-SF, siehe detaillierter in Abschnitt 3.1ff.).³

Auf Basis der geänderten AO-SF in NRW werden Lern- und Entwicklungsstörungen wie folgt definiert:

„(1) Lern- und Entwicklungsstörungen sind erhebliche Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die sich häufig gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken. Sie können zu einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in mehr als einem dieser Förderschwerpunkte führen.“ (§ 4 (1) AO-SF).

Diese Beeinträchtigungen werden folgendermaßen weiter ausdifferenziert bzw. voneinander abgegrenzt:

„(2) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langdauernder Art sind.

(3) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache besteht, wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist und dies nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden kann.

(4) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Erziehungsschwierigkeit) besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.“ (§ 4 AO-SF).

Da in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Sekundarstufe II, die in diesem Gutachten betrachtet wird, keine Bildungsgänge mehr angeboten werden (vgl. § 9 (2) AO-SF), wird dieser Förderschwerpunkt im weiteren Verlauf vernachlässigt.

Im Folgenden werden die beiden fokussierten Förderschwerpunkte zum einen aus der Perspektive der Empfehlungen der KMK für den Lernort Schule allgemein⁴ und zum anderen aus

³ Dabei ist zu beachten, dass mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz in NRW sprachlich – in Anlehnung an den KMK-Beschluss zur inklusiven Bildung von 2011 – der Begriff sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf eingeführt wurde. „Die Änderung soll verdeutlichen, dass es um einen ergänzenden und nicht um einen ersetzenden Auftrag der Sonderpädagogik im Schulsystem geht. Der Begriff ‚sonderpädagogische Unterstützung‘ wird gewählt, wenn es um den individuellen Bedarf einer Schülerin oder eines Schülers geht. Der Begriff ‚sonderpädagogische Förderung‘ beschreibt dagegen den Auftrag der Lehrkräfte und der Schulen.“ (siehe hierzu die Begründung des Regierungsentwurfs zu § 2 (5) 3).

⁴ Die KMK-Empfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten halten auch mit dem KMK-Beschluss 2011 zur inklusiven Bildung noch ihre Berechtigung, sofern diese ihr nicht widersprechen (vgl. KMK 2011, S. 23).

der Perspektive der Wissenschaft und insbesondere der Sonderpädagogik genauer gekennzeichnet.

3.1 Beeinträchtigungen⁵ im emotionalen und sozialen Bereich

Ergänzend zur bereits oben genannten Abgrenzung, kennzeichnet die KMK-Empfehlung Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Bereich sowie die darauf zu beziehenden pädagogischen Interventionen folgendermaßen:

„Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet. Pädagogische Interventionen sind deshalb in erster Linie auf die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen sowie auf den Erwerb und die Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten gerichtet.“
(KMK 2000a, S. 4f.).

Auf dieser Grundlage sind zur Darstellung der Ausgangslage Entwicklungsprozesse und Interaktionsverläufe auf persönlicher, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Ebene zu berücksichtigen. Es geht darum, das wahrgenommene Verhalten sowie mögliche Ursachen und Wechselwirkungen zu erfassen. Zudem sind die Ressourcen und Chancen zu kennzeichnen, welche wiederum zum Ausgangspunkt der Förderung gemacht werden sollen (vgl. KMK 2000a, S. 5).

⁵ Als Beeinträchtigungen bezeichnet Stein „die Gesamtheit der Einschränkungen der körperlichen, geistigen oder seelischen Funktionen von Menschen sowie der Folgen dieser Einschränkungen“, die nicht allein vorübergehenden Charakter haben (Stein 2006b, S. 9). Ursachen für Beeinträchtigungen können vielfältiger Art sein, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person liegen. Zudem können sie aus der Person-Umwelt-Interaktion resultieren und können in diesem Person-Umwelt-Zusammenspiel als relativ verstanden werden. Das Spektrum der Beeinträchtigungen reicht von geringfügig bis gravierend, wobei der Grad immer im Vergleich zum Kriterium der Normalität eingeschätzt wird. Zur Bestimmung der Normalität können unterschiedliche Normen herangezogen werden: (a) statistische Normen (was ‚zahlenmäßig‘ als normal gilt), (b) Funktionsnormen (so dass regelgerechtes Gehen oder bestimmte kognitive Leistungen noch möglich sind) oder (c) soziokulturelle Normen (Anerkennung bzw. Voraussetzung in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten) (vgl. Stein 2006b, S. 9f in Anlehnung an Bach 1985; 1999 und Seitz 1998). In Anlehnung an Bach (1985; 1999) subsumiert Stein (2006b, S. 13) unter Beeinträchtigungen „Pseudobeeinträchtigungen“, „Gefährdungen“, „Benachteiligungen“, „Störungen“ und „Behinderungen“, welche in dem Grad der Beeinträchtigung in dieser Reihenfolge als zunehmend verortet werden.

Auf wissenschaftlicher Basis gestaltet sich eine eindeutige Definition sehr schwierig, da ganz unterschiedliche „Erziehungsphilosophien und Paradigmen“ mit einfließen (vgl. Goetze 2007, S. 300).

In der Sonderpädagogik werden Entwicklungsbeeinträchtigungen nichtsdestotrotz als „deutliche Abweichungen von der regelgerechten Entwicklung [verstanden], wie sie in einem bestimmten Alter zu erwarten wäre[n]“ (Stein 2006a, S. 26). Daher ist das Alter in besonderer Weise zu berücksichtigen. Bei der Feststellung einer überdauernden Beeinträchtigung hat der Lernende damit einen Förderbedarf (vgl. Stein 2006a, S. 26).

Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Bereich werden typischerweise auch mit Begrifflichkeiten wie „Verhaltensstörungen“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“ sowie „Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich“ gekennzeichnet (vgl. Stein 2006a, S. 25). Goetze ergänzt diese Auflistung noch um zahlreiche weitere – teilweise synonym verwendete – Ausdrücke (2007, S. 300). Vor dem Hintergrund der Verwendung unterschiedlicher Termini wirft Hillenbrand nun die Frage auf, „ob solche objekttheoretischen Bestimmungsversuche überhaupt zu tragfähigen Ergebnissen gelangen können [...] [und infolgedessen] das Fundament einer wissenschaftlichen Teildisziplin abgeben [können]“ (Hillenbrand 2008, S. 7).⁶

Auch der oben als Maßstab herangezogene Normbezug wird durchaus kritisch gesehen. So verweist Hillenbrand (in Anlehnung an Berger/Luckmann 1980) auf deren Relativität und somit auch generelle Veränderlichkeit. Auf dieser Basis „erscheint der Begriff [einer Verhaltensstörung] selbst als eine soziale Konstruktion“ (vgl. Hillenbrand 2008, S. 11). Letztlich sei demnach entscheidend, welcher Normbegriff zugrunde gelegt würde (vgl. Hillenbrand 2008, S. 11).

Trotz einer möglichen begrifflichen Unschärfe geht es grundsätzlich um Auffälligkeiten in verschiedenen Bereichen der Persönlichkeit (vgl. Stein 2006a, S. 28 in Anlehnung an Seitz 1992). Dabei wird zwischen externalisierenden und internalisierenden Störungen unterschieden:

- Externalisierende Störungen bedeuten, dass der Jugendliche mit seinen Verhaltensweisen stark nach außen auftritt und die Umgebung in Schwierigkeiten bringt, d. h. insbesondere

⁶ Anhand des Begriffs der Verhaltensstörungen kann durchaus aufgezeigt werden, inwiefern es um die Bestimmung von Defiziten in Bezug auf ein bestehendes System geht oder um Fragen der Systemgestaltung in Bezug auf vielfältige und heterogene Individuen.

soziale Auffälligkeiten (z. B. aggressive Aktionen und Reaktionen, ungebremstes und hyperaktives Verhalten).

- Internalisierende Störungen wenden sich hingegen nach innen, d. h. insbesondere emotionale Störungen (z. B. negatives Selbstkonzept, geringer Selbstwert, starke Ängstlichkeit oder Depression).

(vgl. Stein 2006a, S. 28)

Neben dieser groben Einteilung, die bereits längere Tradition hat und auch in neueren Studien auftaucht, gibt es keine zufriedenstellende Klassifikation oder Einteilung dieser Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten. Stein kritisiert, dass beispielsweise die ICD (International Classification of Diseases) aus einem nichtpädagogischen bzw. nicht sonderpädagogischen Kontext kommt, sondern aus der Nachbardisziplin der Psychologie. Nichtsdestotrotz könne sie eine gewisse Orientierung bieten (vgl. Stein 2006a, S. 28f.).

Typische emotionale und soziale Kompetenzen, die sich im Kindes- und Jugendalter entwickeln sollten, können der Tabelle 1 entnommen werden:

Emotionale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
Emotionale Regulationsfähigkeit Emotionale Bewusstheit (adäquater) emotionaler Ausdruck eigener Emotionen Emotionale Eindrucksfähigkeit für das Erleben anderer Personen Selbstwertgefühl (bzgl. erlebtem Status und empfundener Wärme gegenüber sich selbst) Kontrollerleben (im Hinblick auf dessen emotionale „Färbung“)	Kommunikationsfähigkeit Kooperationsfähigkeit Konfliktbewältigungskompetenz Verhandlungsfähigkeit Moderation Soziale Sensibilität Sachlichkeit Fairness/Rücksicht Toleranz (adäquate) Selbstdarstellung

Tabelle 1: Typische emotionale und soziale Kompetenzen (Stein 2006a, S. 26)

Dabei ist zu beachten, dass es hinsichtlich mehrerer dieser Kompetenzen zu Beeinträchtigungen kommen kann. Zudem können auch in den Bereitschaften, diese Kompetenzen zu realisieren, Beeinträchtigungen vorliegen (Stein 2006a, S. 27).

Als mögliche Erklärungsperspektiven/-gründe von Verhaltensauffälligkeiten können folgende angeführt werden (vgl. Stein 2006a, S. 30f. in Anlehnung an Seitz 1998):

- a) Persönlichkeit
- b) Situation
- c) Zusammenwirken von Person und Situation
- d) (allein) durch beobachtende Person als solche wahrgenommen

Letzterer Punkt verweist auf eine Etikettierung der Jugendlichen durch den Beobachtenden. Verhaltensauffälligkeiten sind relativ (Stein 2006a, S. 32 in Anlehnung an Bach 1989).

„Wenn Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen

a) besonders stark,

b) besonders häufig und

c) in verschiedenen Situationen (übersituativ) auftreten, liegt es nahe, davon auszugehen, dass dahinter Auffälligkeiten der Persönlichkeit und auch Problematiken der Entwicklung stehen“ (Stein 2006a, S. 32).

Bei der Feststellung einer Beeinträchtigung kann eine Orientierung an unterschiedlichen Normen erfolgen (vgl. Stein 2006a, S. 31):

- Entwicklungsnormen (empirische Daten zur ‚normalen‘ Entwicklung)
- Soziokulturelle Normen (übliche Verhaltensregeln in einer Gesellschaft)
- Statistische Normen (Abweichung von Mehrheits- oder Durchschnittsverhalten) (im pädagogischen Alltag von besonderer Bedeutung)
- Individuelle Normen des Beobachters (Fremd- oder Selbstbeobachter)

Die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Bereich werden häufig straffällig und weisen vorübergehende oder längere stationäre Behandlungen in Kinder- und Jugendpsychiatrien auf. Auch im Übergang von der Schule in den Beruf lassen sich häufig Schwierigkeiten ausmachen. Entsprechend werden diese Jugendlichen häufig auch als „Benachteiligte“ (Bundesagentur für Arbeit) gekennzeichnet (vgl. Stein 2006a, S. 33).

3.2 Lernbeeinträchtigungen

Die KMK-Empfehlung kennzeichnet Beeinträchtigungen im Bereich Lernen sowie die darauf zu beziehenden pädagogischen Interventionen folgendermaßen:

„Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sich die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können“ (KMK 1999, S. 2).

Zu fördern sind insbesondere Denkprozesse, sprachliches Handeln, der Erwerb von altersentsprechendem Wissen, emotionale und soziale Stabilität sowie Handlungskompetenz (vgl. KMK 1999, S. 3). Beeinträchtigungen in diesem Bereich gehen häufig mit Beeinträchtigun-

gen im Bereich der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten einher (vgl. KMK 1999, S. 3).

Der obigen Kennzeichnung lässt sich zunächst einmal entnehmen, dass entsprechende Beeinträchtigungen nicht nur direkt mit einer Form von ‚Schulversagen‘ verknüpft, sondern hierüber auch häufig gekennzeichnet werden (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 20; Strathmann 2007, S. 222). Darüber hinaus liegt jedoch grundsätzlich keine einheitliche, allgemein anerkannte wissenschaftliche Definition des Begriffs vor (vgl. Strathmann 2007, S. 222). Dies sei, Werning/Lütje-Klose folgend, aus rein pragmatischen Gründen auch auf gegebene institutionelle Zwänge oder vorherrschende ‚administrative Setzungen‘ zurückzuführen (2012, S. 20). Auf dieser Basis würde bzw. wurde demnach letztlich die Separation von Schülerinnen begründet, welche den vorgegebenen Leistungsanspruch der Regelschulen nicht erfüllen (können). Laut Werning/Lütje-Klose sei hierbei jedoch ein genereller Wandel erkennbar, welcher nicht zuletzt auch an einer veränderten Terminologie deutlich wird (vgl. Werning 2012, S. 105). Während früher der Ausdruck ‚Lernbehinderungen‘ verwendet wurde, wird heute von ‚Beeinträchtigungen des Lernens‘ oder dem ‚Förderschwerpunkt Lernen‘ gesprochen und so eine direkte Verbindung zu einer spezifischen Schulform weitgehend aufgelöst (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 20).

Aus der obigen Kennzeichnung der KMK geht weiterhin hervor, dass derartige Beeinträchtigungen immer kontextabhängig und infolgedessen kontextuelle Bedingungen stets zu berücksichtigen sind. Vor diesem Hintergrund scheitern Definitionsversuche stets an dem Versuch „quasi objektiv [...], spezifische Merkmale zur zweifelsfreien Bestimmung und Abgrenzung dieses Phänomens bezogen auf die Person herauszuarbeiten“ (Werning 2012, S. 104). Laut Strathmann (2007) handelt es sich hierbei vielmehr um ein „hypothetisches Konstrukt [...], das nicht ein Merkmal der Person, sondern deren Situation beschreibt“ (Strathmann 2007, S. 223).

Ebenso wie die Beeinträchtigungen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, werden auch Lernbeeinträchtigungen vor diesem Hintergrund als relativ betrachtet. Sie werden insbesondere an einer gesellschaftlichen oder individuellen Norm gemessen (vgl. Orthmann 2006, S. 84).

Entsprechend werden drei Bedingungsbereiche für die Entstehung von Lernbeeinträchtigungen gesehen (vgl. Orthmann 2006, S. 84ff.):

1. Persönlichkeitsbereich des Schülers

- Biologisch-organische Faktoren (Noxen, d.h. schädliche Einflüsse)
- Kognitive Faktoren (Intelligenz: Tendenziell geringere Intelligenz, aber Abgrenzung zu normalen Schülerinnen nicht eindeutig; Schwierigkeiten im metakognitiven Bereich: Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigung verfügen häufig nur über stereotypes Repertoire an Strategien, führen kaum adäquate Kontrollprozesse aus, Probleme mit differenzierter Zeitnutzung etc.)
- Nicht-kognitive Faktoren (motivationale Variablen und Schulangst. Häufig misserfolgsorientierte Attribuierung, d. h. Lernerfolg = Glück, Misserfolg = mangelnde Fähigkeit; dies ist ungünstig für das Selbstkonzept) (vgl. Orthmann 2006, S. 84ff.)

2. Familie

Psychosoziale Risiken wirken häufig (wahrscheinlich aufgrund von Frühe und Dauer der Präsenz) deutlich stärker entwicklungshemmend als organisch-biologische Noxen (schädliche Einflüsse). Dies führt zu einer sozio-kulturellen Benachteiligung, in der Armut eine sehr bedeutende Rolle spielt (z. B. für Minderwertigkeitserleben, erhöhte Ängstlichkeit, Depressivität, Hilflosigkeit). Die Kinder und Jugendlichen sind häufiger von sozialer Isolation betroffen. Studien weisen darauf hin, dass die armutsbedingten Belastungen stärker familiär vermittelt sind, als dass sie Reaktionen auf sozioökonomische Deprivationslagen sind. Zudem entsteht eine Diskriminierungsgefahr durch Außenstehende (vgl. Orthmann 2006, S. 86ff.).

3. Schule

Insbesondere soziale Beziehungsstrukturen (weniger strukturell-organisatorische Bedingungen wie Klassengröße oder Lehrmittelausstattung) sowie unbefriedigende Sozialkontakte können den Lernerfolg negativ beeinflussen (z. B. über Schulunlust, Motivationsverlust, Beschädigung des Selbstkonzepts). Sie erhalten aber auch weniger (emotionale) Zuwendung und Unterstützung beim Lernen durch Lehrkräfte. Zudem ist problematisch, wenn die Diagnostik nicht differenziert und kontinuierlich genug ist, so dass kleinere Lernbeeinträchtigungen nicht frühzeitig erkannt werden, sondern sich zu umfassenden Lernbehinderungen ausweiten (vgl. Orthmann 2006, S. 88ff.).

Zusammenfassend lassen sich – beispielsweise etwa in gleichem Maße wie lerntheoretische Zugänge – demnach in Bezug auf Lernbeeinträchtigungen sehr unterschiedliche theoretische Grundlagen ausmachen, welche dann wiederum unterschiedliche Konsequenzen z. B. auf didaktisch-curricularer Ebene nach sich ziehen können.

3.3 Weiterführende Kommentierung und Zwischenfazit

Vor dem Hintergrund der dargestellten Abgrenzungen stellt sich natürlich die Frage, wie sich die Situation an den Berufskollegs darstellt bzw. wie viele Schülerinnen hier überhaupt einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Bezogen auf diese Schulform lassen sich in Nordrhein-Westfalen demnach derzeit insgesamt 10.534 Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf identifizieren. Bei einer Gesamtzahl von 587.487 Schülern an den Berufskollegs entspricht dies also einem Anteil von weniger als 2 %. Mit 62 % besucht die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler wiederum ein spezielles Förderberufskolleg. Die hier fokussierten Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung nehmen mit 51 % bzw. 26 % den jeweils größten bzw. zweitgrößten Anteil ein.⁷

Angesichts der vorgestellten Zahlen lohnt es sich nochmals zu hinterfragen, ob es dem ursprünglichen Ziel einer inklusiven Berufsbildung tatsächlich gerecht wird, falls die Inklusion alleinig auf die Zielgruppe eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs reduziert werden würde. Während, wie zuvor ausgeführt, der Anteil der Schüler mit einer diagnostizierten Lern- und Entwicklungsstörung am Berufskolleg relativ klein ist, ist sicherlich anzunehmen, dass es auch Schülerinnen gibt, bei denen entsprechende Beeinträchtigungen ebenfalls vorliegen, diese jedoch aufgrund der Trennschärfe nicht als sonderpädagogisch diagnostiziert wurden. Dies kann vielfältige Ursachen haben wie beispielsweise Bedenken seitens der Eltern hinsichtlich einer möglichen Stigmatisierung und damit ggf. antizipierte schlechtere Chancen in der Bildungs- und Berufslaufbahn des jeweiligen Schülers.

Neben der Unterscheidung zwischen diagnostiziertem und nicht diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf muss an dieser Stelle sicherlich auch das System ‚Berufskolleg‘ differenzierter betrachtet werden. So haben Berufskollegs je nach Ausrichtung (kaufmännisch, gewerblich-technisch, sozial) sowie innerer Organisationsform (duales System, Vollzeitschule, Übergangssystem) unterschiedliche Herausforderungen in Bezug auf die Förderbedarfe zu bewältigen. Tendenziell kann sicherlich jedoch bereits aus strukturellen Gründen davon ausgegangen werden, dass insbesondere im Bereich des Übergangssystems vermehrt Lern- und Entwicklungsstörungen auftreten (vgl. hierzu auch die Ausführungen im folgenden Kapitel 4).

⁷ Die zugrunde liegenden absoluten Zahlen wurden den Verfassern dieses Gutachtens vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt und beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013.

Wie bereits angedeutet, wird in der Auseinandersetzung mit der generellen Inklusionsthematik darüber hinaus – insbesondere bezogen auf den schulischen Bereich – häufig allein die Forderung in den Blick genommen, Schülerinnen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen. Dies wäre jedoch recht verkürzend, da im Kontext der beruflichen Bildung ja gerade das Recht auf Bildung mit dem Recht auf Arbeit zusammen fällt. Darüber hinaus greift dies weiterhin zu kurz, da das grundlegende Ziel der Inklusion⁸ vielmehr darin besteht, die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen unabhängig ihrer individuellen Dispositionen zu erzielen (vgl. Buchmann/Bylinski 2013, S. 147). Eine klare Definition der Begrifflichkeit bzw. der zugehörigen Gruppe fällt, Bojanowski (2012) folgend, sehr schwer. So taucht der Begriff der Benachteiligung bzw. der Benachteiligten zwar sowohl in diversen gesetzlichen Ordnungsgrundlagen (SGB VIII, SGB III) als auch im allgemeinen Berufsbildungsdiskurs insbesondere mit Blick auf die Berufsvorbereitung auf, eine konkrete Definition sowie Abgrenzung liegt jedoch nicht vor oder wird nur unzureichend vorgenommen (vgl. Bojanowski 2012, S. 5f.). Weiteren Aufschluss bietet in diesem Zusammenhang jedoch die Arbeit von Enggruber/Euler, welche im Rahmen sekundärempirischer Analysen in Baden-Württemberg den „Versuch einer Benachteiligtentypologie“ unternommen haben (Enggruber 2011, S. 1). Laut Enggruber/Euler lassen sich demgemäß die folgenden sieben Typen von Benachteiligung unterscheiden: Marktbenachteiligungen, schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg, außerschulische Überforderung und Lebensprobleme, Sinn- und Identitätssuche, multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen, Protest- und Autonomiebeweise sowie Migrationshintergrund (vgl. Enggruber 2011, S. 2). Ohne an dieser Stelle auf die einzelnen Benachteiligungstypen im Detail eingehen zu wollen, wird deutlich, dass es sich auch hierbei um ein relativ komplexes Konstrukt handelt. Bojanowski (2012) fasst diese Komplexität wie folgt zusammen: „Benachteiligung erscheint in all diesen Bestimmungen deutlich als ein gesellschaftliches Konstrukt, das nicht nur von den verschiedensten Faktoren abhängig ist, sondern das sich höchst dynamisch auf Bewegungen in Erwerbsarbeit und Gesellschaft bezieht“ (Bojanowski 2012, S. 6).

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen gerät hier auch bereits die Abgrenzung zwischen Sonder- und Sozialpädagogik in den Fokus.⁹ Während die sonderpädagogische Arbeit demnach die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in den Blick nimmt, orientiert sich die sozialpädagogische Arbeit vielmehr an sozialen Auffälligkeiten. Grundsätzlich weisen beide

⁸ Weitere Ausführungen zur Inklusion finden sich in Kapitel 5.1.

⁹ Diese werden auch im Rahmen des sechsten Kapitels nochmals aufgenommen.

Teildisziplinen bzw. Tätigkeitsbereiche Überschneidungen auf. Eine Abgrenzung gestaltet sich dementsprechend schwierig (vgl. Loeken 2012, S. 363). In den Versuchen zur Kennzeichnung von sonderpädagogischen Förderbedarfen wird die Relativität der Zuschreibung dieses Merkmals deutlich. Zudem wird dieses Konstrukt in besonderer Weise in der Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft fixiert. Behinderung kann auch das Ergebnis negativer Wechselwirkungen und Zuordnungen sein und eine Teilhabe über die Eröffnung angemessener Hilfen kann aufgrund der Zuweisung persönlicher Merkmale durchaus behindern (vgl. hierzu Bojanowski 2012, S. 5). Insofern ist die herangezogene Norm kritisch zu reflektieren.

Zudem sei – erneut – die scheinbar uneinheitliche Begriffsverwendung in den unterschiedlichen Ordnungsgrundlagen hervorgehoben. So wird in dem KMK-Beschluss zur inklusiven Bildung weitgehend der Behinderungs-Terminus verwandt (vgl. KMK 2011), während in den KMK-Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten, welche um die Jahrtausendwende entstanden sind, die aber weiterhin ihre Gültigkeit haben sollen, der Terminus „Beeinträchtigungen“ dominiert (vgl. KMK 2000a; 1999). Letzterer kann – wenn wir Stein (2006b, S. 13, in Anlehnung an Bach 1985; 1999) folgen – als Oberbegriff für u. a. Störungen, Benachteiligungen und Behinderungen verwandt werden. In der AO-SF wird hingegen der Begriff der Lern- und Entwicklungs-„Störungen“ verwandt, welcher, wenn wir ebenfalls Stein (2006b) folgen, hinsichtlich des Grades eine Beeinträchtigung kennzeichnet, die zwar stärker als „Benachteiligung“, aber schwächer als „Behinderung“ ist. Daneben finden sich die Bezeichnungen „Schädigung“ (Hörschädigung, Sehschädigung) und „Behinderung“ (Geistige Behinderung und körperliche Behinderung). Es ist unklar, ob die AO-SF die „erhebliche Beeinträchtigung“ im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (§ 4 (1) AO-SF) so verortet verstehen möchte, zumal im Schulrechtsänderungsgesetz – in der Folge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – der Begriff „Menschen mit Behinderung“ verwendet wird (§ 2 Absatz 5 Schulrechtsänderungsgesetz). Zudem wird im AO-SF auch von Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Erziehungsschwierigkeiten (§ 3 AO-SF) geschrieben.

Darüber hinaus sind auch bezogen auf die einzelnen Förderschwerpunkte, wie oben dargestellt, auch inhaltlich begriffliche Unschärfen auszumachen. Es stellt sich zudem die Frage, ob die Jugendlichen nicht ebenfalls im Autismus-Spektrum im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen zu berücksichtigen wären, da sie über tiefgreifende Entwicklungsstörungen gekennzeichnet werden (vgl. KMK 2000b, S. 3). Zudem werden Autismus-Spektrum-Störungen in dem Entwurf zur Änderung der AO-SF in NRW wie bereits in der vorangegangenen AO-SF auch ebenfalls – jedoch neben LES – als mögliche Ursachen für einen sonder-

Kremer/Kückmann/Sloane/Zoyke 34

pädagogischen Unterstützungsbedarf separat aufgeführt (§ 3 Nr. 6 AO-SF). Dieser wird zwar nicht als eigener Förderschwerpunkt weiter aufgenommen (§ 2 AO-SF), allerdings wurde ein separater Abschnitt am Ende der AO-SF (Abschnitt 7), der sich Schülern im Autismus-Spektrum widmet, beibehalten. Diese können Abschlüsse an allgemeinen Schulen sowie in zieldifferenten Bildungsgängen im Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Behinderung erwerben (§ 42 (3) AO-SF), womit ebenfalls auf die Nähe zum Förderschwerpunkt Lernen hingedeutet wird. Insgesamt deutet dies auf eine unzureichende Begriffsbestimmung und -verwendung hin.

In den (wissenschaftlichen) Kennzeichnungen der Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Bereich sowie der Lernbeeinträchtigungen zeichnen sich – sowohl in den Empfehlungen der KMK als auch in der wissenschaftlichen Literatur – einige Überschneidungen ab (z. B. negative Selbstkonzepte, Beeinträchtigungen durch sozio-kulturelles Umfeld, wenig Zuwendung und Unterstützung beim Lernen durch Lehrkräfte). Insofern scheint eine klare Abgrenzung kaum zu realisieren. Diese Überschneidung sowie ein etwaiger Förderbedarf in mehreren Schwerpunkten wird sowohl in der AO-SF als auch in den Ordnungsgrundlagen der KMK bereits angeführt (vgl. KMK 2011, S. 7). So weist die KMK beispielsweise in ihrer Empfehlung zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung explizit auf einen häufig vorkommenden Förderbedarf in weiteren Schwerpunkten, insbesondere Sprache und Lernen hin (vgl. KMK 2000a, S. 7). Insofern sind die mit einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten verbundenen Zuweisungsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Bildungseinrichtungen durchaus kritisch zu betrachten.

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei den betrachteten Förderschwerpunkten um relativ weit gefasste Konstrukte handelt, welche zudem lediglich auf Performanzebene zugänglich bzw. erfassbar sind. Dies lässt wiederum bereits mögliche Schwierigkeiten mit Blick auf die Diagnose derartiger Beeinträchtigungen vermuten, was im Falle des genannten Zusammentreffens mehrerer Förderschwerpunkte u. U. zusätzlich verstärkt werden könnte. Auch hier stellt sich grundlegend die Frage, ob es darum geht den Behindertenstatus zuzuweisen oder die Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft zunehmend in den Blick genommen wird.

Insgesamt wird erkennbar, dass die Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gerade für diese Förderschwerpunkte mit der Bildungs(gang)arbeit an Berufskollegs zu verzahnen ist und einer entsprechenden Professionalisierung an Berufskollegs bedarf.

Wie oben bereits angedeutet, stellt sich weiterhin die Frage, inwieweit die Besonderheiten der beruflichen Bildung sowie die des Berufskollegs in den Diskussionen zur Inklusion generell überhaupt Berücksichtigung finden. So beziehen sich viele Beiträge zum Thema in erster Linie auf die Inklusion an allgemeinbildenden Schulen. Mit dem folgenden Kapitel soll zumindest pointiert der Blick auf Bildungsarbeit in Berufskollegs gerichtet werden.

4 Berufliche Bildung in Berufskollegs

4.1 Annäherung an Berufskollegs

Berufskollegs bieten eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsgänge an, die wiederum in Voll- und Teilzeit unterteilt werden können. Der APO-BK folgend, finden sich in Berufskollegs die folgenden Bildungsgänge:

- Bildungsgänge der Berufsschule: Fachklassen des dualen Systems, Berufsorientierungsjahr, Berufsgrundschuljahr, Klassen für Schüler ohne Ausbildungsverhältnis.
- Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zu beruflicher Grundbildung und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) führen.
- Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zur Fachhochschulreife oder zu beruflichen Kenntnissen und zur Fachhochschulreife führen.
- Bildungsgänge des Beruflichen Gymnasiums und der Fachoberschule, Klasse 13.
- Bildungsgänge der Fachschule.

Im Berufskolleg werden dementsprechend sehr unterschiedliche Bildungsgänge integriert, die in der Zusammenführung berufsqualifizierender und allgemeinbildender Lerngegenstände und -abschlüsse ein sehr vielschichtiges und unterschiedliches Bildungsangebot darbieten. Zielsetzung ist es dabei, ein Bildungsangebot zu schaffen, welches auf unterschiedliche Ausgangslagen ein Bildungsangebot in der Sekundarstufe II bietet, zugleich schulische Abschlüsse bis zur gymnasialen Oberstufe ermöglicht und Differenzierungsmöglichkeiten zur Berücksichtigung betrieblicher, regionaler und schülerspezifischer Belange eröffnet. Gleichmaßen ist jedoch auch erkennbar, dass in der Praxis die als Bildungsgänge zusammengefassten Bereiche durchaus unterschiedliche Funktionen wahrnehmen. Die Fachklassen des dualen Systems nehmen so beispielsweise eine vollständig andere Funktion wahr, als die Klassen für Schüler ohne Ausbildungsverhältnis. Dabei können sich andererseits durchaus Gemeinsamkeiten zwi-

schen Bildungsgängen, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht führen, und dualen Ausbildungsgängen zeigen.

Hinsichtlich der curricularen Ausrichtung der Bildungsgänge können die Bildungsangebote des Berufskollegs den folgenden Bereichen zugeordnet werden:

- Vollzeitschulische Bildungsangebote, die in einem Berufsfeld/-bereich einen (höheren) allgemeinbildenden Abschluss ermöglichen.
- Duale Ausbildungsangebote, die einen beruflichen Abschluss eröffnen und zudem einen schulischen Abschluss eröffnen.
- Bildungsgänge des Übergangssystems: (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen.
- Weiterbildende Bildungsangebote, die einen beruflichen Abschluss voraussetzen und dem tertiären Sektor zuzuordnen sind.

Mit dieser Differenzierung wird eine Strukturierung der Bildungsangebote hinsichtlich der (vornehmlichen) Funktion der Bildungsgänge vorgenommen, die wiederum auch nicht ganz unproblematisch erscheint, da regional- und schülerspezifisch durchaus eine unterschiedliche Zuordnung der Bildungsgänge erfolgen kann und diese dementsprechend in Regionen, aber auch für unterschiedliche Jugendliche eine durchaus spezifische Funktion und Aufgabe im Lebensverlauf übernehmen können.

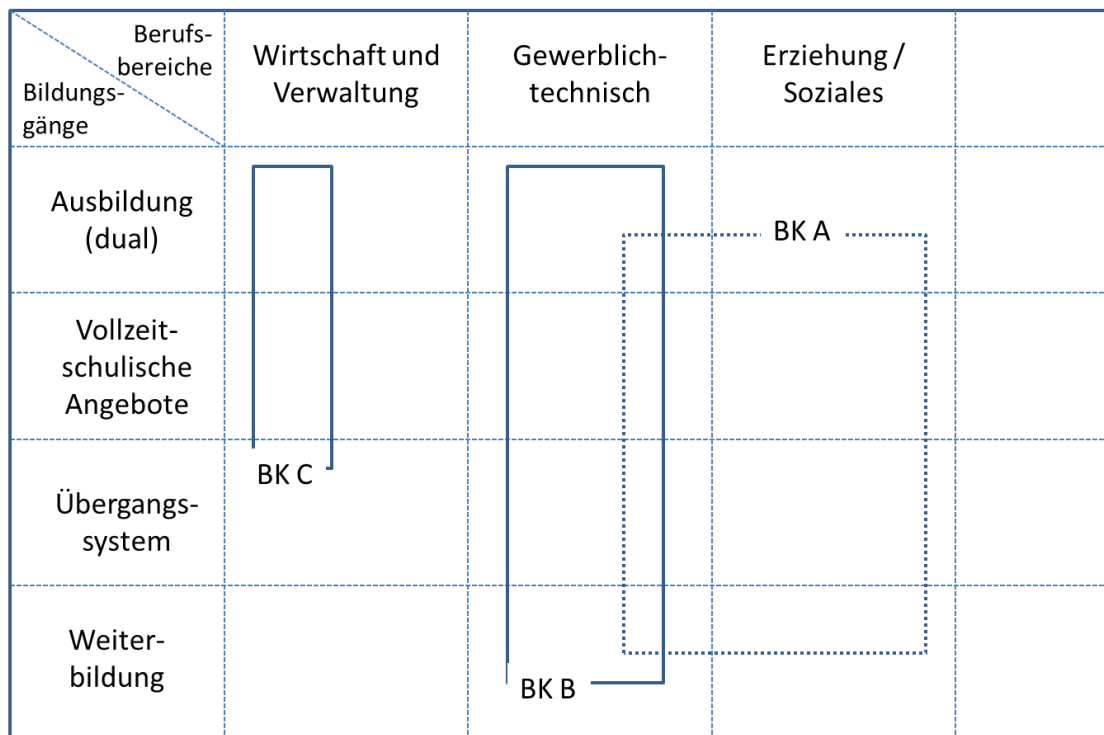


Abbildung 3: Berufskolleg – Struktur: Abbildung der Bildungsangebote

Die Bildungsgänge des Berufskollegs bilden die verschiedenen Berufsfelder ab (u. a. kaufmännisch-verwaltender Bereich, gewerblich-technischer Bereich, hauswirtschaftlich-pflegerischer Bereich). Berufskollegs führen nun in unterschiedlicher Form Bildungsangebote in den verschiedenen Berufsbereichen zu konkreten Schultypen zusammen. Berufskolleg A fasst beispielsweise Bildungsgänge aus dem gewerblich-technischen Bereich sowie dem Bereich ‚Erziehung und Soziales‘ zusammen. Derartige Bündelschulen finden sich z. B. im ländlichen Bereich. Berufskolleg B bietet für einen bestimmten Berufsbereich die entsprechenden Schulformen an und wird damit auch sehr deutlich durch den jeweiligen Berufsbereich geprägt. Daneben finden sich Berufskollegs, die spezifische Bildungsangebote für eine Branche als Kern anbieten.

Es kann sowohl die Zusammenführung von Berufsbereichen zwischen den Berufskollegs differieren, als auch das Angebot der Bildungsgänge in den Berufsbereichen. Es ergeben sich so Berufskollegs mit einem jeweils spezifischen Bildungsangebot, unterschiedlicher Größe, aber auch spezifischen Herausforderungen an Schulorganisation und -struktur, verschiedenen Kooperations- und Koordinationsaufgaben oder den Einsatz von Lehrkräften in Bildungsgängen (vgl. zur Differenzierung Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 247ff.).

4.2 Weiterführende Überlegungen

Berufskollegs sind im Übergang von Schule zu Beruf angesiedelt und mit unterschiedlichen Funktionen in Bezug auf Bildungs- und Arbeitssystem verschränkt. Gemeinsames Lernen resp. Anstrengungen von Inklusion müssen damit aus dem Spannungsfeld unterschiedlicher Ordnungsgrundlagen und Steuerungssysteme betrachtet werden. Grundsätzlich kann sicherlich der Frage nachgegangen werden, ob die Bildungsgänge im Berufskolleg zumindest partiell nicht selektiv angelegt sind und einer inklusiven Bildung eher widersprechen. Wir werden in den weiteren Ausführungen keine grundlegende Systemdebatte zur Gestaltung beruflicher (Aus-) Bildung im Übergang von Schule zu Arbeit aufnehmen, sondern versuchen auf die Gestaltungsnotwendigkeiten und Spielräume in den Berufskollegs zu fokussieren. Damit wird dann die Frage virulent, welchen Beitrag unterschiedliche Berufskollegs leisten können. Beispielsweise könnte gefragt werden, ob ein gewerblich-technisches Berufskolleg andere Gestaltungsspielräume als ein kaufmännisches Berufskolleg besitzt oder es können sich für ländlich strukturierte Bündelschulen andere Lösungsansätze anbieten als für Berufsbildungszentren in städtischen Strukturen. Dementsprechend ist es nach unserer Auffassung kaum weiterführend, einen allgemeinen Ansatz zu entwickeln, der in alle bestehenden Strukturen aufgenommen werden kann. Genau hier gilt es die Strukturen einzubeziehen, aber auch die bestehende Expertise in den jeweiligen Strukturen aufzunehmen und zu berücksichtigen.

Auf den ersten Blick könnte dies als eine ausschließlich pragmatische Herangehensweise verstanden werden. Aus unserer Sicht stellt sich Inklusion kaum als eine kurzfristig zu bewältigende Herausforderung, sondern ist mit komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden. Der Fokus auf das Berufskolleg kann hier kaum isoliert betrachtet werden, dennoch gilt es nach unserer Auffassung, diese Herausforderung nicht nur zu kennzeichnen, sondern systematisch in den Organisationen aufzunehmen und zu verfolgen. Dementsprechend sehen wir die Notwendigkeit die Ebene des Berufskollegs zu fokussieren und dort Inklusion und Gemeinsames Lernen mit Leben zu füllen.

Darüber hinaus werden in der UN-BRK die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung sowie an Arbeit und Beschäftigung als Rechte formuliert. Mit Blick auf die Gestaltung von Berufskollegs wäre nun Folgendes zu prüfen: Ist eine gleichberechtigte Teilhabe an Berufskollegs und ihren Bildungsgängen zur Berufsausbildung und zur Berufsausbildungsvorbereitung möglich, die gleichsam die besonderen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung berücksichtigt? Hier stellt sich beispielsweise die Frage, ob die behinderten Menschen tatsächlich zu den gleichen Bildungsgängen Zugang erhalten. Es wäre zu präzisieren, was genau unter ‚gleichbe-

rechtigt‘ zu verstehen ist. In einer zeitlichen Betrachtung könnte das Recht auf Teilhabe zudem nicht nur hinsichtlich der gleichberechtigten Teilhabe an dem aktuell zu besuchenden Bildungsangebot interpretiert werden. Vielmehr könnte ebenfalls sicherzustellen sein, dass auch die von lernbehinderten Jugendlichen maßgeblich besuchten Bildungsgänge eine Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt bestmöglich zulassen. In Anbetracht der vielfach kritisierten Bildungsgänge des Übergangssystems, in dem lernbehinderte Jugendliche überproportional vertreten sind, ist die Erfüllung dieses Rechtsanspruchs kritisch zu sehen.

Ebenfalls ist kritisch zu diskutieren, inwieweit insbesondere lernbehinderte Jugendliche eine Ausbildung im Regelsystem aufnehmen und erfolgreich absolvieren können, d. h. inwieweit sie – auch mit entsprechenden Unterstützungen wie abH (ausbildungsbegleitenden Hilfen, z. B. Stützunterricht) – den Anforderungen und Zielen der Berufsausbildung gerecht werden können. Dies kann nicht pauschal beantwortet werden, sondern ist vielmehr differenziert unter Berücksichtigung einzelner Ausbildungsberufe sowie der Möglichkeiten der Jugendlichen zu prüfen und zu diskutieren. Gemeinsames Lernen wird damit nicht automatisch die Separierungsproblematik lösen.

Gemeinsames Lernen kann nicht von der Struktur und den Bildungsangeboten an Berufskollegs differenziert werden. Die Ordnung über Bildungsgänge trägt zu einem Versuch einer Homogenisierung der Lerngruppen an Berufskollegs bei und kann eine Separierung und Zuordnung von Jugendlichen in bestimmten Bildungsgängen an Berufskollegs verstärken. Aus unserer Sicht stellt sich für Berufskollegs damit die Herausforderung, dass die Struktur aufgenommen und zur Teilhabe von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konstruktiv und systematisch genutzt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch das Konstrukt der zieldifferenten Förderung kritisch zu diskutieren und in Bezug auf die Besonderheiten der Bildungsarbeit in Berufskollegs zu präzisieren.

5 Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an Berufskollegs¹⁰

Mit diesem Kapitel soll die Inklusionsdiskussion keineswegs auf das Übergangssystem verkürzt werden, vielmehr sollen exemplarisch Handlungsfelder einer Bildungsgangdidaktik aufgezeigt werden, die eine individuelle Förderung in den Bildungsgängen unterstützt. Die hohe

¹⁰ Die folgenden Ausführungen entstammen im Wesentlichen einem Arbeitspapier von Zoyke, welches voraussichtlich im Winter 2014 separat veröffentlicht wird und in einen Forschungsschwerpunkt des Projekts InBig eingebunden ist.

Bedeutung des hier gewählten Bereichs ist jedoch nicht zu verkennen, da ein großer Teil (ca. die Hälfte, vgl. Gutachtenteil Klemm) der Jugendlichen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung in diese Bildungsgänge münden.¹¹

Die folgende Skizzierung der Bildungsgangarbeit im Übergangssystem stützt sich auf Ergebnisse aus mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten der vergangenen Jahre.¹² Darin ging es zwar nicht vordergründig und explizit um die Frage der Inklusion. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Anteil der in diesem Gutachten betrachteten Zielgruppe in den vergangenen Jahren in den untersuchten Bildungsgängen bereits relativ hoch und die Berufskollegs folglich bereits mit dieser Herausforderung konfrontiert waren. Insofern können die erhobenen Daten implizit Hinweise auf besondere Problemlagen sowie Ansätze zum Umgang mit den sich stellenden Herausforderungen bieten.

Die zugrunde liegenden Projekte folgten grundsätzlich einem Design Based Research-Ansatz, in dem der kooperative Designprozess zwischen Akteuren der Praxis (insbesondere Lehrkräfte mit unterschiedlichen Funktionen, Sozialarbeiter, Schüler etc.) und Akteuren der wissenschaftlichen Begleitung den Ankerpunkt zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse bildet. In diesem Rahmen wurden neben umfangreichen Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen sowie Workshops insbesondere qualitative Interviews und standardisierte Fragebögen eingesetzt. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zusammengetragen, die einen Einblick in die Bildungsgangarbeit im Übergangssystem geben. Dazu wird zum einen auf das Struktur- und das Prozessmodell der Bildungsgangarbeit von Sloane (2004, S. 45ff.; 2007, S. 481ff.; 2010, S. 210f.) zurückgegriffen (siehe Abschnitt 5.1 und 5.2). Zum anderen wird in Abschnitt 5.3 der Aspekt der Netzwerkarbeit und Kooperation vertieft, da sich in den Erhebungen diesbezüglich besondere Herausforderungen und Notwendigkeiten gezeigt haben. Diese Ergebnisse münden in einer Zusammenfassung und einem Ausblick, in dem der Bedarf einer individuellen Bildungsgangarbeit herausgearbeitet wird (Abschnitt 5.4).

5.1 Bildungsgangarbeit in Anlehnung an das Strukturmodell

Kern des Strukturmodells der Bildungsgangarbeit ist die iterativ-zirkuläre Abstimmung von Makroplanung, d. h. der Lehrplananalyse i. w. S., und von Mikroplanung, d. h. der Entwick-

¹¹ Daneben hat die Fachpraktikerausbildung einen hohen Anteil.

¹² Vgl. zum Projekt RVL-fbZ Zoyke, 2012a; Zoyke, 2013; zum Projekt InLab Beutner, Kremer/Zoyke, 2012; Zoyke, 2012b und Zoyke/Hensing, 2011 sowie zum Projekt InBig Kremer/Beutner/Zoyke/Kundisch/Rohde, 2013; Kremer/Zoyke, 2013, Kranert/Kremer/Zoyke 2013. Die ersten Erhebungen im Rahmen des Projektes NeGeL befinden sich derzeit noch in der Auswertung, Ergebnisse wurden noch nicht veröffentlicht.

lung und Abstimmung von Lernsituationen (vgl. Sloane 2004, S. 46). Lehrkräfteteams, die sogenannten Bildungsgangteams, sollen in diesem Zusammenhang diskursiv ein Gesamtkonzept entwickeln. Dabei sollen die in Abbildung 4 dargestellten vier Merkmale bzw. Struktur-
aspekte berücksichtigt werden (vgl. Sloane 2004, S. 46ff; 2010, S. 210).

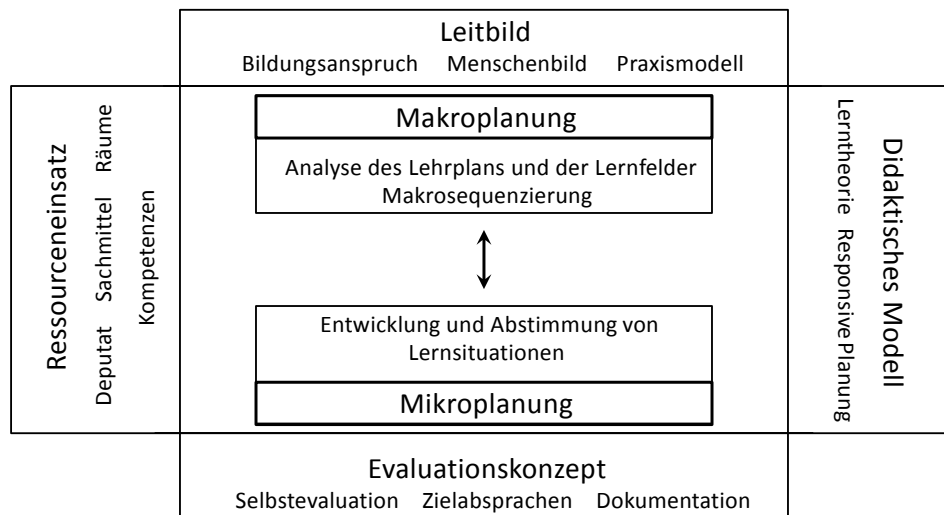


Abbildung 4: Bildungsgangarbeit als Strukturmodell (Sloane 2004, S. 47; 2010, S. 210)

Für die Bildungsgänge im Übergangssystem kann dies folgendermaßen konkretisiert werden:

Im Rahmen der zu führenden Leitbilddiskussion (1) erscheint der Diskurs um den Bildungsanspruch für Bildungsgänge des Übergangssystems von besonderer Bedeutung und Brisanz zu sein. So zeigen sich in den Untersuchungen deutliche Diskrepanzen teils in den Verständnissen, aber insbesondere in der Priorisierung von beruflicher Orientierung, Vorbereitung oder Grundbildung hinsichtlich eines oder mehrerer Berufsfelder und dem grundsätzlich ebenfalls zu ermöglichenden Erwerb oder die Verbesserung eines allgemeinbildenden Bildungsabschlusses. Dies variiert nicht nur zwischen den betrachteten Bildungsgängen und Berufskollegs, sondern auch zwischen gleichen Bildungsgängen in unterschiedlichen Berufskollegs und auch zwischen den Akteuren im Bildungsgang. Zudem werden hier weitere Ziele wie die Förderung von Disziplin, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit aber auch Persönlichkeitsentwicklung und eine Steigerung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen vehement diskutiert und in unterschiedlichem Maße priorisiert (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 21ff.). Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerinnen in diesen Bildungsgängen und den damit verbundenen unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Zielsetzungen (vgl. Beutner/Kremer/Zoyke 2012, S. 53ff.) verschärft sich nochmals die Brisanz dieses Diskurses. Lehrkräfte sind aufgefordert, im Bildungsgang Strukturen zu entwickeln, um die individuellen Voraussetzungen und Ziele der Schülerinnen zu ermitteln und diese mit den Bildungsansprü-

chen im Bildungsgang auszuloten. Die Strukturen können damit nicht von der Bildungsgangarbeit an den Berufskollegs differenziert werden. Hierbei kann auf Rahmenkonzepte aus unterschiedlichen Projekten zurückgegriffen werden. Der Leitbilddiskurs kann beispielsweise im Zusammenhang mit der Entwicklung von Leitlinien erfolgen, wie dies in einer Arbeitsgruppe im Projekt InLab zur individuellen Förderung vorgenommen wurde (vgl. Zoyke 2012b, S. 162) oder wie in einer anderen Arbeitsgruppe im selben Projekt ein Instrument zur entwicklungsförderlichen Kompetenzdiagnose entwickelt und implementiert wurde (vgl. Frehe/Kremer 2012).

Hinsichtlich des Ressourceneinsatzes (2) ist zu diskutieren, welche Kompetenzen im Bildungsgangteam erforderlich sind. In den betrachteten Bildungsgängen wurden vielfach – neben den üblichen Lehrkompetenzen – besondere sozialpädagogische sowie teilweise sonderpädagogische Kompetenzen eingefordert bzw. als erforderlich erachtet. Daher wurden häufig (Schul-) Sozialarbeiter und vereinzelt auch Sonderpädagogen bzw. Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzqualifizierung eingebunden. Dabei zeichnen sich in Art, Umfang und Aufgabenbereich durchaus unterschiedliche Einbindungsformate ab, die jeweils im Team abzustimmen sind. In den betrachteten Bildungsgängen reichen die Einbindungen von Sozialpädagogen beispielsweise von punktuellen Einbindungen zur Lösung persönlicher oder sozialer Probleme sowie zur Begleitung der Berufsberatung über die temporäre Begleitung im Unterricht bis hin zur Gestaltung von Unterrichtsreihen (z. B. Bewerbungstraining, Methodentraining) (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 16, 47f.). Mit Blick auf die Räumlichkeiten sind Besonderheiten beispielsweise hinsichtlich der Einrichtung und Betreuung von Aufenthaltsräumen zu diskutieren, in denen Schüler bei Bedarf Entspannung, körperlichen Ausgleich oder persönliche Betreuung erfahren können. Darüber hinaus stellt sich die Frage der Einrichtung von Räumen für Individual- und Kleingruppenunterricht zwecks Differenzierung sowie für individuelle Beratung durch Lehrkräfte und Sozialarbeiter (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 20, 28; Zoyke 2012a, S. 279, 310). Auch im Zusammenhang mit der Durchführung von individuellen Förder- und Entwicklungsgesprächen, wie sie im Großteil der Bildungsgänge durchgeführt werden, drängen sich neben räumlichen auch zeitliche Ressourcenfragen auf. Häufig werden diese als Quartalsgespräche entweder parallel zum üblichen Unterricht oder zu speziellen Projekttagen durchgeführt (vgl. Zoyke 2012b, S. 159ff.; Zoyke/Hensing, 2011, S. 12, 15f.).

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zielsetzungen sowie der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden sind im Diskurs um das didaktische Modell (3) und die tragenden

Konzepte, Differenzierungs- und Individualisierungsansätze in besonderem Maße zu berücksichtigen. Zudem wurde in den Bildungsgängen das vertrauensvolle und wertschätzende Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften (sowie Sozialarbeitern) und die Partizipation der Schüler betont (vgl. Zoyke 2012a, S. 302; 2012b, S. 159; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 27, 48ff.). Besonders kontrovers werden unterschiedliche Verständnisse und Realisierungsformen der Stärkenorientierung diskutiert, welche vielfach in Anbetracht der häufigen Misserfolgsereignisse der Jugendlichen für wichtig erachtet werden (vgl. Zoyke 2012b, S. 162; 2012a, S. 312; Kranert/Kremer/Zoyke, 2013, S. 26f.). Darüber hinaus werden in den Bildungsgängen häufig Verhaltensregeln und Sanktionen sowie deren Vereinheitlichung im Bildungsgangteam unterschiedlich diskutiert (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 28f.).

Gerade die diskursive Entwicklung eines Evaluationskonzepts (4) zur Qualitätssicherung bzw. zur Rückversicherung hinsichtlich einer professionellen pädagogischen Arbeit, wie Sloane sie fordert (2004, S. 48), erscheint für das Übergangssystem mit seinen sehr offenen Lehrplänen und den Individualisierungsforderungen besonders relevant. Die Auswahl bzw. die selbstständige (Weiter-)Entwicklung geeigneter Verfahren zur Kompetenzdiagnose scheint ein Dauerthema für die Lehrkräfte zu sein. Die Erhebungen deuten zudem darauf hin, dass die Evaluation – über eine Rückversicherung anhand der üblichen Kompetenzdiagnosen der Schülerinnen hinaus – in unterschiedlicher Form insbesondere über unterschiedlich regelmäßige Treffen in unterschiedlich großen Bildungsgangteams sowie teilweise über separate Befragungen u. Ä. aufgenommen wird (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 32ff.). Dabei zeichnet sich deutlich ab, dass gerade in den Teamsitzungen neben der Evaluation und Weiterentwicklung von Leitbild, didaktischen Modellen, Ressourceneinsatz etc. allgemein der Diskussion über die einzelnen Schüler und ihre weitere Förderung selbst ein beachtlicher Platz eingeräumt wird. Mit dem Qualitätskompass Individuelle Förderung wurde in einer Arbeitsgruppe im Projekt InLab ein Qualitätssicherungsinstrument zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Bildungsgangarbeit sowohl hinsichtlich der Gesamtkonzeption allgemein (z. B. über die Gesamtstruktur, Leitlinien, handlungsleitende Prinzipien) als auch mit Blick auf jede/n einzelne/n Jugendliche/n (z. B. über den Förder- und Entwicklungsplan) entwickelt. Es zeichnet sich jedoch ab, dass dies hohe konzeptionelle, zeitliche und dokumentarische Anforderungen an Lehrkräfteteams (und auch an Schüler, wenn sie selbst mit dem Plan arbeiten) stellt, die wiederum einen adäquaten Ressourceneinsatz (und eine Unterstützung bzw. Anleitung der Schülerinnen) erfordern (vgl. Zoyke 2012b; Zoyke/Hensing 2011).

5.2 Bildungsgangarbeit in Anlehnung an das Prozessmodell

Dem Prozessmodell von Sloane folgend, kann Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess i. S. einer Wertschöpfungskette verstanden werden, womit eine organisationale Sichtweise auf schulische Prozesse aufgenommen wird, die wiederum als didaktische Arbeit begriffen werden kann (vgl. Sloane 2007, S. 481). Dieser Prozess erfolgt über mehrere Phasen bzw. Teilaufgaben, über die die Abstimmung von makrodidaktischer mit mikrodidaktischer Planung vorgenommen werden kann. Die Umsetzung von Lehrplänen erhält dabei einen besonderen Stellenwert (siehe Abbildung 5).

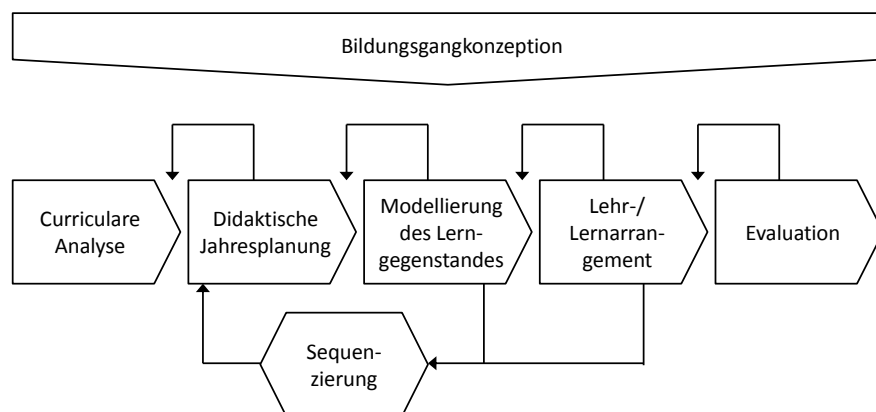


Abbildung 5: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2007, S. 482; 2010, S. 211)

Im Rahmen der curricularen Analyse der i. d. R. durch das Situations- oder Fachprinzip dominierten Lehrplanstrukturen und vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungskontextes des Übergangssystems wäre das Verhältnis zur Orientierung am Persönlichkeitsprinzip intensiver zu diskutieren und herauszuarbeiten (vgl. Kremer 2012, Sloane 2007, S. 484f.; Zoyke 2012a, S. 158ff.). Teilweise wurden die im Übergangssystem vorliegenden Lehrpläne hinsichtlich ihrer Angemessenheit und ausreichenden Berücksichtigung der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler in diesen Bildungsgängen bemängelt. Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der Heterogenität der Schüler im Übergangssystem scheint neben der curricularen Analyse zusätzlich die Analyse der Schülergruppe allgemein sowie der Voraussetzungen, Ziele und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers und deren Abstimmung mit curricularen Vorgaben von besonderer Bedeutung zu sein. Die Einbindung individueller Analysen bzw. Diagnosen sowie die daran anknüpfende Planung konkreter Förderschritte können sich dann auch in Form von spezifischen Aktivitäten in den didaktischen Jahresplanungen niederschlagen. In den betrachteten Bildungsgängen werden beispielsweise zu Beginn des Bildungsganges i. d. R. Orientierungs- bzw. Einführungswochen durchgeführt, in denen es auch um eine solche möglichst stärken- bzw. potenzialorientierte individuelle Analyse bzw. Diagnose sowie

eine erste Orientierung für die Jugendlichen geht, auf deren Basis dann weitere Schritte geplant werden können (vgl. Zoyke 2012b, S. 158; Zoyke/Hensing 2011, S. 12ff.; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 50f.). Zudem planen die meisten Bildungsgänge Förder- und Entwicklungsgespräche mit den Schülerinnen zur kontinuierlichen Individualisierung des Bildungsganges über Zielvereinbarungen und die Planung weiterer Schritte in der didaktischen Jahresplanung mit ein (vgl. Zoyke 2012b, S. 161; Zoyke/Hensing 2011, S. 15f.; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 50f.). Die konsequente Verbindung von Diagnose und Förderung sowie die angestrebte Persönlichkeitsentwicklung und Lebensweltorientierung sollten sich dann auch in der Modellierung der Lerngegenstände bzw. in den Lernsituationen niederschlagen. In einigen Bildungsgängen wurde beobachtet, dass beispielsweise auch Lernsituationen konzipiert wurden, in denen die Bewältigung privater Handlungssituationen eine besondere Berücksichtigung erfährt, um die besonderen Bedarfslagen der Jugendlichen aufzunehmen (z. B. gesundes Frühstück zubereiten, sich im Nahverkehr zurechtfinden, mit Hartz IV vorübergehend leben). Eine differenzierte Analyse der Sequenzierung der Lernsituationen in den betrachteten Bildungsgängen hat bisher nicht stattgefunden. Grundsätzlich zeichnet sich jedoch ab, dass in diesem Zusammenhang auch die Phasierung über Diagnose, Zielvereinbarung und Förderschritte zur Strukturierung des Kompetenzaufbaus hilfreich sein kann (vgl. Zoyke 2012b). Zudem stellt sich die kompetenzförderliche Einbindung von Praxisphasen (z. B. Praktika in Betrieben, Werkstattunterricht) als Aufgabe, aber auch als besondere Herausforderung für die Bildungsgänge im Übergangssystem (vgl. Zoyke/Hensing 2011, S. 12ff.; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 25, 40f.). Hinsichtlich der Gestaltung von (komplexen) Lehr-/Lernarrangements erhalten differenzierende Methoden (z. B. Freiarbeit, Wochen-/Tagesplanarbeit, Wahlarbeitsgruppen) und Förderunterricht eine besondere Bedeutung zur individuellen Förderung (vgl. Zoyke/Hensing 2011, S. 16f.; Zoyke 2012a, S. 297ff.; 2012b, S. 161; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 27f.). In den hier angeführten Studien hat sich, wie bereits oben angedeutet, abgezeichnet, dass die Evaluation nicht nur nachträglich zur Prüfung der Wirksamkeit, sondern auch schon zur Bestimmung der Ausgangsbasis und einer darauf bezogenen Planung der Lernsituationen und Lehr-/Lernarrangements sowie deren Sequenzierung eine besondere Bedeutung erhält (umfangreiche Eingangsdiagnostik, vor und zu Beginn des Bildungsganges). Neben Fragen der Standardisierung werden hier auch Fragen der Individualisierung von Evaluationen diskutiert (vgl. Zoyke 2012a, S. 319). Darüber hinaus wird in den betrachteten Bildungsgängen intensiv darüber diskutiert, wie mit Ergebnissen aus vorangegangenen Bildungseinrichtungen umzugehen ist bzw. wie auch schon vor Beginn des Bil-

dungsganges eine Evaluation durchgeführt werden kann (vgl. Zoyke 2012b, S. 161; Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 36ff.).

5.3 Ergänzung zur Kooperation und Netzwerkarbeit im Rahmen individueller Bildungsgangarbeit

Die Bedeutung von Diskurs und Teamarbeit im Bildungsgangteam sowie den damit verbundenen erforderlichen grundsätzlichen Teamkompetenzen von Lehrkräften und die Implementation einer entsprechenden Arbeitsorganisation (vgl. Sloane 2004, S. 33ff., 43ff. auch unter Verweis auf Dilger u. a. 2003) hat sich auch in den betrachteten Bildungsgängen deutlich bestätigt und soll hier vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes weiter ausdifferenziert werden. Im Folgenden werden entsprechend Kooperationsbedarfe und -formate skizziert, die sich aus den Herausforderungen einer individuellen Förderung von Jugendlichen im Übergangssystem für das Bildungsgangteam stellen. Damit wird hier nicht nur die Teamarbeit innerhalb des Bildungsgangteams, sondern auch – aus der Sicht von Bildungsgangteams – die Kooperation und Netzwerkarbeit mit Externen (z. B. im Rahmen des Übergangsmanagements mit Zubringerschulen, zur Einbindung von Praxisphasen mit Betrieben, zur Berufsberatung mit der Agentur für Arbeit sowie bei berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit Freien Trägern) aufgenommen. In einer ersten Annäherung können vor dem Hintergrund der oben bereits skizzierten Aufgaben und der Projekte die in Abbildung 6 dargestellten Kooperationspartner ausgemacht werden, mit denen die Teammitglieder im Bildungsgang bzw. das Bildungsgangteam jeweils für unterschiedliche Zwecke und über unterschiedliche Formate zwecks Austausch und Abstimmung in Kooperation treten können und/oder müssen. Generell dürfte sich dies durch die (teils) spezifischen Anforderungen der Inklusion noch zusätzlich verstärken.

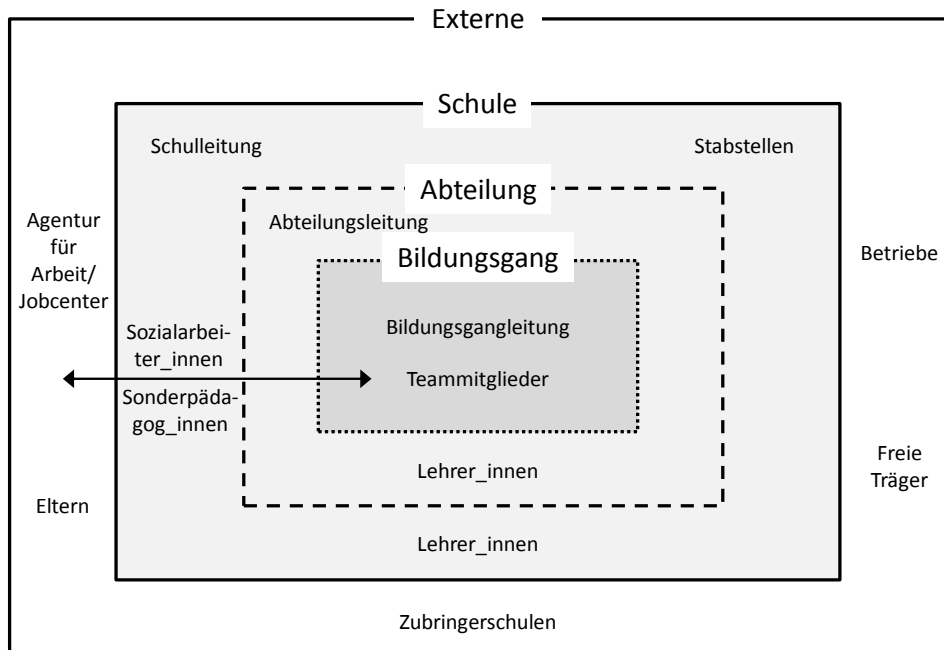


Abbildung 6: Kooperationspartner

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte dieser Kooperationen skizziert. Zwecks besserer Arbeitsfähigkeit präferieren die betrachteten Bildungsgänge eher kleine Bildungsgangteams. Daher bilden sie teilweise kleinere Arbeitsgruppen innerhalb der Bildungsgänge für spezifische Fragestellungen. Zudem sei eine enge Zusammenarbeit erforderlich, um sich schnell und umfassend über einzelne Schüler austauschen zu können. Als weiteren Grund für kleine Teams führen sie an, dass aufgrund der kleineren Größe und der höheren Stundenanteile besser feste Bezugspersonen für die Schüler realisiert werden können, die sie bei dieser Klientel für erforderlich halten (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 15, 27f.). Die Zusammenarbeit erfolgt über unterschiedliche – wiederum im Team und mit den Rahmenbedingungen abzustimmende – Formate, insbesondere über formale Bildungsgangkonferenzen (strategische Ebene, z. B. die didaktische Jahresplanung, das Förderkonzept), mehr oder weniger regelmäßige Teambesprechungen (strategische und operative Ebene, auch Belange einzelner Schüler) sowie informelle Gespräche (z. B. in den Pausen; operative Ebene, insbesondere Belange einzelner Schüler) (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke, 2013, S. 35f., 43ff.). Hier zeichnet sich deutlich ab, dass die Kooperationsaufgaben sowohl auf konzeptionelle Aufgaben (z. B. Leitbild, Leitlinien, Förderkonzepte für ausgewählte Bereiche, Regeln und Sanktionen, Förderplangespräche) als auch auf die Abstimmung von Schüler-Einzelfällen (z. B. soziale und persönliche Probleme, Fehlzeiten, Ergebnisse der Kompetenzdiagnose, Förderschritte) gerichtet ist.

Die Bildungsgänge können unterschiedlich in die Struktur der Schule eingebunden werden, was folglich über den Bildungsgang hinaus abzustimmen ist. Die Berufskollegs sind grund-

sätzlich in Abteilungen strukturiert, in denen jeweils mehrere Bildungsgänge zusammengefasst sind. Diese Zusammensetzung variiert im Vergleich zwischen den Berufskollegs, u. a. bedingt durch unterschiedliche angebotene Berufsfelder und Bildungsgänge. So werden Bildungsgänge des Übergangssystems teilweise als eine Abteilung zusammengefasst und teilweise (gerade BGJ und KSoB) der Abteilung des jeweiligen Berufsfeldes mit den entsprechenden Bildungsgängen des Dualen Systems zugeordnet. Auch eine Verankerung in beiden Formen über eine Matrixstruktur wurde beobachtet. Damit ergeben sich nach Gegenstand oder Fragestellung unterschiedliche Kooperationsformate und Ansprechpartner (z. B. können dann im BGJ Fragen der Einbindung von Werkstattunterricht über die Vertreter des Dualen Systems und Fragen der sozialpädagogischen Betreuung zusammen mit den anderen Bildungsgängen des Übergangssystems abzustimmen sein) (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 17f.).

Als externe Kooperationspartner sind in den betrachteten Bildungsgängen insbesondere die Eltern (z. B. zur Sicherung der regelmäßigen Teilnahme am Unterricht), mit Einrichtungen zur Berufswahlberatung (z. B. Agentur für Arbeit, Jobcenter etc., die auch punktuell Personal in die Berufskollegs entsenden (z. B. Studien- und Berufsberater)) sowie mit Betrieben zur Einbindung von Praxisphasen oder zur Gestaltung von Übergängen in (potenzielle Ausbildungs-) Betriebe, womit sich beispielsweise Aufgaben der Akquise von Praktikumsbetrieben, der Begleitung der Praxisphasen und der konstruktiven Verbindung der Lernumgebungen und Kompetenzentwicklungswege zu nennen (vgl. Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 40, 50). Zudem hat die Kooperation mit allgemeinbildenden Zubringerschulen eine besondere Bedeutung, wo sich z. B. Aufgaben der Akquise und Vorbereitung der Schülerinnen, der Beratung von Schülerinnen und Lehrerinnen, der Einbindung von Probeunterricht und des Verständnisses sowie der Einbindung von Förderplänen u. ä. stellen (vgl. Zoyke 2012b, S. 161). Die Einbindung der vielfach geforderten Sozialpädagoginnen erfolgt in den betrachteten Bildungsgängen durchaus unterschiedlich und erfordert eine entsprechende Abstimmung: als Mitglied des Bildungsgangteams, über eine Abteilung, über die Schule allgemein (z. B. Schulsozialarbeiterinnen, die keiner speziellen Abteilung zugeordnet sind) oder auch als externer Kooperationspartner. Hier lassen sich dann auch thematisch und umfänglich unterschiedliche Aufgaben bzw. Zuständigkeitsbereiche ausmachen, die diese Experten jeweils übernehmen (z. B. Berufsberatung/-orientierung einzelner Schülerinnen, Bewerbungstraining, Methoden- und Sozialkompetenzschulungen, Kontakt zu Eltern zu Beginn des Bildungsganges und bei Problemen mit Schülerinnen wie Schulverweigerung, konzeptionelle Beratung der Lehrkräfte, Austausch mit Lehrkräften über Probleme einzelner Schülerinnen) (vgl.

Kranert/Kremer/Zoyke 2013, S. 16, 47f.). Zudem wird an manchen Berufskollegs die teilweise sonderpädagogische Qualifikation der (regulären) Lehrkräfte betont, so dass diese sowohl bereits Mitglied des Bildungsgangteams als auch Externe sein können. Darüber hinaus deuten die Erkundungen in den Berufskollegs darauf hin, dass es teilweise Schwierigkeiten in der Unterscheidung von Kompetenzen und Aufgaben von Sozial- und Sonderpädagoginnen und in der Formulierung jeweils entsprechender Einbindungs- und Unterstützungsbedarfe gibt. Mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung wären hier weitere mögliche Akteure wie beispielsweise Reha-Beraterinnen und Übergangsbegleiterinnen zu berücksichtigen.

5.4 Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem – Zusammenführung und Konsequenzen

In diesem Kapitel konnten erste Einblicke in die Bildungsgangarbeit im Übergangssystem sowie die damit verbundenen Spezifika gegeben werden. Die Projektergebnisse deuten darauf hin, dass die Arbeit in diesem Bildungskontext folglich eine besondere Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse und stärkere Berücksichtigung der Lebenswelten der Jugendlichen erfordert, was Lehrkräfte jedoch vor enorme Herausforderungen stellt und eine intensive Netzwerk- und Kooperationsarbeit erfordert. Daher bedarf es geeigneter handlungswirksamer Konzeptionen, die diese Aspekte deutlicher in das Zentrum der Bildungsgangarbeit stellen (Leitidee: Individuelle Bildungsgangarbeit). Hierzu könnte geprüft werden, inwiefern die Überlegungen zur ganzheitlichen und zeitlich dauerhaften individuellen Förderung im Bildungsgang, wie sie beispielsweise im Rahmen des Projektes InLab mit dem Qualitätskompass Individuelle Förderung aufgenommen wurden, hier Eingang halten könnten. In diesem Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrument, das auf der Grundidee der Förder- und Entwicklungsplanung aufbaut, werden die Abstimmung von Kompetenzdiagnosen und förderlichen Lernumgebungen sowie deren konsequente Verbindung auch unter Partizipation der Jugendlichen über Förder- und Entwicklungsgespräche betont. Neben strukturellen Hinweisen werden Leitlinien (z. B. zur Gestaltung förderlicher Kompetenzdiagnose) und Good-Practice-Beispiele angeboten (vgl. Zoyke 2012b; Zoyke/Hensing 2011). Ebenso verdeutlichen Implementationserfahrungen weiterer Instrumente in diesem Projekt, dass eine berufskolleg-spezifische Differenzierung dieser Rahmenkonzepte erforderlich ist und der von Baethge/Baethge-Kinsky im Rahmen eines Gutachtens geforderte Austausch zwischen Berufskollegs sich wiederum als Herausforderung für die Bildungsarbeit an Berufskollegs zeigt.

Im Rahmen des aktuellen Projekts werden zudem Ansätze und Konzepte zur standortspezifischen Individualisierung der Bildungsarbeit an Berufskollegs erarbeitet.

Gemeinsames Lernen stellt sich an Berufskollegs als eine Herausforderung sowohl innerhalb der Bildungsgangarbeit als auch zwischen den Bildungsgängen und den beteiligten Partnern in den verschiedenen Bildungsgängen dar. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, dass genau mit diesen Strukturen auch Grenzen für Gemeinsames Lernen an Berufskollegs gesetzt werden, die sowohl hinsichtlich der Möglichkeiten auf Ebene der Berufskollegs zu erschließen und zu bestimmen sind, als auch hinsichtlich der Entwicklungserfordernisse auf Ebene der Ordnungsgrundlagen zu prüfen sind.

Im nun folgenden Kapitel sollen die bisherigen Argumentationslinien zusammengeführt und vor dem Hintergrund Gemeinsamen Lernens an Berufskollegs bzw. einer inklusiven Berufsbildung verdichtet werden.

6 Inklusive Berufsbildung und Gemeinsames Lernen an Berufskollegs – eine Standortbestimmung

6.1 Zur Sichtweise von Berufskollegs in NRW

Im Folgenden soll – in Ergänzung zu den oben genannten Punkten bzw. deren Untermauerung – eine Verdichtung der Positionen aus Projekten sowie Rückmeldungen der Akteure der Berufskollegs vorgenommen werden.¹³ Hierzu sollen sowohl erste Positionen und Thesen zum Bereich Inklusion/Gemeinsames Lernen an Berufskollegs/in den Bildungsgängen (a) als auch zum Bereich Inklusion/Gemeinsames Lernen und Lehrkräfte (b) vorgestellt werden.

Ad (a) – Erste Positionen und Thesen zum Bereich Inklusion/Gemeinsames Lernen an Berufskollegs/in den Bildungsgängen

Inklusion wird als ein besonderer Problembereich in Bildungsgängen des sogenannten Übergangssystems und partiell beruflicher/dualer Ausbildung gesehen. Berufskollegs erachten es als erforderlich, dass ein eigenständiger Berufsvorbereitungs- resp. Ausbildungsvorbereitungsbereich eröffnet wird, der Jugendlichen individuelle Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten bietet. Es wird davon ausgegangen, dass viele Jugendliche mit Förder- und Entwick-

¹³ Hierzu wurden im Rahmen eines Inklusionsforums die Positionen der im Projekt InBig beteiligten Vertreter der Berufskollegs systematisch aufgenommen.

lungsbedarf, der durchaus unterschiedlich begründet sein kann, im Kontext der vorliegenden Strukturen in diesem Bereich aufgenommen werden.

- Dieser Bildungsbereich sollte sich in besonderer Form dadurch auszeichnen, dass die Bildungsgänge/Klassen/Strukturen von den Jugendlichen aus konzipiert werden und nicht etwa die Jugendlichen über die Strukturen determiniert werden.
- Ebenso wird eine hohe Flexibilität und Offenheit als erforderlich angesehen. Dies erfolgt einerseits im Innenverhältnis dieser Bildungsgänge, aber auch zur Verschränkung mit anderen Bildungsgängen. Beispielsweise könnte die befristete Zuordnung zu dualen Ausbildungen die Entwicklung positiv unterstützen.
- Der Erwerb weiterführender Abschlüsse/beruflicher Kenntnisse wird als erforderlich angesehen, um die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt verbessern zu können. Gleichmaßen wird die verbindliche Verschränkung von Zielen des Bildungsgangs mit Förderangeboten als Problem einer individuellen Förderung gesehen.
- Das Thema Inklusion ist an Berufskollegs nicht vollständig neu. Gleichmaßen muss festgestellt werden, dass Inklusion kaum verankert ist und eine grundsätzliche Klärung erforderlich ist, welches Inklusionsverständnis an berufsbildenden Schulen verfolgt werden soll.
- Möglichkeiten des zieldifferenten Lernens werden eher in Bildungsgängen des ‚Übergangssystems‘ gesehen. Dabei ist durchaus offen, was unter zieldifferentem Lernen in Bildungsgängen des Berufskollegs verstanden werden soll. Zieldifferent kann sich beispielsweise auf das Erreichen eines höheren allgemeinbildenden Abschlusses beziehen oder auf eine Schwerpunktsetzung in Bezug auf berufliche Qualifizierung und Orientierung vs. des Erreichens eines allgemeinbildenden Abschlusses.

Der Bereich der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung sollte gestaltungsoffen sein und somit berufskollegspezifische Gestaltungen und Differenzierungen eröffnen. Damit verbunden stellt sich dann anders gewendet auch die Herausforderung zur Gestaltung dieser Bereiche und nicht der Übernahme curricularer Strukturen.

- Den Berufskollegs sind Möglichkeiten zu eröffnen, diesen Bereich konzeptionell zu gestalten und aufzubauen, was in die Tätigkeit von Lehrenden i. w. S. einzubinden ist.
- Die Einbindung von Sozialpädagoginnen und Sonderpädagoginnen ist erforderlich. Dies macht eine Professionalisierung und Entwicklung von Konzepten zur Einbindung dieser Personen in die Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit erforderlich. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams erscheint in Berufskollegs bedeutsam und ist entsprechend als Vo-

raussetzung dieser Gestaltungsarbeit zu sehen. Vor diesem Hintergrund sind Referenzsysteme/Modelle etc. bereitzustellen und zu erarbeiten.

- Regionale und berufskollegenspezifische Teams/Arbeitsgruppen sind aufzubauen.
- Der Bereich ist als eigenständiger Bildungsbereich zu entwickeln, der zwar Anchlüsse und Perspektiven aufzeigen soll, aber nicht ausschließlich über andere Ausbildungsangebote und Wege im Bildungssystem definiert werden kann. Die Stellung des Bereichs im Gefüge des Berufskollegs gewinnt damit an Gewicht.

Ad (b) – Erste Positionen und Thesen zum Bereich Inklusion/Gemeinsames Lernen und Lehrkräfte

Den Lehrkräften wird eine besondere Bedeutung zugewiesen und gerade den Einstellungen/Bereitschaften/Haltungen der Lehrkräfte zur Arbeit in diesem Bildungsbereich wird eine grundlegende Bedeutung zugemessen.

- Lehrkräfte wollen – unabhängig von der formalen Diagnose wissen – ob und insbesondere welchen (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarf ihre Schülerinnen haben (hierzu ist eher ein längerer Förderplan mit differenzierteren Angaben erwünscht als allein die Benennung des Unterstützungsbedarfs).
- Gleichermaßen wird die Problematik gesehen, dass die Zuweisung eines spezifischen Unterstützungsbedarfs den ganzheitlichen Blick auf den Jugendlichen verdecken kann und Potenziale und Möglichkeiten der Jugendlichen nicht entdeckt werden. Dementsprechend ist die Förderung in ressourcen-/stärkenorientierte Bildungskonzepte einzubinden, welche veränderte Anforderungen an die Haltung von Lehrkräften stellt.
- Kooperationen mit Dritten (anderen Lehrkräften der gleichen Schule, Zubringerschulen, Sonder- und Sozialpädagoginnen etc.) sind sehr wichtig:
 - a) um mehr über den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu erfahren,
 - b) um besondere Expertise zur Förderung bei spezifischen Problemlagen einzubinden.
- Kooperationsumfang und -form sind fall-/situationsspezifisch zu entscheiden und zu ermöglichen.
- Es bestehen Unklarheiten darüber, wer in welchen Fällen der richtige Experte ist (z. B. Sozialpädagoge, Sonderpädagoge mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten).
- Lehrkräfte sehen die Notwendigkeit zur Bereitstellung/Entwicklung eines multiprofessionellen und flexiblen Teams in Bildungsgängen/Schulen. Zeitliche/personelle Ressourcen für unterschiedliche Kooperationen im Unterricht, aber auch zum Sprechen über einzelne

Schüler und für punktuelle Beratung der Lehrkräfte(-teams) müssen zur Verfügung stehen.

- Der für Schüler mit formal diagnostiziertem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mögliche zieldifferente Unterricht birgt einige Unsicherheiten für einzelne Lehrkräfte. Hier wird Klarheit eingefordert, aber auch die Notwendigkeit einer Abstimmung im Team gesehen.
- Weiterbildung ist wichtig, aber einzelne zeitlich begrenzte Formate reichen nicht aus. Vielmehr ist eine schulinterne Weiterbildung im Bildungsgangteam (z. B. Kollegiale Fallberatung, Supervision) denkbar.

6.2 Problematisierung der Kennzeichnungs- und Abgrenzungsschwierigkeiten an Berufskollegs

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen formuliert als grundsätzliche Aufgabe für die Schulen, sich auf unterschiedliche Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen auszurichten. „Dabei werden die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden - sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene - gestärkt. Sie greifen die Erfahrungen mit der individuellen Förderung in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ auf (KMK 2011, S. 3). Ziel ist „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (KMK 2011, S. 3).

Dementsprechend soll der Unterricht als Gemeinsames Lernen von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf angeboten werden. Damit wird eine auf den ersten Blick recht klare Programmatik vorgegeben, die jedoch auf den zweiten Blick mit deutlichen Unschärfen und Schwierigkeiten verbunden ist und die Gestaltung Gemeinsamen Lernens deutlich beeinflussen wird.

Wenn nun inklusive Bildung und Gemeinsames Lernen so interpretiert wird, dass zunächst die Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf resp. einer Behinderung zu bestimmen und genau zu lokalisieren ist, dann ist – gerade für den Bereich der Jugendlichen mit Lern- und Entwicklungsstörungen – erneut auf die in diesem Gutachten bereits an verschiedenen Stellen gekennzeichneten Schwierigkeiten der Bestimmung und Abgrenzung

sowie der damit verbundenen auch negativen Konsequenzen (z. B. Negativzuschreibungen) hinzuweisen. Solche Probleme zeigen sich auch an den Berufskollegs in NRW. So scheint einerseits die Praxis der Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Regionen durchaus unterschiedlich zu sein (vgl. Gutachtenteil Klemm, Siegen/Münster). Andererseits kann gerade für den Bereich der Berufskollegs festgestellt werden, dass aufgrund von Abschlüssen, individuellen Entscheidungen etc. ein Förderbedarf nicht mehr festgestellt werden kann bzw. soll und so eine formale Feststellung des Förderbedarfs nicht erfolgt, allerdings gleichermaßen aus den Berufskollegs der Hinweis erfolgt, dass in bestimmten Bildungsgängen Jugendliche einen Förderbedarf besitzen.

Auch bei einer vermeintlichen Kennzeichnung und Trennung der Gruppen von einerseits Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und andererseits Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann jedoch für beide Gruppen festgestellt werden, dass hier keine homogene Lerngruppe vorliegt. Vielmehr differiert der sonderpädagogische Förderbedarf und ist im Zusammenhang mit weiteren Unterstützungsbedarfen genauer zu betrachten – wie z. B. die Korrelation mit einem sozialpädagogischen Förderbedarf. Gerade eine derart auf Defizite ausgerichtete Differenzierung der Zielgruppe kann zudem dazu beitragen, dass Potenziale und Ressourcen der Lernenden schnell aus dem Blick geraten und für die Gestaltung Gemeinsamen Lernens als Ansatzpunkte einer auf Entwicklung und Stärken ausgerichteten Didaktik kaum genutzt werden kann.

Ebenso stellt sich die Frage, mit wem Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zusammen lernen. Diese Bestimmung ist abermals nicht ganz einfach, da ja die Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur unzureichend bestimmt werden kann. Hier sind die bestehenden quantitativen als auch qualitativen Annäherungen durchaus hilfreich, die aufzeigen, dass Jugendliche, die ein Berufskolleg mit einem festgestellten Förderbedarf besuchen, in spezifischen Bildungsangeboten der Berufskollegs aufgenommen werden. Dies korreliert durchaus mit Positionen, dass aus Sicht der Berufskollegs genau diese Bereiche in Berufskollegs eine besondere Aufgabe in der Gestaltung einer inklusiven Bildung in Berufskollegs beizumessen ist. Aus Sicht der Gestaltung einer inklusiven Bildung bzw. der Ermöglichung einer Teilhabe an Arbeit ist der Blick demnach auch auf die Gruppe der Jugendlichen zu richten, mit denen ein Gemeinsames Lernen erfolgen soll. Pointiert kann die in ähnlicher Form mehrfach wiedergegebene Position zum Förderbedarf von Jugendlichen in Klassen, die dem sogenannten Übergangssystem zugeordnet werden, die Problematik aufzeigen: „Es stellt sich weniger die Frage, welchen Förderbedarf die Jugendlichen in diesen Bil-

dungsgängen haben und ob dieser festgestellt ist, ein Förderbedarf liegt bei allen Jugendlichen vor. Es gilt diesen individuell unterschiedlichen Förderbedarf zu bestimmen und aufzunehmen¹⁴. Dementsprechend kann Bojanowski zugestimmt werden, der darauf verweist, dass der Behindertenbegriff „spätestens für die Phase des Jugendalters zu eng und zu ungenau (ist)“ (Bojanowski 2012, S. 7). Bojanowski schlägt hier vor, dass allen unversorgten Jugendlichen gerecht zu werden ist und erst dann das bereichsübergreifende Kriterium der Inklusion voll wirksam werden kann. An dieser Stelle soll nun nicht eine vertiefende Diskussion zur Gestaltung des sogenannten Übergangssystems aufgenommen werden, allerdings muss darauf verwiesen werden, dass eine Diskussion um Inklusion kaum von einer Diskussion um Grenzen der Strukturen im Berufskolleg gelöst werden kann und mindestens mit einer Diskussion um eine Gestaltung des Übergangssystems als Förder- und Entwicklungsbereich zu verknüpfen ist.

Das Gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit Förderbedarf und von Jugendlichen ohne Förderbedarf kann damit einerseits als inklusives Lernangebot verstanden werden und andererseits auch mit der Gefahr verbunden sein, dass Formen Gemeinsamen Lernens zu einer weiteren Separierung von benachteiligten Jugendlichen beitragen kann. Dementsprechend können Überlegungen zur Gestaltung Gemeinsamen Lernens nicht von der Bestimmung eines Inklusionsverständnisses in Berufskollegs gelöst werden.

6.3 Zwischenfazit

Auf Basis der bisherigen Ausführungen stellt sich grundlegend die Herausforderung, dass sowohl das Inklusionsverständnis offen gefasst ist, als auch dass die Bestimmung von Lern- und Entwicklungsstörungen an Berufskollegs sich bereits als Herausforderung darstellt. Gerade hier kann auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern eine Isolierung des Bereichs Lern- und Entwicklungsstörungen möglich und sinnvoll erscheint. Letztlich führt dessen Aufnahme zu Abgrenzungs- und Zuordnungsproblematiken, die wiederum genau zu neuen Problemfeldern im Inklusionsdialog führen können bzw. Abgrenzungen, die so kaum herzustellen sind. Dementsprechend stellt sich die Frage, inwiefern sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf und sozialpädagogische Unterstützung/Begleitung ineinandergreifen und Verhaltensänderungen und Entwicklungen von Jugendlichen unterstützen können. Diese

¹⁴ Es handelt sich hierbei nicht um ein direktes Zitat einer Lehrkraft, sondern die Verdichtung und Zusammenführung mehrerer in der Bedeutung übereinstimmender und ähnlicher Aussagen. Diese Aussagen wurden dann nochmals mit Lehrkräften überprüft.

Problematik soll in der Stellungnahme nicht umfassend aufgearbeitet werden, sie hat jedoch einen erheblichen Einfluss.

Gerade für den Bereich der Berufskollegs stellt sich weiterhin in besonderer Form die Notwendigkeit, dass nicht isoliert auf Inklusion an Berufskollegs fokussiert werden kann, sondern über die Struktur der Bildungsangebote/-gänge eine Anbindung an das Recht resp. die Möglichkeit zur Teilhabe am Arbeitsmarkt mittransportiert wird und nicht hiervon gelöst werden kann. Damit ist eine grundsätzliche Frage der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden, die sich im Berufskolleg über die Schnittstelle von Beruf und Arbeit in besonderer Weise stellt. Dadurch wird ersichtlich, dass die bestehenden Institutionen einen Gestaltungsrahmen eröffnen, der gleichermaßen auch Grenzen mitführt. Dies zeigt sich im Berufskolleg in besonderer Weise über die Anbindung der Curricula an die Anforderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarkts.

Berufliche Bildung in Berufskollegs folgt für Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsstörungen nicht einem inklusiven Modell, sondern richtet sich zumindest partiell an den Ansprüchen verschiedener Anspruchsgruppen aus, was mit Ansätzen zur Homogenisierung der vielfältigen Gruppen im Berufskolleg verbunden ist. Inklusion muss dann auf Gemeinsames Lernen in Bildungsgängen verkürzt werden. Damit ist aktuell eine Separierung von Jugendlichen mit Problemen im Übergang von Schule zu Ausbildung verbunden. Damit kann zwar das formale Kriterium der Inklusion im Sinne eines Lernens von Behinderten und Nicht-Behinderten erfüllt werden. Dies kann in Berufskollegs selber jedoch dazu führen, dass besondere Bereiche entstehen, die Jugendliche mit einem sehr vielschichtig gelagerten Förderbedarf zusammenführen. Gemeinsames Lernen muss so vor den spezifischen Gegebenheiten der Bildungsgänge an den Berufskollegs gestaltet werden. Eine grundlegende Reform und Durchsetzung inklusiver Modelle in der beruflichen Bildung ist nicht erkennbar. Es ist eher zu vermuten, dass die momentanen Reformanstrengungen eine weitere Etablierung eines spezifischen Übergangsbereichs in der beruflichen Bildung vermuten lassen und dementsprechend in besonderer Form Jugendliche mit einem Förderbedarf aufnehmen werden. Gemeinsames Lernen setzt hier nochmals einen spezifischen Fokus in der Gestaltung dieser Bildungsgänge, setzt jedoch nicht vollständig neu an und sollte nicht von bestehenden Diskursen zur individuellen Förderung in der beruflichen Bildung gelöst werden.

Dann ist im Berufskolleg die zieldifferente Anlage von Bildungsgängen vor dem Hintergrund der jeweiligen Bildungsgangkonzepte zu betrachten. Für den Ausbildungsbereich wären Maßnahmen in den Blick zunehmen, die Jugendliche die Aufnahme in bzw. die Anbindung an

berufliche Ausbildungsgänge und eine Verbindung des Lernens in einer Ausbildung nach § 66 BBiG (bzw. § 42 HwO) eröffnen. Gerade über eine Zusammenführung der Zielgruppen in gemeinsamen Unterrichtsformaten, könnte eine inklusive Bildung erfolgen – ohne den Rahmen der beruflichen Ausbildung kurzfristig grundsätzlich aufnehmen zu müssen. Dies würde bedeuten, dass zwar eine äußere Separierung der Bildungsgänge vorgenommen wird, auf schulischer Ebene jedoch eine zumindest partielle gemeinsame Beschulung geprüft werden kann.

Die Bildungsgänge des Übergangsbereichs stehen vor der Herausforderung, dass auch bereits bisher faktisch der Heterogenität in diesen Bildungsgängen über individuelle Förderangebote und -konzepte Rechnung zu tragen ist. Dies drückt sich auch darin aus, dass zwar formal ein zielgleicher Unterricht stattfindet, die Möglichkeit der Zielerreichung durch die Zielgruppe jedoch an vielen Stellen kritisch eingestuft wird und sich zieldifferente Konzepte unterhalb der formalen Ordnungsgrundlagen erkennen lassen. Dementsprechend stellt sich mit der Fokussierung auf Gemeinsames Lernen zwar eine weitere Herausforderung, die jedoch nicht vollständig neu ist und nicht isoliert zu bestehenden Formaten zur Professionalisierung in der Ausbildungsvorbereitung herangezogen werden kann. Dementsprechend erscheint es hier sinnvoll, bisherige Modellüberlegungen zur individuellen Förderung im Übergangsbereich mit der Gestaltung von Inklusion in Berufskollegs zu verknüpfen, ohne damit eine alleinige Perspektive festzuschreiben.

Gemeinsames Lernen in den bestehenden Bildungsgängen wird momentan durchaus als Realität angesehen, auch wenn Gemeinsames Lernen in vielen Fällen weiter gefasst wird als das Gemeinsame Lernen von ‚behinderten‘ und ‚nicht-behinderten‘ Jugendlichen und dies gerade für den Bereich der Jugendlichen mit Lern- und Entwicklungsstörungen als Teil des Problems aufgezeigt wird sowie mit der Zuweisung auch die Gefahr der Stigmatisierung für die pädagogische Arbeit verbunden ist. Dennoch ist es erforderlich (sonderpädagogischen) Förderbedarf zu erkennen. Vor diesem Hintergrund ist es kaum überraschend, dass sich Nebeneinander die Position vertreten lässt, dass Gemeinsames Lernen in Berufskollegs zum einen bereits stattfindet sowie zum anderen Gemeinsames Lernen von Berufskollegs nur mit einem hohen zusätzlichen Aufwand geleistet werden kann.

Die Herausforderung eines inklusiven Schulsystems führt jetzt genau zu einer Dichotomie, die nur begrenzt aufzulösen ist. Der Fördergedanke impliziert einen besonderen Förderbedarf, was wiederum die Aussichten auf eine spezifische Personengruppe implizieren kann und einer Zusammenführung dieser Gruppe, um dem besonderen Förderbedarf gerecht werden zu kön-

nen. Damit besteht zumindest systemisch die Möglichkeit, dass Inklusion in Bezug auf eine Zusammenführung von Jugendlichen mit ‚ähnlichen‘ Schwierigkeiten erfolgen kann und eine Separierung dieser Gruppe unterstützt.

Damit zeigt sich, dass Gemeinsames Lernen über eine Herausforderung für die Unterrichtsarbeit gedeutet werden muss und in einem Gesamtverständnis zur Inklusion zu betrachten ist. Wir begrenzen uns hier auf Überlegungen zur Inklusion im Berufskolleg.

Ebenso weisen Schomaker/Ricking darauf hin, dass Binnendifferenzierung ein separiertes Lernen in der Klasse bedeute und dann auch eine Separierung des Lernens in Schulen nicht weit entfernt sei. Die „Individualisierungsmaßnahmen wie Einzelarbeit, individualpädagogische Zuwendung oder Einzelförderung gehen am Gedanken inklusiven Unterrichts vorbei“ (Schomaker/Ricking 2012, S. 137).

6.4 Zusammenführung und Ausblick: Inklusion an Berufskollegs – eine erste Standortbestimmung

Das System Berufskolleg ist nicht auf die Herausforderung Inklusion ausgerichtet. Auch wenn Inklusion kaum ausreichend präzisiert wird, kann festgestellt werden, dass gerade im Berufskolleg Gemeinsames Lernen (resp. Inklusion) – wie oben dargestellt – nicht losgelöst von den Strukturen betrachtet werden kann. Kennzeichnend ist u. a. die im Berufskolleg in besonderer Form sichtbare Verschränkung von Arbeiten und Lernen. Die Teilhabe an Bildung wird im Berufskolleg deutlich über die am Arbeits- und Ausbildungsmarkt ausgerichteten Bildungsangebote mitgeprägt (vgl. hierzu auch die spezifischen Rahmenbedingungen und Einflüsse auf die schulischen Curricula).

Inklusion im weiteren Sinne kann nicht ausschließlich über bestehende Strukturen erfolgen, die z. T. den Herausforderungen einer Inklusion kaum gerecht werden können. Gerade hier ist deutlich erkennbar, dass durch die bestehenden Strukturen ein Gemeinsames Lernen für den Bereich LES zumindest partiell separierend stattfindet und damit ein genauer Blick erfolgen sollte, welches Inklusionsverständnis damit verfolgt werden kann.

Inklusion in Berufskollegs kann nun einerseits einem eher reaktiven ‚Einpassungsmodell‘ folgen, welches ausgehend von den Defiziten der Subjekte eine Integration der Jugendlichen anstrebt. Dann gerät die Frage in den Blickpunkt, wie Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsstörungen in einem tradierten Setting in Berufskollegs ausgebildet werden können. In diesem Modell stellt sich demnach vornehmlich die Frage, in welcher Form eine Unterstüt-

zung, Anpassung des Niveaus etc. erforderlich erscheint. Andererseits kann Inklusion einem Strukturreformmodell folgen, welches die Inklusionsproblematik als ein den Strukturen bedingtes Phänomen versteht und auf eine notwendige Reform der Strukturen rekurriert. Damit werden Positionen aufgegriffen, die darauf hinweisen, dass Inklusion vornehmlich an den subjektiven Strukturen und weniger an den strukturellen Problemen ausgerichtet ist (vgl. Laubenstein/Heger 2011, S. 347).

„Einpassungsmodell“		Strukturreformmodell
Individuelles Defizit	<i>Grundverständnis</i>	Strukturproblem
Reaktives Verfahren – Inklusionsverständnis ist den Strukturen untergeordnet	<i>Verfahren</i>	Proaktives Verfahren - Inklusionsverständnis Ausgangspunkt der institutionellen und strukturellen Entwicklung
Perspektive auf die Behinderung/Beeinträchtigung des Einzelnen	<i>Perspektive</i>	Perspektive – Reform der gesellschaftlichen Struktur
Fördermaßnahmen im Sinne individueller Begleitmaßnahmen	<i>Maßnahmen</i>	Inklusiv angelegte Bildungsstrukturen
Bewältigung der bestehenden Konzepte Formale Auswahl der Personen (Grenzziehung/fließende Übergänge)	<i>Grenzen</i>	Politische Steuerung Implementation der Strukturen Verlust funktionierender Begleitinstrumente

Tabelle 2: Mögliche Modelle zur Umsetzung der Inklusion in Berufskollegs

Inklusion erfordert eine Ausrichtung beruflicher Bildungsprogramme auf individuelle Voraussetzungen, Möglichkeiten und Vorstellungen der Lernenden. Allerdings kann dies kaum mit einer ‚Einpassung‘ der Behinderten/Benachteiligten in bestehende Strukturen erfolgen. Inklusion wird so auch immer mit einer Veränderung der Institutionen an Berufskollegs verbunden sein und eine Weiterentwicklung der Strukturen erfordern (Als Beispiel: Die Bestimmung von Stunden/Berechnungen zur Begleitung einzelner (behinderter) Jugendlicher negiert die Schwierigkeit der Kennzeichnung/Bestimmung dieser Gruppe, graduell ähnlich gelagerte Problemlagen von anderen Jugendlichen und wird zur Manifestation der Strukturen beitragen).

Beide Verständnisse haben Grenzen und sind mit spezifischen Herausforderungen und Nebenwirkungen verbunden – sowohl einerseits hinsichtlich Begrenzungen auf Ebene der didaktischen Situationen sowie einem eher technischem Verständnis, wieviel Begleitung Jugendliche mit LES benötigen etc.

Dies sind nach unserer Auffassung durchaus relevante Aspekte. Allerdings werden sie kaum die Problemlage der Inklusion eines Gemeinsamen Lernens in Gänze abdecken. Letztlich ist als Maßstab immer der individuelle Unterstützungsbedarf im Rahmen bestehender Strukturen zu bestimmen und entsprechend heranzuziehen.

Das proaktive Verständnis steht im Zusammenhang mit Konzepten, die eine weitgehende Neufassung der Bildungsstrukturen fordern. Damit wird jedoch die Verankerung und kulturelle Entwicklung der vorliegenden Strukturen weitgehend ausgeblendet (vgl. z. B. Schwierigkeiten bei der Einführung individueller Förderung, aber auch des Lernfeldkonzepts etc.). Dabei wird ebenso ausgeblendet, dass diese Strukturen dann wiederum vor dem jeweiligen Kontext spezifisch rezipiert und konzipiert werden (vgl. z. B. die unterschiedliche Gestaltung der Bildungsgänge KSoB an verschiedenen Standorten). Die Entwicklung eines inklusiven Systems an Berufskollegs erscheint uns demnach kurzfristig als eine kaum zu bewältigende Herausforderung, die mit unübersehbaren Nebenwirkungen verbunden sein könnte bzw. der Auflösung von Strukturen, die zwar eher weniger als Gemeinsames Lernen/Inklusion eingestuft werden können, aber zumindest für das bestehende System unterstützend wirken können.

Ein dritter und von uns präferierter Weg wäre daher die Hervorhebung der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Strukturen in den Organisationen (hier im Berufskolleg). Dies hebt die Gestaltung Gemeinsamen Lernens und Inklusion vor Ort hervor, was unter Rückgriff auf bestehende gesellschaftliche Bedingungen und Konzepte erfolgt. Dementsprechend wären diese Herausforderungen und Entwicklungen wiederum in die Gestaltung der Institutionen und Regelsysteme einzubeziehen. Damit sind vor Ort die Möglichkeiten herzustellen, Inklusion als ein Gestaltungsfeld zu verstehen und verfolgen zu können. Damit werden die berufskollegspezifischen Entwicklungsvorgänge ins Zentrum gestellt und es sind Kontexte herzustellen, die Inklusion ermöglichen.

Dies ist ein durchaus pragmatischer Zugriff, der die Berufskollegs zur Gestaltung Gemeinsamen Lernens auffordert, gleichermaßen jedoch auch die aufgezeigten Dilemmata und Herausforderungen auf die Ebene der Berufskollegs verlagert. Damit soll auch kein Diskurs zur Entwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems unterbunden werden. Allerdings ist es gerade vor dem Hintergrund der gesetzlichen Änderungen erforderlich, die Handlungsfähigkeit der Berufskollegs in den Fokus zu rücken. Davon ausgehend wird sich Gemeinsames Lernen an Berufskollegs selbst in einer Entwicklung befinden. Wir vertreten hier sehr deutlich die Auffassung, dass dies an den Berufskollegs und vor Ort mitgestaltet werden muss. Daher empfehlen wir, die Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten der Berufskollegs in den Blick

zu nehmen. Die bildungsstatistische Analyse von Klemm bestätigt einerseits nochmals verschiedene Schwierigkeiten der Zuordnung von Jugendlichen zu Förderschwerpunkten, sie macht aber auch deutlich, dass gerade Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lern- und Entwicklungsstörungen überwiegend in den Bildungsgängen des sogenannten Übergangssystems und in Fachklassen des dualen Systems bei denen die Ausbildungsinhalte reduziert sind (Ausbildung nach § 66 BBiG/ 42m HwO). Die Daten bestätigen auch, dass gerade Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen sich in diesen Bildungsgängen wiederfinden und so die Wahrnehmung der Berufskollegs, dass sich Gemeinsames Lernen auch aktuell bereits als Herausforderung stellt nicht von der Hand zu weisen ist.¹⁵ Dies wird nochmals verstärkt, wenn angenommen wird, dass sich in diesen Bildungsgängen auch Jugendliche befinden, die zwar einen Förderbedarf haben, der jedoch nicht festgestellt ist. Jugendliche mit einem festgestellten Förderbedarf im Bereich ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ werden durchaus auch an Regelschulen aufgenommen. Hier kann jedoch festgestellt werden, dass die Beschulung zumindest zu einem großen Teil an Förderberufskollegs erfolgt (vgl. Klemm). Dies verdeutlicht nochmals, dass die Gestaltung Gemeinsamen Lernens kaum von den curricular-strukturellen Rahmenbedingungen als auch von den regionalen Bildungsstrukturen getrennt betrachtet werden kann und in diesem Spannungsfeld zu gestalten ist.

Es bleibt daher festzuhalten:

Gemeinsames Lernen stellt sich insbesondere als Herausforderung in ausgewählten Bildungsgängen des Berufskollegs und wird bereits jetzt in einem erheblichen Umfang insbesondere für den Förderschwerpunkt Lernen realisiert. Die Zuordnung und Bestimmung der Jugendlichen in diesen zugrundeliegenden Förderschwerpunkten stellt eine besondere Herausforderung dar. Es ist davon auszugehen, dass die Heterogenität und die Notwendigkeit einer individuellen Förderung in den entsprechenden Bildungsgängen zunehmen werden. Die Bestimmung der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist insofern überaus problematisch, da damit zwar eine Gruppe Jugendlicher identifiziert werden kann, inwiefern damit jedoch die tatsächliche Gruppe der Jugendlichen genau bestimmt wird, erscheint mehr als fragwürdig. Vor dem Hintergrund der bestehenden Strukturen in der beruflichen Bildung for-

¹⁵ Dabei soll hier nicht vertiefend betrachtet werden, wie die Beschulung stattfindet und welche Akteure einbezogen werden. Beispielsweise ergibt sich damit auch in der Vergangenheit bereits ein sonderpädagogischer Förderbedarf an Berufskollegs, der jedoch an den Berufskollegs sehr unterschiedlich bewältigt werden muss, da bisher keine oder nur vereinzelt sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte für die Berufskollegs zugänglich sind.

dert dies dazu auf, deutlicher auf die Bildungsgänge zu fokussieren und die Diagnose eines (sonderpädagogischen) Förderbedarfs weniger als eine Bestimmung einer bestimmten Gruppe zu verstehen, sondern diese schrittweise an die Bildungsarbeit in den Bildungsgängen anzubinden. Auf Ebene der Berufskollegs stellt sich damit zunehmend die Herausforderung, welche didaktisch-methodischen Konsequenzen unterschiedliche Diagnosebefunde besitzen. Dementsprechend sind Berufskollegs Wege zu eröffnen, die eine Professionalisierung der Bildungsgangarbeit in den Bereichen ermöglichen.

Gemeinsames Lernen kann daher zumindest kurzfristig nicht von der Entwicklung spezifischer Bildungsbereiche gelöst werden und sollte mit einer Gestaltung der genannten Bildungsbereiche auf Ebene der Berufskollegs verknüpft und profiliert werden.

Der mit Gemeinsamen Lernen verbundene Zugang zum Berufskolleg muss und kann für die Förderschwerpunkte ‚Lernen‘ und ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ hergestellt werden. Auch wenn hier berechtigt der Einwand erhoben werden kann, dass eine Förderung an spezifischen Lernorten zielführend sein kann. Aus unserer Sicht wird von Berufskollegs damit verlangt, Gemeinsames Lernen zu differenzieren. Dies kann nicht abstrakt erfolgen, sondern muss auf Ebene der Berufskollegs gestaltet werden. Die Herausforderung besteht darin, dass Gemeinsames Lernen an Berufskollegs sowohl eine Teilhabe an Bildung als auch eine Teilhabe an Arbeit verbinden muss. Dies ist ein für Berufskollegs durchaus bekanntes Spannungsfeld. Wir möchten hier vor dem Hintergrund der Einbindung in die verschiedenen Entwicklungsprogramme an einigen ausgewählten Aspekten aufzeigen, welche Handlungskorridore mit der Gestaltung Gemeinsamen Lernens verbunden sind:

Vernetzung der Bildungsgangarbeit - Die Strukturen des Berufskollegs sind mit der Gefahr verbunden, dass im System Berufskolleg Bereiche geschaffen werden, in denen Jugendliche mit einem Förderbedarf zusammengeführt werden. Dies kann zu einer Exklusion in der Inklusion führen, beispielsweise über sogenannte Integrationsklassen. Dies ist mit den bestehenden Strukturen kaum aufzulösen. Aus unserer Sicht ist es erforderlich, dass diese Bildungsbereiche nicht isoliert werden, sondern dass Gemeinsames Lernen über die Grenzen der Bildungsgänge hinweg angelegt wird. An einigen Standorten werden Jugendliche so partiell in berufliche Ausbildungen oder vollzeitschulische Maßnahmen eingebunden. Dies kann sich anbieten, wenn eine vertiefende berufliche Orientierung zu einem Berufsfeld eröffnet werden soll oder eine Grundbildung ermöglicht wird. Dies ist jeweils vor dem Hintergrund der individuellen Entwicklungen der Jugendlichen sowie der Voraussetzungen an den betreffenden Berufskollegs zu betrachten. Eine derartige Vernetzung kann an einem Standort innerhalb eines Berufs-

kollegs erfolgen und erfordert an anderen Standorten eine berufskollegübergreifende Vernetzung. Dies kann strukturell über eine abgestimmte Entwicklung zieldifferenter Qualifizierungsbausteine ermöglicht werden. Dieser Aspekt verdeutlicht, dass Gemeinsames Lernen nicht von der Schulentwicklung gelöst werden kann und einer Verankerung im Schulmanagement bedarf.

Zieldifferente Qualifizierungsbausteine - Zieldifferent würde dann bedeuten, dass Qualifizierungsbausteine für Jugendliche mit unterschiedlichen Entwicklungszielen verbunden werden. Konkret kann dies bedeuten, dass ein Jugendlicher den Qualifizierungsbaustein durchläuft, um Erfahrungen im Umgang mit den Anforderungen in dem Beruf zu sammeln und zu prüfen, ob diese Anforderungen bewältigt werden können. Ein anderer Jugendlicher kann im selben Rahmen einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Basiskompetenzen setzen und dazu ermutigt werden, eigene Entwicklungsperspektiven aufzubauen. In diesem Zusammenhang sehen wir durchaus Möglichkeiten und Chancen einer Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen und in Einzelfällen auch einer Teilzertifizierung für Bildungsgänge auf anderen Niveaustufen. Qualifizierungsbausteine halten wir in diesem Sinne durchaus als ein angemessenes Instrument, um eine Anbindung an berufliche Ausbildungen zu erreichen und damit dem anvisierten Ziel der Verbindung von Teilhabe an Bildung und Arbeit näherzukommen. Dabei sollten Qualifizierungsbausteine mit individuellen Zielen versehen werden können (z. B. Qualifizierungsbaustein als Orientierungsbaustein, Erkundungsbaustein oder als Erprobungsbaustein). Dabei sehen wir auch durchaus die Chance Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine miteinander zu verknüpfen.

Integration und Individualisierung der Praxisphasen - Praxisphasen bzw. die Herstellung eines Anwendungszusammenhangs werden für diese Gruppe der Jugendlichen immer wieder als eine große Chance gesehen. Dieses Potenzial sehen wir auch. Hier sehen wir auch besondere Schwerpunkte eines Gemeinsamen Lernens an Berufskollegs. Allerdings ergibt sich damit ein wichtiger Gestaltungsbereich. Praxisphasen sind als Bestandteil der Bildungsgänge aufzunehmen und nicht als frei schwebende Einheiten, die isoliert vom Bildungsgang stehen. Dementsprechend sind Praxisphasen entsprechend der individuellen Lern- und Entwicklungswege in die Bildungsgangarbeit einzubinden. Hier bietet es sich an, eine Typisierung der Praxisphasen sowie der damit verbundenen Zielkorridore vorzunehmen und auf Ebene der Bildungsgangarbeit eine Rahmenstruktur zu entwickeln.

Verankerung individueller Förderkonzepte - Gemeinsames Lernen erfordert von den Berufskollegs die Entwicklung eines individuellen Förderkonzepts. Damit stellt sich ein umfassendes

der Gestaltungsbereich, der hier nur mit einigen Aspekten angedeutet werden soll: (1) Entwicklung und Implementation einer Kompetenzdiagnose, die nicht isoliert einen Förder- und Entwicklungsbedarf bzw. ein entsprechendes Potenzial bestimmt, sondern mit der Bildungsgangarbeit verschränkt ist und dabei in den verschiedenen Fächern/Lernfeldern/Praxisphasen eine Entwicklung eröffnet. (2) Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements, die sowohl auf mikrodidaktischer als auch makrodidaktischer Ebene eine individuelle Förderung unterstützen und verbinden. (3) Konzepte zur Begleitung der Jugendlichen über den gesamten Bildungsgang.

Multiprofessionelle Teamarbeit – Gemeinsames Lernen wird dazu führen, dass sich Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Förderbedarfen in bestimmten Bildungsbereichen des Berufskollegs befinden. Die Berufskollegs sind herausgefordert, die am Wissenschafts- und Situationsprinzip ausgerichteten curricularen Strukturen auf diese Herausforderungen abzustimmen. Die Notwendigkeit eines Zusammenspiels unterschiedlicher Professionen kann immer wieder festgestellt werden. Damit stellt sich jedoch in den Bildungsgängen faktisch auch die Aufgabe, die Kompetenzen, Aufgaben und Funktionen der Akteure genauer zu bestimmen. Hier kann es hilfreich sein, wenn Rahmenkonzepte erarbeitet werden, in welcher Form (Fach-)Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter zusammenwirken können. In der Praxis wird sich dies dann jedoch sehr spezifisch zeigen, was von der konkreten Besetzung der Stellen abhängen kann, der zugrundeliegenden Profession der Akteure, den jeweiligen Kontexten, aber auch der Einbindung in die Schulentwicklung.

Im abschließenden Teil entwerfen wir nun einen Rahmen zur Gestaltung von Inklusion an Berufskollegs und geben hierbei erste Ansätze zur regionalen Umsetzung eines Programms ‚Inklusion‘ auf Basis mitgeführter Modellannahmen.

7 Kompetenz- und Entwicklungszentrum zur Umsetzung bzw. Gestaltung der Inklusion an den Berufskollegs

7.1 Zur Orientierung: Umsetzungsmöglichkeiten für ein Gemeinsames Lernen im Berufskolleg

In diesem letzten Kapitel des Gutachtens soll die Umsetzung Gemeinsamen Lernens in Berufskollegs diskutiert werden. Es erscheint uns nicht sinnvoll, gleichsam alle Schulen resp. Bildungsgänge zu verpflichten, ein Gemeinsames Lernen von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in all seinen Facetten und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf vor-

zunehmen. Zum einen ist vollkommen unklar, wie die Zielgruppe genau definiert werden soll, zum anderen zeigt die Erfahrung, dass die Bedingungen vor Ort jeweils unterschiedlich sind und es immer angebracht ist, diese besonderen Bedingungen zu berücksichtigen. Außerdem würde ein flächendeckender vollumfänglicher Ansatz dazu führen, dass die verfügbaren zusätzlichen Mittel für die Förderung der Inklusion eher i. S. eines ‚Gießkannenprinzips‘ auf die Schulen verteilt würden. Eine solche strukturelle Zuweisung von Mitteln ist jedoch eher ineffektiv. Damit sprechen wir uns nicht für eine versteckte Isolierung aus, sondern für einen Entwicklungsansatz, der an den Gegebenheiten der Berufskollegs ansetzt und eine Berücksichtigung der besonderen (u. a. sonderpädagogischen) Förder- und Unterstützungsbedarfe auch eröffnet und so zu unterschiedlichen Formen Gemeinsamen Lernens führen kann.

Der Paradigmenwechsel besteht darin, dass nicht Mittel nach einem allgemeinen Verteilungsschlüssel auf Schulen verteilt werden sollen. Dies ist schon deshalb wenig sinnvoll, weil es eigentlich – wie gezeigt wurde und wie unten nochmals zusammenfassend erläutert wird – keine klaren Kriterien für solche generellen Verteilungsschlüssel gibt. Gerade für die Einführungsphase von Inklusion und Gemeinsamen Lernen plädieren wir daher dafür, dass ein eher leistungsorientiertes Verfahren der Mittelbeantragung durch Schulen erfolgen sollte, die sich bewusst für eine Inklusion und Gemeinsames Lernen entscheiden und dies im Rahmen der eigenen Entwicklung berücksichtigen. Damit sollen nun nicht indirekt erneut Förderberufskollegs o. Ä. etabliert werden. Vielmehr geht es darum, mit besonders leistungsfähigen und an diesem Themenbereich interessierten Berufskollegs sowie unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und Möglichkeiten an besonders erfolgversprechenden Standorten zunächst adäquate Entwicklungsstrukturen und Good-Practice-Lösungen zu entwickeln. Inwieweit und wie ein Transfer der entwickelten Lösungen und Strukturen möglich ist, wäre zu klären, wenn erste Ergebnisse vorliegen.

Wir nehmen zwar zur Kenntnis, dass von der Verordnungsseite her eine Tendenz besteht, Inklusion allgemein festzuschreiben und über Mittelvergabe zu bewirken. Zugleich muss jedoch berücksichtigt werden, dies zeigt zudem auch die öffentliche Diskussion, dass Inklusion sehr unterschiedlich interpretiert wird, sich facettenreich bereits in den ausgewählten Förderbereichen zeigt und sich als eine komplexe Entwicklungsaufgabe für Berufskollegs darstellt. Die Bereitschaft, sich der Inklusionsfrage zu stellen, kann nach allen Erfahrungen in der Implementationsforschung nicht auf dem Verordnungswege bewirkt werden, vielmehr muss diese Bereitschaft im Praxisfeld entstehen. Hierfür können dann auch unterstützend Anreizsysteme geschaffen werden.

Inklusion muss daher in den Schulen ‚von unten‘ aufgebaut werden. Hierfür muss dann das Land in der Tat Rahmenbedingungen schaffen, nicht jedoch, indem Mittel für die Schulen im Allgemeinen zur Verfügung gestellt und nach allgemeinen Schlüsseln verteilt werden. Einen solchen Irrweg wird man beschreiten, wenn man beispielsweise ausschließlich über allgemeine Kennziffern wie Schüler-Lehrer-Relationen versucht, den Mehrbedarf an Ressourcen zu bestimmen und dies nicht an die Erarbeitung von Konzepten zum Gemeinsamen Lernen anbindet.

Stattdessen muss man von der schulischen Realität vor Ort ausgehen. Berufskollegs sind Leistungszentren; Berufskollegs mit einem modernen Schulmanagement und einer professionellen Bildungsgangdidaktik sind durchaus in der Lage und auch Willens, ihre Arbeit konzeptionell zu reflektieren und Bildungsgänge bedarfsgerecht zu entwickeln. Auch hier muss man realistisch bleiben: Hierzu ist nicht jede Schule in der Lage bzw. darauf vorbereitet. Unsere seit Jahren praktizierten Kooperationen mit unterschiedlichen Berufskollegs zeigen, dass es aber eine durchaus größere Gruppe von Berufskollegs gibt, die dies aufgenommen haben und eine Professionalität entwickelt haben. Gemeinsames Lernen erfordert eine Gestaltung vor Ort. Dies bedeutet auch, dass die Berufskollegs spezifische Konzepte erarbeiten und sich entwickeln können. Diese Konzepte müssen nun nicht allein auf das einzelne antragstellende Berufskolleg begrenzt sein. Wie die oben angerissenen Herausforderungen inklusiver Bildung bereits angedeutet haben, ist i. d. R. eine Kooperation erforderlich, die sowohl zwischen schulischen und außerschulischen als auch zwischen unterschiedlichen schulischen Einrichtungen stattfinden kann. Insofern erscheinen Konzepte regionaler Entwicklungszentren sinnvoll und wahrscheinlich. Zur Erarbeitung und Entwicklung solcher Konzepte sind Mittel bereitzustellen und auch zu kanalisieren. Auch eine solche Kanalisierung kann nicht zentral vorgenommen werden, indem man gleichsam festlegt, welche Berufskollegs gefördert werden sollen. Gleichwohl dies immer noch sinnvoller ist als eine allgemeine Zuweisungskultur, gibt es hier aus rechtlicher Sicht gute Gründe, es nicht so zu praktizieren.

Was allerdings möglich wäre, ist die Ausschreibung von Mitteln für die Förderung von Inklusion an Berufskollegs. Die vorhandenen ‚guten resp. leistungsstarken‘ Schulen, können diese Mittel beantragen. Eine solche Beantragung sollte über ein Konzept begründet werden. Um so vorzugehen, müssen zwei Fragenkreise untersucht werden:

- (1) Welche Anforderungen werden von Landesseite gestellt (Mittelgeber)?
- (2) Welche Leistungen müssen Berufskollegs anbieten (Mittelnehmer)?

Man kann theoretisch von beiden Seiten – Mittelgeber oder Mittelnehmer – aus argumentieren; also entweder ein Fördervolumen politisch setzen und potentielle Mittelnehmer auffordern, sich zu bewerben, oder man bestimmt einen strukturellen Bedarf i. S. einer Bestimmung von Leistungen einer darauf bezogenen Schätzung erforderlicher Mittel, was dann ein bestimmtes Fördervolumen erfordert.

Letztlich muss es zu einer pragmatischen Abstimmung kommen und dabei muss sicherlich berücksichtigt werden, welche Fördersumme politisch realistisch gefordert werden kann. Das Gutachten zeigt, dass eine strukturelle Bestimmung wegen vieler Ungenauigkeiten, aber auch wegen der Unklarheit der Zielgruppe usw. sehr schwierig ist.

Dies bestärkt uns auch, den hier vorgeschlagenen Weg zu empfehlen, der sich darin zeigt, dass die konzeptionelle Festlegung, was Gemeinsames Lernen im Detail für Anforderungen vor Ort definiert, nicht zentral über ein Gutachten bestimmt werden kann. Vielmehr muss dies aus der Expertise vor Ort generiert werden. Mit anderen Worten: Es stellt sich als ein wenig sinnvolles Verfahren dar, zu versuchen, sehr allgemein zu bestimmen, was an zusätzlichen Aufgaben durch die Inklusion bewältigt werden muss und dies ganz summativ über alle Berufskollegs zu definieren. Dies kann immer nur zu sehr allgemeinen und eher prinzipiellen Überlegungen führen und birgt die Gefahr großer Fehleinschätzungen in sich. Stattdessen ist es viel sinnvoller, vor Ort bei Berufskollegs, und zwar bei denen, die es leisten können, Konzepte für eine regionale Umsetzung zu entwickeln. Diese Konzepte sind konkreter und tragfähiger, genauer kalkuliert und zielführender in der Umsetzung.

Auf diese Programmatik wird nachfolgend eingegangen werden, dabei wird in 7.2 noch einmal auf die konzeptionelle Problematik der Inklusion in Berufskollegs eingegangen werden. In 7.3 wird versucht, Rahmendaten für die Umsetzung zu skizzieren. Dabei werden Modellannahmen gemacht. Damit ist eine Rechenbasis gemeint, um Fördervolumen bestimmen zu können. Es ist wichtig, festzuhalten, dass eine Änderung einzelner Annahmen dazu führt, dass das Fördervolumen sich verändert. Unterkapitel 7.4 konzentriert sich auf Merkmale einzelner Schulen, die sich an dem Wettbewerb beteiligen wollen. Es geht darum, wie sie ihre Kompetenz zur Förderung von Inklusion nachweisen können. In 7.5 wird der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Maßnahmen inklusiver Bildung vor Ort und der Notwendigkeit diese Entwicklungsarbeiten möglichst zeitnah in den Regelbetrieb zu integrieren, erörtert. Abschließend wird dann in 7.6 ein Vorschlag für die Implementation eines Förderprogramms ‚Inklusion in Berufskollegs‘ vorgestellt.

7.2 Begründung für ein Förderprogramm ‚Inklusion in Berufskollegs‘

Inklusive Bildung und Gemeinsames Lernen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen an Berufskollegs zeigen sich als vielschichtige und komplexe Problemlagen. Bereits die Fokussierung auf Berufskollegs wirft die Frage auf, inwiefern Grenzen zur Gestaltung einer inklusiven Bildung gesetzt werden. Die Strukturen des Berufskollegs sind bisher nicht auf Inklusion angelegt und geben mit den Bildungsgängen einen Rahmen für Gemeinsames Lernen an Berufskollegs vor. Es kann hier Bojanowski (2012, S. 8) zugestimmt werden, dass kurzfristig kaum zu erwarten ist, dass inklusive Modelle für alle Lebensphasen greifen. Es stellt sich für Berufskollegs die Notwendigkeit, Inklusion vor Ort zu gestalten und Formate Gemeinsamen Lernens aufzunehmen. Berufskollegs haben damit die Aufgabe in einem bestehenden Handlungsrahmen ein Inklusionsverständnis und -konzept zu entwickeln. Diese Gestaltungsaufgabe wird von Berufskollegs durchaus erkannt und als notwendig erachtet.

Es ist u. E. nicht möglich, ausgehend von einigen Annahmen über den quantitativen Anteil von potentiellen Förderschülern auf den Ressourcenbedarf in den Berufskollegs zu schließen. Hierfür lassen sich folgende Gründe anführen:

- (1) Die Definition der Zielgruppe ist ungenau. Basierend auf einem sehr engen Inklusionsverständnis kann man zwar von einer bestimmten Fallzahl ausgehen, deren Höhe aber sofort in Frage zu stellen wäre, wenn man von einem weiten Inklusionsbegriff ausgehen würde, wie dies u. a. auch von verschiedenen sozialen Gruppen in der Berufsbildung gefordert wird.¹⁶
- (2) Die organisatorische und didaktische Ausgestaltung der geforderten Konzepte des ‚Gemeinsamen Unterrichtens‘ und des ‚Zieldifferenten Unterrichtens‘ bleiben unklar. Eine übergreifende landesweite Festlegung, was unter der gemeinsamen und zieldifferenten oder zielgleichen Beschulung von ‚Behinderten und Nicht-Behinderten‘¹⁷ zu verstehen ist, ist nicht wirklich zielführend. Hier muss genauer aufgearbeitet werden, in welchen Bildungsgängen angesetzt werden kann und muss. Zurzeit zeigt sich eine Festlegung auf Klassen des Übergangssystems, was in sich eher zu einer Separierung

¹⁶ Hierauf verweisen in jüngster Zeit u. a. Enggruber et al. (2014). In einer Befragung von Vertretern solcher sozialen Gruppen (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Politik, Wissenschaft) kommen sie zu dem Ergebnis, dass diese mehrheitlich unter Inklusion eine Beteiligung aller (auch sozial) Benachteiligten verstehen.

¹⁷ Genaugenommen muss auch hier wieder darauf hingewiesen werden, dass die Definition der Zielgruppe und deren Kontrastierung zum ‚Normalfall‘ unklar ist. Eine zu enge Festlegung auf definierte Fallzahlen führt letztlich an der Realität des Schulalltags im Berufskolleg vorbei und steht, wie bereits erwähnt wurde, auch im Gegensatz zu den Erwartungen und Erfahrungen der an der Berufsbildung beteiligten Stakeholder.

führen kann. Dies ist letztlich auch dem Umstand geschuldet, dass nicht Berufskollegs über den Zugang ins Duale System entscheiden, sondern Ausbildungsbetriebe.

Allerdings kann das Berufskolleg hier eine ganz entscheidende Brückenfunktion haben, indem es Wege eröffnet. Solche Wege können einerseits in Ausbildungsberufe führen, können evtl. Zugänge zu theoriereduzierten Bildungsgängen (Helferausbildungen) ermöglichen und können Schülern helfen, höhere Schulabschlüsse zu erreichen.

Dies wiederum nötigt aber dazu, genauer auf die konkreten Arbeiten einzugehen, die hier in den jeweiligen Bildungsgängen des Übergangssystems geleistet werden können. Dies führt deutlich über eine einfache Vorstellung von ‚gemeinsamer Beschulung‘ hinaus und zielt auf Fragen der Netzwerkbildung in den Regionen und zeigt sich in der Entwicklung und Umsetzung von didaktischen sowie organisatorischen Konzepten zur Förderung der Berufswahlreife.

- (3) Das Förderkonzept muss regional und situativ umgesetzt werden. Aus der Sicht der Bildungsarbeit an Berufskollegs ist Inklusion Teil eines Bildungsauftrags, der bereits realisiert wird. Das Übergangssystem als Teil der Kollegs verweist auf einen strukturell ähnlichen Arbeitskontext. Zwar sind die hier angesiedelten Bildungsgänge teilweise eine Reaktion auf Friktionen im Beschäftigungssystem, die dazu führen, dass Absolventen der Sekundarstufe II keinen Ausbildungsplatz bekommen, zugleich muss man aber auch konstatieren, dass die gesellschaftliche Entwicklung in den letzten Jahrzehnten zu einer deutlichen Heterogenisierung geführt hat, in deren Folge sich das Leistungsspektrum der Schüler deutlich ‚gespreizt‘ hat. Faktisch heißt dies, dass in den beruflichen Schulen sozialpädagogische Aufgabenstellungen hinzugekommen sind. Soziale Milieus, häufig als ethnische Problematik wahrgenommen, sind vielfach ein Grund für Bildungsbenachteiligungen, die sich in sozialen und kognitiven Problemen niederschlagen. Dies bedeutet konkret, dass aus Sicht der Schulen Menschen mit bestimmten Lern- und Leistungsproblemen unterstützt werden müssen, bei denen eine bestimmte Gruppe, wenn man einen ‚engen Inklusionsbegriff‘ ansetzt, einen besonderen Förderbedarf hat, während andere, die ebenfalls unterstützt werden müssen, einen Zugang zum gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu finden, hier nicht drunter fallen, gleichwohl sie ähnlich gefördert werden müssen.

Diese Unterscheidung wird in einer ‚politischen‘ und eher ‚theoretisch-konzeptionellen‘ Trennung von sozialpädagogischem und sonderpädagogischem Bedarf sichtbar, der u. E. für die Arbeit an den Schulen eher kontraproduktiv ist. Betracht-

tet man nämlich die reale Situation an den Berufskollegs, so zeigt sich, dass es Berufskollegs gibt, die sich seit Jahren sehr engagiert mit sozialpädagogischen Problemen beschäftigen und in der Förderung von sozial benachteiligten Schülern auch schon eine große Expertise aufgebaut haben. Die hier entwickelte Kompetenz ist durchaus anschlussfähig, wenn es um die Entwicklung von sonderpädagogischer Kompetenz geht.

- (4) Ein Förderkonzept muss im Schul- und Leistungsprofil ausgewählter Schulen verankert werden. Gerade die Profilschulen zeigen, dass nur ausgewählte Berufskollegs zurzeit Voraussetzungen für die breite Umsetzung von Inklusion – sowohl in der engen als auch in der weiten Fassung – haben. Dies ist keine Negativaussage über Berufskollegs, die dies nicht leisten können. Vielmehr muss man u. E. heute Abstand von der ‚alten‘ Idee nehmen, dass jedes Berufskolleg prinzipiell jedes Bildungsangebot vorhalten kann und muss. Zumindest ist zu prüfen, inwieweit zukünftig alle Berufskollegs Bildungsangebote für alle Schülerinnen bereithalten können. Gerade in der Reformphase zur inklusiven Berufsbildung ist es erforderlich, dass regionale Abstimmungen zwischen den Berufskollegs erfolgen und in einer Region so Schwerpunkt- bzw. Profilschulen aufgebaut werden können. Dies gilt pragmatisch in Hinblick auf eine Art von ‚Flurbereinigung‘ zwischen den angebotenen Bildungsgängen, aber auch mehr und mehr in Hinblick auf spezielle Profile von Berufskollegs.¹⁸ Die Idee der Einrichtung solcher Profilschulen ist zudem, starke Partner in regionalen Entwicklungsnetzen aufzubauen und zu etablieren. Damit sollen keine Förderschulen in abgeschwächter Form als Ersatz für ehemalige Förderschulen entstehen. Vielmehr geht es darum, dass diese auch als Entwicklungspartner und -berater für andere Berufskollegs dienen können. Damit soll die für eine inklusive Berufsbildungslandschaft erforderliche regionale Entwicklungsarbeit unterstützt werden. Inwieweit eine längerfristige Etablierung unterschiedlicher Profilstandorte sinnvoll ist, ist noch differenzierter zu prüfen.

U. E. resultieren aus diesen Überlegungen zwei zentrale Punkte für eine Umsetzung von Inklusion in den Berufskollegs: (i) Regionalisierung und Vernetzung und (ii) Prämierung und Auswahl von Profilschulen.

Ad (i) – Regionalisierung und Vernetzung

¹⁸ Es ist davon auszugehen, dass in den nächsten Jahren, gerade in Ballungsräumen, eine Abstimmung zwischen den Berufskollegs in Hinblick auf die für die Region notwendigen Bildungsgänge erfolgen wird. Dies ist nicht als eine ‚einfache Flurbereinigung‘, z. B. Abbau von Doppelangeboten u. ä. anzusehen, sondern wird sich u. E. als ein schulübergreifendes regionales Organisationsentwicklungsverfahren entwickeln, welches zu regionalen Bildungsnetzwerken führen wird.

Es ist u. E. nicht sinnvoll, von einer zentral gesteuerten landesweiten Förderung von Berufskollegs auszugehen, die eher allgemein auf die Überlegung abzielt, wie sich im Landesdurchschnitt die Anforderungen an das Berufskolleg verändern, wenn man Inklusion einführen will. Zwar kann man so eine allgemeine Aussage über die Mittelhöhe für das Thema erhalten, jedoch sollte ein solches Ausgabenvolumen stärker von den konkreten Anforderungen in der regionalen Umsetzung des Konzepts her begründet werden. Dies nötigt aber dazu, dass man die organisatorische und didaktische Umsetzung des Konzepts in den jeweiligen Regionen stärker in den Blick nimmt. Dies kann an dieser Stelle nur strukturell beschrieben werden.

Regionale Umsetzung bedeutet dabei, dass man zwei zentrale Entwicklungslinien mit in den Blick nimmt, die sich in den letzten Jahren herauskristallisiert haben. Es handelt sich um die Netzbildung von Berufskollegs und anderen Bildungseinrichtungen in den Regionen und um den parallel dazu stattfindenden Bemühungen zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements, wobei hier v. a. das BMBF-Programm ‚Lernen vor Ort‘ einbezogen werden muss. Hier haben sich u. E. neue Schnittstellen und Umsetzungsformen ergeben, die auch auf Landesebene bei der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsprogrammen stärker berücksichtigt werden sollten.

Insgesamt gesehen geht es daher darum, die regionale Umsetzung eines Programms ‚Inklusion‘ in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu 7.3.1) und für Berufskollegs stellt sich dann die Herausforderung, welche Rolle sie in diesem Programm einnehmen.

Ad (ii) – Prämierung und Auswahl von Profilschulen

Es kann u. E. zumindest in einem ersten Entwicklungsschritt nicht darum gehen, Schulen umfassend mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen, da man feststellt, dass durch die Inklusion neue Anforderungen bewältigt und neue Aufgaben implementiert werden müssen.¹⁹ Vielmehr muss eine gezielte Förderung von den Berufskollegs erfolgen, die regional eingebunden ein entsprechendes Leistungsprofil für die Bewältigung dieser Anforderungen haben bzw. nachweislich aufbauen. Eine derartige Profilierung der Berufskollegs in Bezug auf ein Gemeinsames Lernen der genannten Gruppen wird damit auch in Abhängigkeit vom Bildungsangebot der Berufskollegs stehen. Der propagierte dritte Weg plädiert damit nicht gegen eine kritische

¹⁹ Dabei erkennen wir hier die besonderen Probleme einer Profilierung. Wir nehmen schon zur Kenntnis, dass gerade Jugendliche in diesen Bildungsgängen begrenzt mobil sind und in besonderem Maße die theoriereduzierten Bildungsgänge nach § 66 BBiG / 42m HwO eine Anbindung an Berufsfelder erfordern. Daher halten wir es für einen gangbaren Weg, über ein Zusammenspiel der Mittelzuweisung über Schüler-Lehrerrelationen einerseits und der Bildung regionaler Entwicklungsschwerpunkte, Gemeinsames Lernen einerseits als Zugang zu eröffnen und schrittweise an Berufskollegs zu gestalten.

Analyse der Bildungsstrukturen. Dies obliegt zumindest kurzfristig nicht im Handlungsreich der Berufskollegs. Mit einer Profilierung geht es um die Aufnahme und Annahme der Herausforderungen einer inklusiven Bildung für den genannten Bereich.

Die Entwicklung eines derartigen Profils sollte zugleich als Bestandteil eines outcomeorientierten Budgetierungsverfahrens verstanden werden. Dafür ist es erforderlich ein Prämierungssystem einzuführen, welches dem einfachen Prinzip folgt, dass Schulen, die hier Leistungsprofile entwickelt haben, entsprechende zusätzliche Förderungen erhalten, um die anfallenden Anforderungen zu bewältigen.

Einer solchen Logik folgend muss das Gesamtausgabevolumen aus einer Modellvorstellung heraus gewonnen werden. Bei dieser Berechnung gehen wir von regionalen Zentren aus, die eingerichtet werden müssen. Deren besondere organisatorische und didaktische Aufgaben sind zu bestimmen und werden Grundlage einer Ausgabeneinschätzung sein. Auf diese Weise kommt man zu einer ersten Einschätzung eines möglichen Ausgabenvolumens (vgl. 7.3.2).

7.3 Umsetzung des Programms in Berufskollegs – Modellannahmen

Es wurde bereits in der Vorbemerkung zu diesem Kapitel (vgl. 7.1) darauf hingewiesen, dass es zwei offene Fragenkreise, das Volumen der Mittel (Mittelvergabe) und die genauen Anforderungen an die Mittelnehmer gibt. In diesem Unterkapitel geht es um eine strukturelle Betrachtung der Mittelnehmer.

Mit anderen Worten: Es wird versucht, das Umsetzungsfeld zu skizzieren. Dabei wird von der regionalen Einbindung der Berufskollegs ausgegangen.

- Dies geschieht auf kommunaler Ebene und ist bildungspolitisch eigentlich u. a. in zwei Kontexten relevant: in dem Bemühen der Abstimmung zwischen Berufskollegs innerhalb von Kommunen (Städten und Landgemeinden). Dies ist gleichsam eine Art von ‚didaktischer Flurbereinigung‘ zwischen den Berufskollegs.
- Ein weiterer Aspekt ist die Förderung des kommunalen Bildungsmanagements, welches vom Bund initiiert und im Programm ‚Lernen vor Ort‘ umgesetzt wurde. An diesem Programm sind in NRW zahlreiche Berufskollegs, etwa im Raum Lippe oder in der Region Aachen beteiligt. Eine zentrale Frage ist hier u. a. die umfassende Förderung des Wechsels vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem.

Will man in Berufskollegs eine Förderung der Inklusion betreiben, so muss dies in dieser regionalen Einbindung geschehen. Es reicht nicht aus, behinderten Menschen oder allgemein

Menschen mit Förderbedarf Zugang zu bestimmten Bildungsgängen der Berufskollegs zu ermöglichen, vielmehr muss deren Zugang immer auch als Förderung verstanden werden, die auf eine Teilnahme am Leben in der Zivilgesellschaft abzielt. Dies kann aber nur geschehen, wenn Berufskollegs diese Aufgabe konzeptionell und im Rahmen ihrer Möglichkeiten bewältigen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass man ‚als-ob-Chancen‘ anbietet, die nicht wirklich weiterführen.

Daher wird als nächstes auf die notwendige regionale Einbindung eingegangen und darauf aufbauend skizziert, wie ein Vergabeverfahren aussehen müsste. Dabei wird pragmatisch auch eine erste Vorstellung zum Fördervolumen formuliert.

7.3.1 Regionale Einbindung – kommunales Bildungsmanagement

Die Förderung der kommunalen Lerninfrastruktur ist in den letzten Jahren Gegenstand von Bundesprogrammen gewesen. Insbesondere im BMBF-Programm ‚Lernen vor Ort‘ (LvO) (vgl. BMBF 2008) ging es dabei um den Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements. Traditionell werden Bildungsmaßnahmen in vertikalen Strukturen betrachtet; im Bereich der beruflichen Bildung kommt es dabei zu einer institutionellen Trennung von bundesregulierten betrieblichen und länderregulierten schulischen Bildungsangeboten. Ähnliches gilt für die Weiterbildung. Der horizontale Zusammenhang wird dann über Gremien (z. B. einen Berufsbildungsausschuss) hergestellt. Dies führt vor Ort zu ganz unterschiedlich regulierten Maßnahmen. Die Arbeiten zum kommunalen Bildungsmanagement (vgl. Euler/Sloane 2013) zeigen nun, dass in den Kommunen unterschiedlich regulierte Maßnahmen koordiniert werden müssen, und zwar sowohl mit dem Ziel eines verbesserten und stimmigen Bildungsangebots für einzelne Bürger als auch mit dem Ziel der systematischen Entwicklung von Kommunen.

Damit rückt der konkrete Bildungsort in den Fokus. Berufskollegs sind Teil regionaler Netzwerke. Pragmatisch geht es hier auch immer um Ressourcenallokation für den eigenen Bildungsauftrag. Das Programm LvO zeigt dabei u. a., dass die Förderung von Inklusion, aber auch die Verbesserung des Übergangs von der schulischen Bildung in die Berufstätigkeit sehr zentrale politische Anliegen vor Ort sind, die nicht nur das Berufskolleg betreffen, sondern als gemeinsames Anliegen aller vor Ort an der Bildung und speziell beruflichen Bildung beteiligten Akteure sind. Dies führt wiederum zur Entwicklung und Umsetzung regionaler politischer Programme und – wie die Untersuchungen zeigen (vgl. Euler/Sloane 2013) – zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements.

Es ist daher nachvollziehbar, dass der Einsatz von Ländermitteln für die Förderung von Inklusion immer dann positive Effekte hat, wenn diese Mittel von Berufskollegs eingesetzt werden

Kremer/Kückmann/Sloane/Zoyke 74

können, um in den regionalen Netzwerken aktiv gestaltend mitzuwirken. Akteure auf dieser Ebene sind neben dem Land als Mittelgeber und den Regierungsbezirken als sachkundige Schaltstellen zum Land, v. a. der Sachaufwandsträger, die Schulleitungen der Berufskollegs, die Vertreter der Arbeitsverwaltung und der Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern, Innungen, Kreishandwerkerschaften) sowie die Stiftungen, die Hoch- und Fachhochschulen und ggf. die Weiterbildungsträger.

Wir vertreten explizit die These, dass Berufskollegs in der Lage sein müssen, in diesen Netzwerken Position zu beziehen und ihre Zuständigkeit als Zentren für die Förderung z. B. von Menschen mit Förderbedarf herauszustellen. Eine solche Kompetenz wird in Netzwerken nicht über Deklarationen anerkannt, sondern über konkrete Leistungen. Diese Leistungen müssen wiederum vom Land zusätzlich unterstützt werden. Hierfür bedarf es Vergabeverfahren, die darauf zielen, die Profilbildung von Berufskollegs zu fördern.

7.3.2 Vergabeverfahren

Wie bereits einleitend konstatiert sind Ressourcen für die Förderung der Inklusion daher nicht nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ über die Regierungsbezirke zu verteilen. Vielmehr muss es darum gehen, entsprechende Kompetenzen vor Ort aufzubauen und in den Netzwerken zu verankern. Wir präferieren dabei den Ansatz einer outcomeorientierten Mittelvergabe, die darauf zielt, dass Berufskollegs sich um eine Profilbildung bewerben. Ihnen und den sie beratenden Regierungsbezirken obliegt es, hier entsprechende Anträge zu stellen. Den Regierungspräsidenten bzw. der Schulaufsicht kommt dabei eine zentrale Beratungs- und Förderfunktion zu. Eine Funktion, die sie eigentlich seit der Einführung offener kompetenzbasierter und outcomeorientierter Lehrpläne – konkret seit Einführung der Lernfeldcurricula – auch zusehends übernommen haben sollten.

Hier müssen zwei Konkretisierungen vorgenommen werden:

- (1) Es muss ein diskursives Antragsverfahren entwickelt werden und
- (2) es muss eine Einschätzung des Fördervolumens vorgenommen werden.

Ad (1) – Antragsverfahren

Im Antragsverfahren sollen die Schulen ihre konzeptionelle Vorstellung zum Gemeinsamen Lernen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen dokumentieren. Dabei geht es i. S. der hier vorgenommenen Überlegungen darum, dass sie die Zielgruppe genauer definieren, die Einbindung der Schule in der Region verdeutlichen und darlegen, wie sie das Gemeinsame Lernen gestalten möchten und wel-

che konkreten Fördermittel sie hierfür letztlich einsetzen müssen. Dabei geht es nicht darum, vorgegebene Förderkonzepte umzusetzen. Entgegen einer zentralisierten Mittelvergabe an alle, sollen die Berufskollegs ihre konzeptionellen Kompetenzen nutzen und ein schul- und regionalspezifisches Förderprogramm aufzeigen. Dabei muss es auch Hinweise geben, wie der Erfolg solcher Bildungsgänge überprüft wird. Hiermit werden keine Forderungen erhoben, die radikal neu für Schulen sind. Dies entspricht dem in NRW üblichen Standard an Bildungsgangarbeit (vgl. 5.), die jedoch – wie von uns einleitend zu diesem Kapitel vermerkt – von einzelnen Berufskollegs unterschiedlich bewältigt werden. Für dieses Antragsverfahren müssen entsprechend begründete Bewilligungskriterien formuliert werden. Solche Kriterien können nur auf einer schulpädagogischen Betrachtung der Inklusion aufbauen (vgl. 7.4).

Ad (2) – Fördervolumen

Das Fördervolumen kann u. E. nur über eine Beteiligung und Befragung der Regierungspräsidien präzisiert werden. Hier sind erste Gespräche geführt worden. An dieser Stelle können zurzeit nur Ober- und Untergrenzen bestimmt werden, die eher pragmatisch aus der Erfahrung mit der Implementation von didaktischen Innovationen gewonnen wurden. Die Dichte und Verteilung der Berufskollegs ist mit den Bezirksregierungen abzustimmen. In einer ersten prototypischen Entwicklung schlagen wir eine Untergrenze von 18 Berufskollegs und eine Obergrenze von 30 Berufskollegs vor, die dann in dem Verfahren auf die angestrebte Dichte und Verteilung ausgeweitet werden kann.

Es muss an dieser Stelle deutlich werden, dass es sich um eine exemplarisch berechnete Größe handelt. Das Volumen selbst ist immer Ergebnis einer politischen Entscheidung.

7.4 Leistungsmerkmale von Berufskollegs in Entwicklungsnetzwerken inklusiver Bildungsarbeit (Profilschulen)

Eine zurzeit offene Frage ist, ob einzelne Berufskollegs Anträge stellen sollen oder ob dies immer durch ein Netzwerk von Berufskollegs erfolgen soll. Die Erfahrungen in dem Programm ‚Lernen vor Ort‘ zeigen, dass die Förderung vor Ort über Bundesmittel und Stiftungsgelder erfolgte. Man kann diese Erfahrung durchaus auf die hier in Rede stehende Problematik übertragen.

Eine Mindestanforderung sollte sein, dass es sich nicht um einen singulären Antrag eines einzelnen Berufskollegs handeln soll, vielmehr soll im Antrag selbst die Einbindung des Berufskollegs in ein regionales Netzwerk deutlich werden. Dies lässt sich sowohl anhand von Kooperationen mit anderen Berufskollegs, mit anderen regionalen Bildungsträgern (z. B. Innun-Kremer/Kückmann/Sloane/Zoyke

gen, Kreishandwerkerschaft, Handwerkskammer) sowie anhand von Netzwerken mit Betrieben usw. dokumentieren. Ein weiterer Aspekt der Einbindung ist die Kooperation mit dem kommunalen Bildungsbüro, aber auch die Verbindung mit vorgelagerten Schulen (Hauptschulen, Förderschulen usw.).

Nachfolgend sollen vor diesem Hintergrund Gestaltungsbereiche beschrieben (vgl. 7.4.1) und herausgestellt werden, wie Entwicklungskonzepte aussehen könnten (7.4.3). Dies hat eine illustrierende Funktion. Prinzipiell sollte es immer auch möglich sein, dass Berufskollegs Alternativen anbieten, die hier nicht als Fall beschrieben werden. In diesem Fall wäre zu prüfen, ob diese Angebote i. S. der Idee einer Entwicklung von unten sinnvoll sind.

7.4.1 Mögliche Gestaltungsbereiche

Es soll hier keine umfassende Analyse von Gestaltungsbereichen vorgenommen werden. Dies würde unserem Grundverständnis widersprechen, wonach aus der Praxis heraus ein regionales Förderkonzept entwickelt und umgesetzt werden soll. Allerdings, hierauf haben wir mehrfach hingewiesen, bleibt das Fördervolumen weitgehend unpräzise, wenn man nicht zumindest strukturell beschreibt, um welche Art von Förderung es prinzipiell geht. Eine solche Beschreibung zeigt zumindest die Größenordnung einer möglichen Förderung auf. Außerdem wird dargelegt, welche Gesichtspunkte bei der Förderung des Gemeinsamen Lernens prinzipiell beachtet werden sollten.

Es lassen sich u. E. vier zentrale Gestaltungsbereiche lokalisieren, die eine zusätzliche Ressourcenzuweisung begründen:

- (1) Koordinationsaufgaben
- (2) Bildungsgangmanagement
- (3) Förderkonzept
- (4) Didaktische Innovationen

Ad (1) – Koordinationsaufgaben

Die Koordination zeigt sich zweifach: als Koordination nach außen, also der Einbindung in regionale Strukturen und als Koordination nach innen, also in der Aufbau- und Ablauforganisation. Diese Koordination ist genau genommen eine schulpädagogische Frage. Es geht um mesodidaktische Entscheidungen. Konzeptionell gewendet geht es darum, dass Schulen aufzeigen, in welcher regionalen Einbindung und mit welcher schulischen Organisation sie das Inklusionsproblem bearbeiten. Dabei muss dann konkret aufgezeigt werden können, welche regionalen Abstimmungen vorgenommen werden und wer hierfür verantwortlich ist. Gleiches

gilt für die Arbeit nach innen. Es wäre zu zeigen, wie Bildungsgänge geleitet werden, wie die Abstimmung im Bildungsgangteam stattfindet, welche Abstimmungsgespräche geführt werden und worauf sich Abstimmungen beziehen. Zwei Beispiele zur Illustration:

Externe Koordination wird beispielsweise erforderlich, wenn ein Berufskolleg in der Berufsfachschule Praktika einführt, womit Abstimmungsaufgaben mit den Betrieben notwendig werden. Als Schnittstelle nach innen stellt sich die Frage, ob und in welcher Form die betroffenen Schüler Unterstützung bekommen, wer dies durchführt und ggf. die Praktika intern betreut. Interne Koordination wird relevant, wenn man, im Beispiel bleibend, in schulisch verankerten Portfolios bezogen auf Zielgruppen mit Sprach- und Schreibproblemen alternative Formen der Reflexion praktischer Erfahrungen installieren will. An dem Beispiel wird zugleich deutlich, welche Relevanz die in einem Berufskolleg vorhandene – oder weniger gut vorhandene – konzeptionelle Kompetenz hat. Ein weiteres Beispiel für interne Koordination wäre die Einführung von selbstreguliertem Unterricht oder die Adaption von Ausbildungsbausteinen in Berufsfachschulen. Für alle diese Beispiele gibt es im Übrigen konkrete Beispiele, die wir aus der Kooperation mit Berufskollegs benennen könnten.

Koordination ist nicht in allen Berufskollegs in gleicher Form anzusiedeln. Dies verweist wieder auf die Notwendigkeit, reformorientierte Programme wie die Inklusion von unten aus der Praxis heraus aufzubauen. U. E. muss zumindest eine allgemeine Unterscheidung gemacht werden. Wir gehen hierbei von drei Typen von Berufskollegs aus:

Typ 1: Schulzentren in eher ländlichen Regionen, i. d. R. also in Landkreisen. Diese haben oftmals viele Bildungsgänge. Hier fällt v. a. eine schulinterne Koordination an.

Typ 2: Bündelschulen. Diese haben verschiedene Bildungsgänge und zugleich verschiedene Profile. Auch hier ist eine schulinterne Koordination wichtig.

Typ 3: Profilschule in einem Netzwerk von Berufskollegs. Dies ist typisch für Städte und bedeutet, dass eine Abstimmung von Bildungsgängen zwischen den Schulen erfolgen muss.

Die Typisierung zeigt, dass durchgängig Ressourcen für die Koordination benötigt werden. Je nach Schultyp wird jedoch eine unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung vorgenommen, die in einem schulinternen Konzept begründet werden könnte und müsste. Pro Profilschule wird von einem Bedarf von einer Stelle für die Koordination ausgegangen.

(2) – Bildungsgangmanagement und Gemeinsames Lernen

Bildungsgangmanagement ist eigentlich eine konstituierende Funktion in jedem Berufskolleg. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass dies in den Schulen vor Ort ganz unterschiedlich ausgestaltet wird. Es gibt Berufskollegs, die hier entsprechende Funktionsstellen einrichten und hierauf aufbauend eine systematische Planung, Durchführung und Kontrolle von Bildungsgängen realisieren. Es gibt aber auch Abweichungen von dieser Idealvorstellung. Dies wäre mit einer Profilierung auf inklusive Bildungsgangarbeit zu verankern.

Es kann aber auf jeden Fall festgehalten werden, dass die Installation einer entsprechenden inklusiven Bildungsgangarbeit eine Voraussetzung für die Bewerbung als Profilschule sein sollte. Die Schulen sollten darauf bezogen konzeptionell zeigen können, welche spezifischen Anforderungen sie in dem Themenfeld Inklusion hier bewältigen müssen. Beispielsweise wäre darzulegen, in welcher Form die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen erfolgt und wie diese in die Bildungsgangarbeit einbezogen werden. Hier stellen sich durchaus sehr grundlegende Fragen: Welche Professionen sollen einbezogen werden? Wie werden die Handlungsbereiche der Akteure voneinander abgegrenzt? Welche Formate der Zusammenarbeit sollen etabliert werden? Wie erfolgt die Rezeption und Positionierung der unterschiedlichen Akteure? Eine Weiterentwicklung könnte darin bestehen, dass derartige Herausforderungen und Fragen in einer Querschnittsfunktion zum Gemeinsamen Lernen/Inklusion gebündelt werden und im Rahmen des schulischen Bildungsgangmanagements in einer Stabsstelle verankert werden.

Die Koordinationsaufgaben haben – wie bereits erwähnt – eine Wirkung nach innen und nach außen: Nach ‚innen‘ geht es um die Koordination von Bildungsgängen, ggf. um die Installation zusätzlicher Bildungsangebote. Hier ist der Bezug zur didaktischen Profilierung (siehe unten Punkt (4)) wichtig. Nach ‚außen‘ gerichtet geht es um Kontakte zu Kammern, Innungen, Kreishandwerkerschaften sowie zu Betrieben und zuliefernden Schulen (siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 5).

Ad (3) – Förderkonzept

Die Überlegungen in diesem Gutachten zeigen, dass die Berufskollegs entsprechende Förderkonzepte entwickeln und umsetzen müssen. Ob diese Förderkonzepte entsprechende sonder- oder sozialpädagogische Kompetenzen erforderlich machen, ist letztlich auch davon abhängig, wie die Schulen ihr Förderkonzept akzentuieren und über welche weiteren (personellen) Ressourcen und Kompetenzen sie bereits verfügen. Die Erfahrung in den Schulen zeigt u. a., dass auf beide Berufsprofile und ihre unterschiedlichen Akzentuierungen zurückgegriffen werden kann. Zudem weisen beide Berufsprofile durchaus Überschneidungen und Gemein-

samkeiten auf, ohne sie vollständig als gleich zu betrachten. So sind teilweise die Instrumente der beiden Professionsgruppen ähnlich. Zudem scheint es auch so zu sein, dass eine ganz zentrale Größe in der Entwicklung von Förderkonzepten der berufliche Bezug ist. So gesehen ist die Frage, ob das Förderkonzept von einer Sozialpädagogin oder einer Sonderpädagogin getragen werden muss oder sollte, zuweilen nachrangig gegenüber der Überlegung, wie der Berufsbezug hergestellt werden kann. Allerdings stellt sich damit für Berufskollegs die Herausforderung, dass sie in Bildungsgängen genauer bestimmen sollen, welche Funktionen die einzelnen Professionsgruppen wahrnehmen sollen und wie diese im Bildungsgang zusammenspielen. Aus unserer Sicht kann dies auch nicht generell bestimmt werden, die Rolle der Professionen im Bildungsgangteam ist deswegen jedoch nicht beliebig und muss vor Ort bestimmt werden. Wir haben hier interessante Beobachtungen mit integrativen Konzepten machen können und beobachten additiv-isolierte Förderansätze eher kritisch.

U. E. muss das Konzept der beantragenden Schule Hinweise auf die entsprechenden Stellenprofile liefern und abgestimmt sein mit den anderen Gestaltungsbereichen.

Wir gehen pragmatisch von 1,5 Stellen in diesem Bereich aus, um ein erstes Fördervolumen zu bestimmen.

Ad (4) – Didaktisches Konzept

Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass gerade im Übergangssystem in leistungsstarken Berufskollegs neue Lehr-/Lernarrangements entwickelt und erprobt werden, die insbesondere auf die Förderung der Berufswahlreife bzw. Berufsorientierung der Schüler zielen und davon ausgehend Wege zur individuellen Kompetenzentwicklung eröffnen.

In diesen Arrangements wird v. a. die Selbstkompetenz der Schüler gefördert und versucht, die Selbständigkeit und das selbständige Arbeiten und Lernen zu fördern. Solche ambitionierten Ansätze zeigen aber in der konkreten Umsetzung drei spezielle Anforderungen, die wiederum auch mit Ressourcenentscheidungen verbunden sind:

- (1) Es bedarf Raum für eine gemeinsame konzeptionelle Arbeit der Lehrkräfte und weiteren Akteuren in den Bildungsgängen.
- (2) Die Schüler-Lehrer-Relation muss entsprechend der Vorgaben auch umgesetzt werden, wobei diese zuweilen zusätzlich noch verbessert werden muss.
- (3) Es bedarf einer individualisierten Betreuung.

Bei einer vorsichtigen Abwägung dieser Punkte scheint es dringend geboten, die Rahmenstundenzahl von 32 auf 38 Stunden zu erhöhen, und zwar mit dem Ziel, individuelle Be-

treuungsangebote realisieren zu können. Dies sollte dazu führen, dass ein Anteil von 20 % der Stunden für zusätzliche Fördermaßnahmen genutzt werden können.

Videogestützte Analysen von Unterricht zeigen zusätzlich, dass die Präsenz von Lehrkräften in solchen Arrangements erhöht werden muss. Die selbständige Arbeit von Schülerinnen bedarf als flankierende Maßnahme gleichsam der regelmäßigen Anwesenheit einer Lehrkraft in den Arbeitsgruppen. Konkret heißt dies, dass in den Bildungsgängen Module oder Lerneinheiten eingeführt werden müssen, die darauf zielen, das eigenständige Lernen und Arbeiten zu fördern. Diese können z. B. in Lernstudios u. ä. Einrichtungen durchgeführt werden. In diesen Einheiten muss aber der Anteil der Kontaktstunden mindestens um 50 % erhöht werden, was konkret bedeutet, dass in diesen Einheiten ein Lehrkräfteeinsatz von 1,5 des normalen Bedarfs erfolgen muss.

7.4.2 Zwischenergebnis: Zum Fördervolumen

Fasst man diese Überlegungen zusammen, so ergeben sich folgende Hinweise für die Abschätzung der notwendigen Fördersumme:

Das Fördervolumen ist abhängig davon, wie viele Berufskollegs nach Einschätzung von Sachverständigen notwendig sind. Wir haben hier einen Korridor von 18-30 Berufskollegs definiert, aber darauf hingewiesen, dass diese Zahl eigentlich mit Hilfe der Expertise der Bezirksregierungen präzisiert werden sollte. Hier würden wir vorschlagen, dass die entsprechenden Experten mit dem Konzept vertraut gemacht werden und in einem Workshop eine Empfehlung erarbeitet werden sollte.

Die 18 bis 30 Berufskollegs sind letztlich ein Multiplikator in Hinblick auf das hier skizzierte Förderprofil. Das Förderprofil bietet einen Ausgangspunkt, um den Ressourcenbedarf bestimmen zu können. Eine Konkretisierung wäre vor dem Hintergrund der spezifischen Situation des Berufskollegs zu bestimmen und vor dem Hintergrund des jeweiligen Inklusionskonzepts zu begründen. Wir haben hier an verschiedenen Stellen auf die regionalen Unterschiede und die kaum einheitlichen Strukturen an Berufskollegs verwiesen. Mit dem folgenden Mengengerüst wird eine Ausrichtung des Ressourcenbedarfs erkennbar.

Gestaltungsbereiche	Ressourcenbedarf	
	Mengengerüst	Berechnung der Ressourcen
Koordinationsaufgaben	1 Stelle	15-25 Verfügungsstunden pro Jahr
Bildungsgangmanagement –	Planstelle in der Schul-	Zusätzliche Kosten

Inklusive Bildungsgangarbeit	leitung	
Förderkonzept	1-2 Sonder- und/oder Sozialpädagogen	1-2 Stellen
Didaktische Innovation	Erhöhung der Rahmenstundenzahl um 20 % Teilweise 1,5-facher Personaleinsatz	Erhöhung des Lehrerbedarfs pro Bildungsgang (bis 20 %) Veränderung der Schüler-Lehrer-Relation in Teilen des Bildungsganges

Tabelle 3: Übersicht der Hinweise für die Abschätzung der Durchführungskosten

7.4.3 Entwicklungskonzepte von Profilschulen

Die Überlegungen in 7.3 zielen nicht darauf, gleichsam pro Berufskolleg auszuweisen, welche Ressourcen benötigt werden oder welche Gestaltungsbereiche mit welcher Kapazität bewältigt werden können. Kapitel 7.3 hat eine explizit modelltheoretische Funktion: Dieses Kapitel hat die Funktion eine strukturelle idealtypische Beschreibung vorzunehmen, um einerseits ein Finanzvolumen zumindest grob bestimmen zu können. Andererseits werden mögliche Gestaltungsparameter aufgezeigt, wobei es u. E. wichtig ist, dass man das Zusammenwirken von organisatorischen und didaktischen Arbeiten erkennt.

Es wäre jetzt daher nicht zielführend, wenn man Berufskollegs beauftragt, solche Strukturen umzusetzen. Vielmehr dienen die beschriebenen Gestaltungsbereiche als Kriterien für die interessierten Berufskollegs, ihre Praxis zu reflektieren, um ein Konzept für die Bewältigung der Inklusionsproblematik zu entwickeln und umzusetzen.

Als erster Schritt wäre es erforderlich, dass Berufskollegs diese Konzepte entwickeln. Solche Berufskollegs wurden obig bereits und werden von uns nachfolgend weiterhin Profilschulen genannt. Wir gehen davon aus, dass diese Profilschulen in Abstimmung mit den Regierungsbezirken bzw. der Schulaufsicht Entwicklungskonzepte formulieren. ‚Entwicklungskonzept‘ bedeutet in dem Zusammenhang, dass die Profilschulen beschreiben, wie sie die Bildungsgänge in Zukunft gestalten wollen, welches Personal sie einsetzen werden, wie sie ggf. das Personal entwickeln wollen usw.

Genaugenommen leistet eine Profilschule resp. ein Berufskolleg, welches Profilschule werden möchte, dreierlei in dem Konzept:

- (1) Der Ist-Zustand des Berufskollegs wird beschrieben: Was wird wie organisiert? Welche Bildungsgänge werden betreut? Worin bestehen die Stärken und Schwächen des Berufskollegs?

- (2) Es wird dargelegt, wie Inklusion verstanden wird: Es muss eine Kennzeichnung der Zielgruppe stattfinden und aufgezeigt werden, in welchen Bildungsgängen das Inklusionsthema verankert wird und wie es sich im Schulprogramm wiederfindet. Dabei werden dann auch die oben angesprochenen Gestaltungsbereiche: Koordination, Bildungsgangmanagement, Förderkonzept, didaktische Innovation behandelt.
- (3) Es wird ein Soll-Ist-Vergleich vorgenommen, aus dem hervorgeht, was das Berufskolleg basierend auf (1) unternimmt, um die unter (2) skizzierte Arbeit leisten zu können.

Letztlich ist dies ein Modell, was aus dem schulischen Qualitätsmanagement bekannt ist. Seine Stärke ist u. a., dass es nicht allein auf erwünschte Maßnahmen zur Inklusion abzielt, sondern zugleich berücksichtigt, was in Berufskollegs an Entwicklungsarbeit geleistet werden muss, um die zusätzliche Anforderung einer inklusiven Bildungsarbeit auch tatsächlich realisieren zu können.

Daher muss eigentlich immer auch zwischen Entwicklungsausgaben und Durchführungsausgaben unterschieden werden. Die Bestimmung eines Finanzvolumens einzig auf der Basis zukünftiger Durchführungskosten verkürzt die Problematik.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Konzeption der Profilschulen zum einen auf ihre bisherige Erfahrung aufbauen und zeigen, welche Kompetenzen hier schon vorhanden sind, und wie diese weiterentwickelt werden sollen. Damit kann auch gewährleistet werden, dass die Potenziale und Herausforderungen der Berufskollegs mitgeführt werden und Inklusion sich als Aufgabe der Berufskollegs entwickelt. Die Gestaltungsbereiche stellen hierbei ‚Stellschrauben‘ dar, wobei nicht auszuschließen ist, dass hier auch begründet Modifikationen und Erweiterungen vorgenommen werden. Dies zu berücksichtigen wäre Aufgabe einer diskursiven Abstimmung zwischen den Regierungsbezirken und dem Land.

7.5 Implementation und Durchführung inklusiver Bildung

Wie bereits gesagt wurde, ist es notwendig zwischen Entwicklungskosten und Durchführungskosten zu unterscheiden. Dies ist zum einen eine in Hinblick auf die Finanzierung notwendige Differenzierung und soll dem Irrglauben vorbeugen, es wäre möglich, gleichsam ausgabeneutral, nur durch Umschichtung von Durchführungskosten, etwa von den Förderschulen zu den Berufskollegs, eine Veränderung herbeizuführen. Vielmehr muss einfach beachtet werden, dass die Berufskollegs sich in diesem Prozess immer auch anpassen müssen. Dies wird je nach Berufskolleg und den dort vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen unterschiedlich intensiv sein müssen und damit auch unterschiedlich kostenintensiv sein. Dies

begründet aber nachträglich noch einmal den von uns geforderten Paradigmenwechsel hin zu einem Förderprogramm.

Die Unterscheidung verweist daneben aber auch auf unterschiedliche Arbeitsphasen bei der Implementation des Programms: so muss zwischen der Entwicklung und Implementation sowie der Durchführung des Programms im Regelbetrieb unterschieden werden.

7.5.1 Entwicklungsverfahren und -kosten

Um die Entwicklung inklusiver Schulstrukturen zu bewerkstelligen, in unserem Vorschlag als Anliegen auszuwählender Profilschulen, muss vorab ein responsives und revolvierendes Verfahren zwischen Land und Region (Regierungsbezirk/Schulaufsicht) installiert werden. In einem *ersten* Schritt, der hier im Gutachten erfolgt, kann man über eine strukturelle Beschreibung nur erste Hinweise für ein Gesamtausgabevolumen gewinnen. In einem *zweiten* Schritt muss dann ein Auswahlverfahren zwischen den Regionen resp. Bezirksregierungen verabredet werden, nach welchen Kriterien dieses Volumen regional umgesetzt werden kann. Hier an dieser Stelle können dabei durchaus Hinweise zu den Kriterien geliefert werden, die letztliche Entscheidung über die Kriterien ist jedoch eine politische Setzung. Als *Drittes* muss dann ein Vergabeverfahren eingerichtet und ein Controllingsystem aufgebaut werden, welches einerseits die Verwendung der Mittel und andererseits die Passung des Mitteleinsatzes für die Förderung überprüft. Es geht mithin um ein Prozessmodell zur Umsetzung des Konzepts in Berufskollegs. Die bisherigen Überlegungen zielen auf eine erste Abschätzung der Durchführungskosten für Inklusion an Berufskollegs. Hiervon zu trennen wären u. E. die notwendigen Entwicklungskosten.

So können wir aufgrund unseres Zugangs zu den Berufskollegs zwar durchaus aufzeigen, dass einzelne Berufskollegs sehr wohl in der Lage sind, das Thema Inklusion aufzugreifen und i. S. der hier vertretenen Konzeption die Kompetenz haben, in regionalen Netzwerken Profilschulen zu werden. Allerdings sollte man vorsichtig mit der Einschätzung sein, ob diese Substanz ausreicht, ein stabiles flächendeckendes Angebot an Profilschulen zu schaffen.

Hier sind ggf. weitere flankierende Maßnahmen durchzuführen. So gesehen werden zusätzliche Entwicklungskosten entstehen, die u. E. mit in die Überlegung einbezogen werden müssen. Hier sollten Erfahrungen genutzt werden, die im Zusammenhang mit der Modellversuchsforschung gewonnen wurden. Es wäre zu prüfen, ob nicht in ausgewählten Berufskollegs und/oder ausgewählten Regionen Modellvorhaben unterstützt werden, um auf diese Weise mehr Erfahrungen für die Verbreitung der Inklusion in den Berufskollegs zu gewinnen.

7.5.2 Zwischenergebnis: Fördervolumen und Entwicklungskosten

In 7.4.2 wurde das Fördervolumen für die Durchführung modelliert, wobei ein Korridor (18 bis 30 Profilschulen) angenommen wurde. An dieser Stelle müsste das Fördervolumen, welches sich auf die Regeldurchführung bezieht, erweitert werden. Diese Überlegung ist nicht unmittelbar Bestandteil des Begutachtungsauftrags, wird aber aus Gründen der wissenschaftlichen Redlichkeit (Transparenz der Argumentation und normative Implikation des vorgeschlagenen Implementationsansatzes) hier eingebracht. U. E. muss davon ausgegangen werden, dass Profilschulen bis zu drei Jahre benötigen werden, um die Anforderungen, die sich durch das Gemeinsame Lernen ergeben, im Regelbetrieb bewältigen zu können. Wir pauschalisieren die hierfür erforderlichen Entwicklungskosten und gehen davon aus, dass pro Profilschule Entwicklungskosten in Höhe einer halben Planstelle anfallen. Außerdem wird es u. E. notwendig sein, dass die Profilschulen untereinander in der Entwicklung kooperieren, dass hierfür Workshops vom Land oder einer zu beauftragenden Institution durchgeführt werden müssen. Hier können pro teilnehmendem Berufskolleg 3.000,- € pro Jahr für drei Jahre kalkuliert werden. Darüber hinaus erfordert die Koordination und Begleitung einen Personaleinsatz, der mit ein bis zwei Personalstellen je nach Ausrichtung kalkuliert werden kann.

7.5.3 Entwicklung und Durchführung im Regelbetrieb

Nun ist es in der schulischen Praxis selten oder gar nicht möglich, in einem ersten Schritt drei Jahre Entwicklungsarbeit vorzunehmen, um anschließend einen so entwickelten Prototyp zu disseminieren. Diesen Eindruck soll die hier vorgenommene Unterscheidung in Entwicklung und (Regel-)Durchführung nicht erwecken. Die vorgenommene analytische Trennung in Entwicklungs- und Durchführungskosten dient dazu, den gesamten Förderbedarf zu ermitteln.

Wir gehen schon davon aus, dass die Berufskollegs sofort mit inklusiver Bildungsarbeit beginnen, aber am Anfang einen erhöhten Finanzbedarf haben, der sich daraus ergibt, dass die didaktischen und organisatorischen Innovationen, die initiiert werden müssen, im Regelablauf entwickelt und implementiert werden.

In der Konsequenz gehen wir davon aus, dass es eine zumindest dreijährige Einstiegsphase für die beteiligten Berufskollegs geben muss, die einerseits einen erhöhten Finanzbedarf bedeuten, die sich aber andererseits in konkreten Entwicklungsarbeiten niederschlagen müssen.

Dieses Vorgehen zeigt sich letztlich in dem nachfolgend dargestellten Implementationsvorschlag für das Programm.

7.6 Implementationsvorschlag ‚Gemeinsames Lernen an Berufskollegs‘

Wir begrenzen uns hier auf Überlegungen zum Gemeinsamen Lernen von Jugendlichen mit Lern- und Entwicklungsstörungen. Gemeinsames Lernen kann nicht von den bestehenden Bildungsgangstrukturen in Berufskollegs und den damit verbundenen Strukturen in der beruflichen Bildung isoliert betrachtet werden. Die Fokussierung auf diese Zielgruppe kann nicht von der Entwicklung bestimmter Bildungsgänge an Berufskollegs gelöst werden. In diesem Kontext stellen sich für Berufskollegs auch spezifische Möglichkeiten für zielgleiches und ziendifferentes Lernen in Bildungsgängen der Berufskollegs. Gemeinsames Lernen erfordert hier die Möglichkeit, Bildungsgänge entsprechend der jeweils individuellen Voraussetzungen konzipieren zu können und differenziert Qualifizierungswege zu eröffnen. Das Thema Inklusion stellt sich für die gekennzeichnete Zielgruppe nicht als flächendeckendes Programm und kann kaum einheitlich über alle Bildungsgänge installiert werden. Eine politische Setzung, dass alle Schulen eine Kultur inklusiven Lernens realisieren, ist als Absichtserklärung möglich, führt aber nicht automatisch zu einer realen Veränderung. Auch eine Erhöhung von Ressourcen nach dem Gießkannenprinzip, damit die Berufskollegs materiell in die Lage versetzt werden, die mit der Inklusion verbundenen Aufgaben zu lösen, ist nicht wirklich zielführend und wird zu Sockelwirkungen, nicht aber zur nachhaltigen Veränderung von Schule führen.

Wir schlagen daher eine Implementation in drei Schritten vor:

- (1) Schritt 1: Bestimmung eines Förder- und Entwicklungskorridors ‚Gemeinsames Lernen‘
- (2) Schritt 2: ‚Gemeinsames Lernen an Berufskollegs‘ – Ausschreibung und Vergabe
- (3) Schritt 3: Evaluation und Weiterentwicklung

Ad (1) – Schritt 1: Bestimmung eines Förder- und Entwicklungskorridors

Wir betrachten Inklusion als Aufgabe einer pädagogischen Schulentwicklung. Ausgangspunkt sind für uns die in den Berufskollegs real existierenden Bildungsgänge, womit sich zwei Überlegungen ergeben:

- (1) Inklusion muss Bestandteil der Schulentwicklung und der Bildungsgangarbeit sein.
- (2) Es müssen die jeweiligen Besonderheiten von Berufskollegs in ihrer jeweiligen regionalen Einbindung berücksichtigt werden.

Wir gehen außerdem davon aus, dass nicht jedes Berufskolleg in der Lage sein wird, sich hinreichend, ausreichend und fundiert mit dem Thema Inklusion auseinander zu setzen. Hier ha-

ben wir die Einschätzung, dass es zwischen Berufskollegs Leistungsunterschiede gibt in Hinblick auf die vorhandenen konzeptionellen Kompetenzen in den konkreten Schulen. Dies zeigt sich in den jeweils vorliegenden Schulorganisationen und v. a. darin, wie in einzelnen Schulen mit didaktischen Innovationen umgegangen wird und welche konkreten Lösungen man auf der Ebene von Bildungsgängen entwickelt und umsetzt.

Dies hat zur Folge, dass wir in einem ersten Schritt davon ausgehen, dass man nicht Ressourcen an Schulen verteilt, sondern dass Berufskollegs Mittel für didaktische Innovationen, konkret für die Einführung und Durchführung von Maßnahmen zur Inklusion beantragen können.

Hierfür muss ein Fördervolumen bestimmt werden. Um die Größenordnung bestimmen zu können, haben wir Eckpunkte zur Berechnung vorgelegt.

Ad (2) – Schulkonzepte Gemeinsames Lernen - Ausschreibung und Vergabe

Die Fördermittel sollen ausgeschrieben und vergeben werden. Die Förderbedingungen sollten u. E. zwischen dem und den Regierungspräsidien ausgehandelt werden, ggf. sollte externe Beratung hinzugezogen werden.

Berufskollegs, die sich um die Ausstattung (Ressourcen) bewerben, um auf diese Weise eine inklusive Bildung durchzuführen, sollten regional eingebunden sein und folgende Dokumentation beibringen:

(1) Ist-Zustand: Stärken und Schwächen, regionale Einbindung

(2) Soll-Zustand

- a. Inklusionsbegriff
- b. Umsetzung von Inklusion in der Schulorganisation und in (ausgewählten) Bildungsgängen
- c. Bildungsmanagement: Entwicklung/Weiterentwicklung inklusiver Bildungsgänge
- d. Koordination: interne und externe Kooperationen, Netzwerkbildung
- e. Didaktische Konzepte: Einsatz von Lehrerteams, Zusammensetzung der Teams, schulinterne Curriculumentwicklung
- f. Förderkonzepte: Beratung, Differenzialdiagnose usw.
- g. Flankierende Maßnahmen

- (3) Schulische Entwicklungsarbeiten: Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Situation, insbesondere der Veränderung von Schule und Unterricht in Hinblick auf eine inklusive Schule.
- (4) Evaluationskonzept: Verfahren zur Überprüfung der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Rückkopplungsprozesse usw.
- (5) Beteiligung an Entwicklungsmaßnahmen des Landes: Hierauf wird nachstehend eingegangen. Wir gehen davon aus, dass der Prozess der Transition der Schulen vom Land unterstützt werden muss.

Wir gehen davon aus, dass das Land für mindestens drei Jahre zusätzliche Mittel (siehe oben) für die Implementation inklusiven Lernens zur Verfügung stellt. Diese Mittel werden am Anfang des Prozesses in den Schulen benötigt, um im Regelbetrieb die entsprechenden Maßnahmen zum Gemeinsamen Lernen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln und zu verbreitern. Hierfür ist es notwendig, dass das Land den Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Berufskollegs unterstützt und ggf. Weiterbildungsprogramme u. Ä. finanziert. Eine Möglichkeit ist dabei auch, dass die Weiterbildung von den beteiligten Berufskollegs organisiert wird, z. B. indem einzelne Berufskollegs Schwerpunkte bearbeiten und die so gewonnenen Erfahrungen ausgetauscht werden. Eine Voraussetzung, damit ein solches Verfahren funktioniert, wären gemeinsame Arbeitskreise, fallbezogene Beratungen usw. Dies sollte u. E. auch in Abstimmung mit den Regierungspräsidien erfolgen.

Ad (3) – Schritt 3: Evaluation und Weiterentwicklung

Dem Land, eine vom Land beauftragte Institution oder eine dem Ministerium nachgeordnete Stelle muss u. E. eine Koordination der an den Profilschulen stattfindenden Entwicklungsarbeiten vornehmen.

Es ist dabei wiederum nötig, dass diese Instanz bzw. das Ministerium mit den Profilschulen Zielvereinbarungen trifft, die sich auf der Grundlage der Anträge (siehe 2) und deren Bewilligung ergeben. Eine weitere Aufgabe wäre die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen und ggf. eine schulbezogene Beratung.

Eine Evaluation würde sich dann auf die Zielvereinbarungen beziehen und hätte eine responsive Funktion i. d. S., dass die Beteiligten darüber Impulse erhalten, ihre Arbeit vor Ort zu verbessern. Ggf. sollte die Evaluation auch um die Komponente einer Peer-Evaluation erweitert, also unter Beteiligung von anderen Berufskollegs aus dem Kreis der Profilschulen stattfinden.

8 Zusammenführende Positionierung

Das vorliegende Gutachten arbeitet ein Programm zur Gestaltung ‚Gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen‘ auf. Gemeinsames Lernen resp. inklusive Bildung zeigt sich als eine komplexe und überaus facettenreiche Herausforderung. Bereits die Klärung wann Gemeinsames Lernen vorliegt kann vor dem Hintergrund der jeweiligen Inklusionsverständnisses, wie die Gruppe der Jugendlichen bestimmt und abgegrenzt werden kann, durchaus unterschiedlich beantwortet werden. Es kann allerdings vermutet werden, dass dies – auch vor dem Hintergrund zunehmend inklusiver Konzepte in den allgemeinbildenden Schulen – zukünftig neue Herausforderungen an die Berufskollegs stellen wird. Eine ausschließlich formale Abgrenzung der fokussierten Zielgruppe über die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erscheint uns nicht empfehlenswert. Darüber hinaus kann gerade in Berufskollegs festgestellt werden, dass die Gestaltung Gemeinsamen Lernens durch die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und den Übergängen zwischen Schule und Arbeitsmarkt bestimmt werden. Gemeinsames Lernen steht in einem Zusammenhang zu Herausforderungen einer inklusiven Gestaltung der Arbeitswelt. Der Auftrag zielte nun nicht darauf, eine grundlegende Expertise zur beruflichen Inklusion zu erarbeiten. Der Fokus sollte auf Möglichkeiten und Voraussetzungen ‚Gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen‘ gerichtet werden. Mit der Fokussierung auf Berufskollegs wird ein Handlungsrahmen vorgegeben und zugleich werden damit auch Gestaltungsgrenzen mitgeführt. Dementsprechend nehmen wir durchaus zur Kenntnis, dass Inklusion an Berufskollegs zu einer grundlegenden Betrachtung in der gesellschaftlichen Gestaltung von Ausbildung und Arbeit aufruft. Gleichmaßen sind Berufskollegs gefordert, sich in einem bestehenden Rahmen zu verhalten und in diesem ‚Gemeinsames Lernen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen‘ zu gestalten. In dieser abschließenden Stellungnahme werden wir nochmals zusammenführend Positionen und Empfehlungen darlegen, die uns grundlegend für die Ausrichtung des zuvor vorgestellten Programms erscheinen.

Position 1: Gemeinsames Lernen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen verstehen wir als eine Gestaltungsaufgabe an Berufskollegs, die mit einer innovativen Entwicklung von Berufskollegs und Bildungsgängen verbunden ist.

Den Berufskollegs sind einerseits die Möglichkeit und der Rahmen anzubieten, diese Herausforderung aufzunehmen, andererseits sollten diese aufgefordert werden, die spezifischen Gestaltungsvorhaben Gemeinsamen Lernens zu bestimmen. Wir schlagen vor, die Gestaltung Gemeinsamen Lernens an Berufskollegs systematisch als Entwicklungsprogramm aufzulegen und dies als eine besondere Entwicklungsaufgabe zu verstehen. Auch wenn die Bestimmung der Zielgruppe bereits Schwierigkeiten bereitet, ist zu erkennen, dass die Bildungsgangstruktur zu einer Selektion und Lenkung führt. Daher erscheint es uns sinnvoll – vor dem Hintergrund der jeweils regionalen Strukturen – eine Ermöglichung dieser Gestaltungsaufgabe zu verankern. Dies verlangt von den Berufskollegs, dass sie aufgefordert werden, sich aktiv der Herausforderung Gemeinsamen Lernens zu stellen, was wiederum auch impliziert, dass dies nicht alle Berufskollegs in gleicher Form leisten können bzw. sollen. Aus unserer Sicht ist es damit bedeutsam, dass Berufskollegs sich hier als Akteur in einem berufskollegübergreifenden Zusammenhang verstehen und sie die Möglichkeit erhalten, sich in Kompetenz- und Entwicklungszentren einzubringen bzw. diese an Berufskollegs aufzubauen. Im Rahmen derartige Kompetenz- und Entwicklungszentren wäre dann auch zu prüfen, inwiefern bestehende (regionale) Strukturen ein- und angebunden werden können.

Position 2: Gemeinsames Lernen für Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsstörungen führt zur Notwendigkeit der Entwicklung spezifischer didaktischer Settings und geht über die Frage hinaus, wie Jugendliche in bestehende Bildungskonzepte integriert werden können. Dementsprechend erfordert Gemeinsames Lernen eine abgestimmte Unterrichts- und Bildungsgangentwicklung.

Wir sehen die Notwendigkeit, dass an den Berufskollegs didaktische Settings erarbeitet werden, die sich den besonderen Herausforderungen Gemeinsamen Lernens stellen. Die Einmündungsquoten von Jugendlichen in Bildungsgänge des Übergangssystems und Ausbildungsmaßnahmen nach § 66 BBiG / § 42m HwO legen nahe, Gemeinsames Lernen mit einer berufsschulischen Entwicklung dieser Bildungsgänge zu verbinden. Die folgenden Aspekte deuten mögliche Entwicklungsbereiche an:

- Berufskollegs sind aufgefordert mit der Profilierung auf Gemeinsames Lernen, Strukturen im Bildungsgang zu entwickeln, die die individuellen Voraussetzungen und Ziele der Schüler ermitteln und diese mit den Bildungsansprüchen im Bildungsgang auszuloten.

- Berufskollegs sind aufgefordert, individuelle Entwicklungswege in den Bildungsgängen zu ermöglichen und dies im Rahmen der Bildungsgangarbeit zu verankern. Beispielsweise wäre hier zu bestimmen, wie in diesen Bildungsgängen mit zieldifferenten Bildungsgängen umgegangen wird. Dies kann beispielsweise über die Integration von Zielvereinbarungen erreicht werden, aber auch über ein Beratungskonzept über den Bildungsgang.
- Berufskollegs sind aufgefordert, für die Bildungsgänge zu bestimmen, was Gemeinsames Lernen bedeuten kann und inwiefern einer Exklusion über Anstrengungen zur Homogenisierung in den Bildungsgängen begegnet werden kann.
- Berufskollegs sind aufgefordert, Praxisphasen so zu gestalten, dass sie für die Jugendlichen einen Rahmen bieten, um die eigene Entwicklung zu unterstützen. Dies erfordert beispielsweise für die Ausbildungsvorbereitung auf Basis einer organisatorischen Verankerung von Praxisphasen, eine Integration der Praxisphasen als individuelle Entwicklungselemente.
- Berufskollegs sind aufgefordert, individuelle Förderkonzepte zu erarbeiten, die die besonderen institutionellen, personellen und curricularen Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort berücksichtigen.

Gemeinsames Lernen erfordert daher eine Verankerung in den Bildungsgängen und eine Profilierung über die Bildungsgangarbeit. In diesem Rahmen sind dann spezifische Förderkonzepte zu entwickeln und zu implementieren, die den besonderen Erfordernissen gerecht werden. Auf dieser Ebene ist beispielsweise zu verankern, wie mit Erfahrungen aus vorhergehenden Bildungseinrichtungen umgegangen wird, in welcher Form eine Kompetenzentwicklung über Grenzen der Fächer- und Lernfelder abgestimmt werden kann oder wie der Zugang Lerngebieten in Bildungsgängen eröffnet werden kann.

Position 3: Gemeinsames Lernen bedarf einer bildungsgangübergreifenden Gestaltung an Berufskollegs.

Die differenzierte Struktur an Berufskollegs geht mit der Idee einer Homogenisierung der Zielgruppen nach Berufsfeldern, Anspruchsniveaus etc. einher. Dabei kann gerade für die Bildungsgänge des Übergangssystems gezeigt werden, dass sich hinter Jugendlichen mit gleichen Abschlussniveaus eine hohe Heterogenität verbirgt und die Zuordnung oftmals hinterfragt und wenig passend ist.

Gerade für die Zielgruppe der ‚Jugendlichen mit Lern- und Entwicklungsstörungen‘ kann festgestellt werden, dass die Bestimmung der Jugendlichen bereits mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist und kaum davon ausgegangen werden kann, dass diese Zielgruppe zukünftig in Berufskollegs trennscharf bestimmt werden kann. Gleichmaßen kann festgestellt werden, dass sich momentan Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf in bestimmten Bildungsgängen des Berufskollegs wiederfinden. Daher erscheint es uns sinnvoll, die Frage des Gemeinsamen Lernens einerseits nicht von der Frage der Entwicklung dieser Bildungsgänge abzukoppeln und andererseits die Durchlässigkeit der Bildungsgänge vor Ort zunehmend in den Blick zu nehmen und auf Ebene der Berufskollegs systematisch eine (partielle) Verschränkung mit Bildungsangeboten aus anderen Bildungsgängen zu eröffnen. Dies erfordert einen Diskurs um die Abgrenzung von Bildungsgängen sowohl innerhalb des Berufskollegs, als auch zwischen Berufskollegs und anderen Institutionen. Dies könnte mit Hilfe von Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen unterstützt werden.

Position 4: Gemeinsames Lernen erfordert die Arbeit in multiprofessionellen Teams innerhalb von Berufskollegs und der Vernetzung der Bildungsgangarbeit mit außerschulischen Akteuren.

Die Einbindung von Sonderpädagogen, aber auch Sozialarbeitern, Sozialpädagogen oder Ausbildern, kann als eine wichtige Basis zur Gestaltung Gemeinsamen Lernens an Berufskollegs gesehen werden. Dabei ist jedoch zu beobachten, dass die Professionen an Berufskollegs sehr unterschiedlich zusammen arbeiten und auch kaum einheitliche Aufgaben wahrnehmen. Gemeinsames Lernen stellt hier in besonderer Weise die Herausforderung an Berufskollegs, dass Formate der Zusammenarbeit zwischen den Professionen entwickelt, erprobt sowie ermöglicht werden, die die besonderen Potenziale der Akteure auch zur Geltung kommen lassen. Damit stellt sich u. a. die Herausforderung, dass die Professionen eine Profilierung erfahren und dies in den Bildungsgangkonzepten erkennbar wird, was wiederum besondere Herausforderungen an die Erarbeitung von Formen der Zusammenarbeit, aber auch der Führung und Leitung von Bildungsgängen stellt.

Position 5: Gemeinsames Lernen stellt sich als Entwicklungsaufgabe für Berufskollegs und sollte eine Verankerung in der Schulleitung resp. im/in der Schulleitbild/-kultur erfahren.

Auch wenn Gemeinsames Lernen zukünftig als Normalfall gelten soll bzw. gerade für die vorliegende Zielgruppe in Berufskollegs Gemeinsames Lernen durchaus in ausgewählten Bildungsgängen festgestellt werden kann, werden wie dargestellt mit Gemeinsamen Lernen deutliche Herausforderungen in der Entwicklung von Bildungsgängen und auch der Profilierung von Berufskollegs verbunden. Gemeinsames Lernen ist mit erweiterten Koordinationsaufgaben in den Berufskollegs als auch mit externen Partnern verbunden. Mit diesen operativen Aufgaben stellen sich im Berufskolleg Fragen, welche Professionen in Bildungsgängen eingebunden werden sollen, welchen Stellenwert die Bildungsgänge zu einander haben oder wie ein Inklusionsverständnis im Berufskolleg entwickelt werden kann. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir, die Verankerung Gemeinsamen Lernens als bildungsgangübergreifende Herausforderung in der Schulleitung resp. in dem Schulleitbild/-kultur.

Position 6: Der Weg ist das Ziel – Inklusive Bildungsarbeit stellt sich als Daueraufgabe an Berufskollegs dar.

Gemeinsames Lernen kann in unterschiedlicher Weise gefasst werden. Es kann in Bezug auf die vorliegende Zielgruppe auf das Gemeinsame Lernen von Behinderten und Nicht-Behinderten reduziert werden. Genau diese enge Fassung wirft dann wiederum die Frage auf, inwiefern diese Abgrenzung vorgenommen werden kann. Die Diskussion um Gemeinsames Lernen stellt darüber hinaus grundlegend in Frage, welche Möglichkeiten der Teilhabe über die bestehenden Bildungsstrukturen angeboten werden und so zwar Gemeinsames Lernen erreicht werden kann, eine Teilhabe über die Bildungsangebote aber nur sehr begrenzt eröffnet werden kann. Wir schlagen hier vor, mit der Fokussierung auf den Handlungsrahmen der Berufskollegs, an Berufskollegs Gemeinsames Lernen regional wachsen zu lassen und diesen Entwicklungskontext in den bildungspolitischen Raum zu überführen, um das Verständnis und Handlungsansätze zum Gemeinsamen Lernen weiter entwickeln zu können. Dementsprechend empfehlen wir, die Gestaltung Gemeinsamen Lernens vor Ort zu evaluieren, berufskollegübergreifend zu begleiten und damit eine nachhaltige Gestaltung sicherzustellen. Hier gilt es über die Auseinandersetzung mit Gemeinsamen Lernen an Berufskollegs Verständnis und Bereitschaft zu entwickeln, gleichermaßen eine Machbarkeit nicht einfach vorauszusetzen, sondern die notwendige Anbindung an die Arbeits- und Handlungssituation an Berufskollegs zu berücksichtigen. Wir empfehlen hierbei auch eine durchaus sorgfältige Prüfung und teilweise Auflösung bestehender Strukturen bzw. Einbindung dieser, um dem Ziel einer inklusiven Bildungsarbeit näher zu kommen. Wir empfehlen hier, den Entwicklungsprozess der Be-

rufskollegs so anzulegen, dass damit der Diskurs um Gemeinsames Lernen aufgenommen werden kann und im Sinne der Jugendlichen verbesserte Möglichkeiten der gesellschaftlichen Einbindung geschaffen werden. Damit sehen wir nicht die Problematik einer Beliebigkeit, sondern stellen eher fest, dass Berufskollegs eine hohe Bereitschaft aufweisen sich der gesellschaftlichen Herausforderung zur Gestaltung einer inklusiven Bildungsarbeit zu stellen.

9 Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2012): Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen/Düsseldorf. Online unter: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/individuelle_foederung/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf [Stand: 19.12.2014].

Beutner, M./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2012): Informationen aus der Lehrer- und Schülerbefragung! Eine empirische Studie zu den Erfahrungen von Lehrkräften und Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem. In: Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, S. 37–66.

Biermann, H. / Bonz, B. (2012a): Risikogruppen in der Berufsbildung. In: Biermann, H. / Bonz, B. (Hrsg.) (2011): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler, S. 36-43.

Biermann, H. / Bonz, B. (2012b): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. Baltmannsweiler, S. 220-226.

Bojanowski, A. (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligung. Hannover. Online unter: <http://www.bildungsbericht.de/daten/bojanowski1112.pdf> [Stand: 28.04.2014].

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“. Bonn. Online unter: http://www.lernen-vor-ort.info/_media/BMBF_Foerderrichtlinien_lvo_final.pdf [Stand: 27.06.2014].

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

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (2010): Inklusion Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Dilger, B./ Ertl, H./ Hertle, E. M. und Sloane, P. F. E. (2003): Teamarbeit an berufsbildenden Schulen – ein Workshopskonzept. In: Dilger, B./ Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an beruflichen Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbundes WisLok. Paderborn, S. 167-184.

Enggruber, R. (2011): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. Düsseldorf. Online unter: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/enggruber/> [Stand: 29.04.2014].

Enggruber, R. (2013): Kompetenzentwicklung von sogenannten "Benachteiligten" in einem "inkluisiven" Berufsausbildungssystem - ein Plädoyer. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, S. 392–406.

Enggruber, R./Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh.

Frehe, P./Kremer, H.-H. (2012): Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/frehe_kremer_bwpat22.pdf [Stand: 05.11.2012].

Goetze, H. (2007): Verhaltensstörungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. München, S. 297-332.

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2010): Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG; § 42m HW (Stand 15. Dezember 2010).

Hillenbrand, C. (2008): Begriffe und Theorien Im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Gasteiger-Klicpera, B. et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen, S. 5-24.

Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen/Berlin. Online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [Stand: 19.12.2014].

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-FS-Lernen.pdf [Stand: 27.06.2014].

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000a): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [Stand: 27.06.2014].

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000b): Empfehlung zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf [Stand: 27.06.2014].

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Stand: 27.06.2014].

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

http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/Diskussionsbericht_zur_Bildungsgangarbeit_Onlineversion.pdf [Stand: 27.06.2014].

Kremer, H.-H. (2012): Berufsorientierung im Übergang – Überlegungen zur curricularen Gestaltung der Bildungsarbeit im Übergangssystem. In: Kremer, H.-H./ Beutner, M./ Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem – Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab, Paderborn 2012.

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

Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A./Kundisch, H./Rohde, S. (2013): Vorstellung des Projektes InBig. Von der Ausgangslage zu Entwicklungsperspektiven. InBig-Report 1. Paderborn. [Online unter: http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/InBig_Report1_Final_online_2013_03.pdf](http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/InBig_Report1_Final_online_2013_03.pdf) [Stand: 27.06.2014].

Laubenstein, D./Heger, M. (2011): Inklusionsprozesse im Übergangsbereich Schule-Beruf. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt, 345-353.

Lippegauß-Grünau, P. (2011): Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40(3), S. 6-8.

Loeken, H. (2012): Sonder- und Sozialpädagogik – Abgrenzung und Annäherung. Wiesbaden. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 361 – 365.

Merz-Atalik, K. (2006): Integration und Inklusion. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 248-260.

MSW NRW (2013): Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen. Düsseldorf. [Online unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf) [Stand: 19.12.2014].

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a): Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF). Synopse. Düsseldorf. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Anpassung-SoPaed-Foerd/Synopse.pdf> [Stand: 10.03.2014].

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF). Begründung. Düsseldorf. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Anpassung-SoPaed-Foerd/Begrueundung.pdf> [Stand: 10.03.2014].

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014c): Wie „funktioniert“ das Stellenbudget für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen? Düsseldorf. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQMassnahmen/FAQ2/index.html> [Stand: 14.04.2014].

Niehaus, M./Kaul, T. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bonn/ Berlin.

Oehme, A. (2010): Implikationen des Inklusionsbegriffs für die Unterstützung Jugendlicher im Übergang. Vortrag auf der Fachtagung „Für eine Pädagogik der Inklusion“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit. Paderborn. Online unter: <http://www.bagkjs.de/2756> [Stand: 27.06.2014].

Oehme, A. (2011): Inklusion und Jugendsozialarbeit – Inklusive Jugendsozialarbeit? Dreizehn, (5), S. 14-15. Online unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/dreizehn_LT_2011_Ausgabe_05_ANSICHT.pdf [Stand: 27.06.2014].

Orthmann, D. (2006): Beeinträchtigung des Lernens. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 82-95.

Schomaker, C./Ricking, H. (2012a): Pädagogik der besonderen Bedürfnisse. Eine Einführung in die modularisierte Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Band 1: Grundlagen. Hohengehren.

Schomaker, C./Ricking, H. (2012b): Pädagogik der besonderen Bedürfnisse. Eine Einführung in die modularisierte Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Band 2: Handlungsformen. Hohengehren.

Seyfried, B. (2003): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine. In: BWP Sonderausgabe 2003, S. 21-23.

Sloane, P. F. E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. bwp@ Spezial Nr. 1, S. 29–51. Online unter: http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf [Stand: 27.06.2014].

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

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

Sloane, P. F. E./ Twardy, M. / Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

Stein, R. (2006a): Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 25-39.

Stein, R. (2006b): Beeinträchtigungen und Behinderungen. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 9-24.

Stein, R. (2009). Basiswissen Sonderpädagogik – eine Einführung. In: Stein, R./ Orthmann, D. (Hrsg.): Basiswissen Sonderpädagogik. Baltmannsweiler. Bd. 1 – 5, S. 1-15.

Strathmann, A. (2007): Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. München, S. 219-257.

UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008.

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca. Online unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf [Stand: 06.12.2014].

Werning, R. (2012): Lernen und Behinderung des Lernens - Ein system-konstruktivistischer Zugang. In: Werning, R. et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München, S. 101-130.

Werning, R./Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München.

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

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

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

Zoyke, A./Hensing, S. (2011): Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16 Individuelle Förderung. Konzepte und Erfahrungen zur Berufsorientierung im Übergang, hrsg. von Beutner, M., Kremer, H.-H. & Zoyke, A. Online unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf [Stand: 27.06.2014].