

Leuphana Universität  
Berufliche Bildung in der Sozialpädagogik

**Inklusion in der Berufsbildenden Schule  
(Inclusion in professional school)**

Erstprüferin: Prof'in. Dr'in. Anke Karber

Zweitprüfer: Dr. Onno Husen

Abgabe am 11.08.2020

Esch, Laura

Matrikel Nr.: 3033285

Laura.Esch@stud.leuphana.de

Holtorfsloher Str. 20, 21220 Seevetal

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung	2
2. Die Berufsbildende Schule	4
2.1 Strukturen	4
2.2 Aktuelle Herausforderungen	7
3. Inklusion	12
3.1 Definitionen	12
3.1.1 Differenzperspektive	12
3.1.2 Inklusion als Prozess	14
3.2 Inklusion im Kontext beruflicher (Aus-)Bildung	15
3.2.1 Geschichte der Inklusion im deutschen Bildungssystem	16
3.2.2 Inklusion in der Berufsbildung	18
3.2.3 Inklusion in der Arbeitswelt	19
4. Inklusion im Unterricht der Berufsbildenden Schule	21
4.1 Analyse der „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ in Niedersachsen	21
4.1.1 Inhaltliche Darstellung	22
4.1.2 Chancen und Herausforderungen für die inklusive Berufsbildende Schule	24
4.1.2.1 Notwendige Strukturen	25
4.1.2.2 Auswirkungen auf inklusiven Unterricht	28
4.1.3 Zusammenfassung der Analyse	32
4.2 Unterrichtsgestaltung im Sinne der Inklusion	33
4.2.1 Übertragbarkeit von Konzepten aus den allgemeinbildenden Schulen	33
4.2.2 Beispiel „Sprachsensibler Fachunterricht“	36
4.2.2.1 Ansätze und Funktionsweise des Konzepts	36
4.2.2.2 Analyse der Übertragbarkeit des Konzepts in die Berufsbildende Schule	38
4.2.3 „Sprachsensibler Fachunterricht“ in der Sozialassistent*innen- und Erzieher*innen-Ausbildung	39
4.2.3.1 Besondere Relevanz der Sprachbildung	40
4.2.3.2 Inklusive Gestaltung des „Sprachsensiblen Unterrichts“ in der pädagogischen Ausbildung	41
5. Fazit und Ausblick	42
6. Literaturverzeichnis	45
7. Eidesstattliche Erklärung	48

## 1. Einleitung

„Inklusion ist eines der dringlichsten Themen, mit denen sich das Bildungssystem und die Gesellschaft derzeit auseinander zu setzen haben.“ (Autorengruppe Handlungsoptionen 2017, S.4)

Dieses Zitat des niedersächsischen Kultusministers aus dem Jahr 2017 macht deutlich, welche Relevanz das Thema Inklusion in den letzten Jahren in der Gesellschaft gewonnen hat. Im Bildungssystem hat sich neben den allgemeinbildenden Schulen auch die Berufsbildende Schule neuen Anforderungen zu stellen und die entstehenden Chancen zu nutzen.

Das Niedersächsische Kultusministerium hat zur Unterstützung der Berufsbildenden Schulen im Juli 2017 die Handreichung „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ erstellt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses Dokument auf Chancen und Herausforderungen, welche sich für die Berufsbildenden Schulen ergeben, untersucht. Es stellt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Chancen und Herausforderungen bergen die „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ für die Inklusion in Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und wie kann diesen begegnet werden?

Zur Beantwortung dieser Frage stellen sich eine Reihe an spezifischeren Unterfragen, deren Beantwortung wiederum zu der Analyse der Handreichung beiträgt.

Zunächst werden die besonderen Bedingungen einer Berufsbildenden Schule betrachtet, auch in Abgrenzung zu den allgemeinbildenden Schulformen. Es stellt sich demnach die Frage:

- Welche speziellen Herausforderungen stellen sich an Berufsbildenden Schulen?

Der Schwerpunkt der Analyse der „Handlungsoptionen“ liegt daraufhin auf zwei Kategorien:

- Welche strukturellen Gegebenheiten müssen geschaffen werden, um die Inklusion in der Berufsbildenden Schule erfolgreich zu ermöglichen?
- Was bedeuten die Empfehlungen des niedersächsischen Kultusministeriums für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts an der Berufsbildenden Schule?

Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um darzulegen, wie es möglich wird inklusive Konzepte in der Berufsbildenden Schule umzusetzen. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Frage:

- Wie lassen sich Konzepte von allgemeinbildenden Schulen auf Berufsbildenden Schulen übertragen und umsetzen?

Diese Frage wird auch anhand der Darstellung eines konkreten Beispiels beantwortet.

Es ergibt sich durch die genannten Fragen die Struktur der Arbeit, welche nun im Folgenden vorgestellt wird.

Im Anschluss an diese einleitenden Worte wird im zweiten Kapitel zunächst zur theoretischen Fundierung und Analyse der besonderen Gegebenheiten einer Berufsbildenden Schule eben diese mit ihren strukturellen Voraussetzungen und aktuellen Herausforderungen vorgestellt. Neben den ihr innewohnenden verschiedenen Schulformen der drei Zweige duale Berufsausbildung, vollzeitschulische Ausbildung und Übergangssystem, sowie deren heterogenen Bildungswegen, werden auch kurz die Akteure, welche hier Einfluss nehmen, vorgestellt. Im Rahmen der Darlegung der aktuellen Herausforderungen der Berufsbildenden Schule im Allgemeinen wird unter anderem der demografische Wandel, die Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Lage und die Digitalisierung thematisiert. Anschließend werden auch die Herausforderungen der einzelnen Zweige der Berufsbildenden Schule thematisiert.

Das dritte Kapitel thematisiert dann die Begrifflichkeit der Inklusion näher. Im ersten Abschnitt werden zwei Definitionen von Inklusion vorgestellt. Die Differenzperspektive und das Verständnis der Inklusion als Prozess werden erläutert und ein Verständnis von Inklusion für den weiteren Verlauf der Arbeit aus diesen beiden Ansätzen abgeleitet. Daran anschließend wird im zweiten Abschnitt dieses Kapitels zur Einführung in die Inklusion im Kontext der beruflichen Ausbildung auf die Geschichte der Inklusion im deutschen Bildungssystem, sowie den aktuellen Stand in der Berufsausbildung und der Arbeitswelt eingegangen.

Die Analyse der „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ erfolgt im vierten Kapitel. Im ersten Abschnitt wird nach einer inhaltlichen Darstellung des Dokuments dieses im Hinblick auf die bereits genannten Kategorien „Strukturelle Gegebenheiten“ und die „Inklusive Unterrichtsgestaltung“ hin untersucht und analysiert. Im zweiten Abschnitt des vierten Kapitels liegt der Fokus auf der inklusiven

Unterrichtsgestaltung. Es wird geprüft unter welchen Voraussetzungen inklusive Konzepte aus den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsbildende Schule übertragen werden können. Anschließend werden diese Punkte anhand des Beispiels des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ verdeutlicht. Das Konzept wird vorgestellt und auf seine Übertragbarkeit hin überprüft. Anhand des Beispiels der Ausbildung von Sozialassistent\*innen und Erzieher\*innen wird diese Übertragbarkeit exemplarisch und theoretisch ausgetestet. Die Arbeit endet mit einem Fazit der gesammelten Erkenntnisse und einem Ausblick auf daraus abgeleitete Weisungen für die Zukunft.

## **2. Die Berufsbildende Schule**

Zum Beginn dieser Arbeit wird nun die Berufsbildende Schule als Institution mit ihren strukturellen Gegebenheiten vorgestellt. Hierzu wird auf die Heterogenität der Schulformen an einer Berufsbildenden Schule eingegangen und zudem dargestellt, welche Akteure in der Berufsbildenden Schule tätig sind bzw. sie beeinflussen. Anschließend werden die aktuellen Herausforderungen an die Institution Berufsbildende Schule vorgestellt und daraus das Thema dieser Arbeit hergeleitet.

### **2.1 Strukturen**

Die Strukturen der Berufsbildenden Schulen sind sehr komplex und zudem nicht in der ganzen Bundesrepublik Deutschland einheitlich, sondern von den Vorgaben der einzelnen Bundesländer abhängig (vgl. Vogel 2019, S.153). Es lassen sich jedoch drei berufliche Bildungswege an Berufsbildenden Schulen übergeordnet charakterisieren: die duale Berufsausbildung, die vollzeitschulische Berufsausbildung und das Übergangssystem (vgl. ebd.). Die Schüler\*innen bringen für die unterschiedlichen Bildungsgänge verschiedene Voraussetzungen mit und verfügen über eine Schullaufbahn an den allgemeinbildenden Schulen, welche sie mit oder ohne einem Abschluss verlassen haben (vgl. ebd.). Im Folgenden sollen diese drei Wege der beruflichen Bildung kurz mit dem Fokus auf ihre Besonderheiten dargestellt werden.

Die duale Berufsausbildung wird durch die gemeinsame Ausbildung durch die Berufsbildende Schule und einen Ausbildungsbetrieb charakterisiert (vgl. ebd., S.154). Sie erfüllen gemeinsam den Bildungs- und Erziehungsauftrag, indem die Auszubildenden blockweise

oder tageweise wechselnd ihre Arbeitszeit in der Berufsschule oder dem Ausbildungsbetrieb verbringen (vgl. ebd.).

Die Ausbildungsbetriebe orientieren sich an den Ausbildungsordnungen für den jeweiligen Beruf und die darin vorgesehenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen der Berufsausbildung erworben werden sollen (vgl. ebd.).

Im Berufsschulunterricht erfolgt die Orientierung der Inhalte an den jeweiligen Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (vgl. ebd.). Neben den berufsbezogenen Unterrichtsfächern, Lernfeldern oder Modulen erfolgt zusätzlich der Unterricht in allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch, Sozialkunde (oder ähnlich betitelten Fächern), Religionslehre, Sport, sowie Fremdsprachenunterricht (vgl. ebd.).

Die duale Berufsausbildung ist in der Regel nicht durch Zugangsvoraussetzungen beschränkt, ist aber von dem Angebot der Ausbildungsplätze in der Wirtschaft abhängig (vgl. ebd.).

Der Begriff „Berufliche Vollzeitschulen“ umfasst neben der Berufsfachschule und der Fachschule auch die Fachoberschule und das Berufliche Gymnasium, neben weiteren Schulformen, in den verschiedenen Bundesländern (vgl. ebd., S.155). Beispielhaft wird an dieser Stelle auf die Berufsfachschule, die Fachschule, sowie das Berufliche Gymnasium eingegangen. Der Berufsfachschule und der Fachschule kommt in dieser Arbeit im 4. Kapitel eine größere Bedeutung zu, das Berufliche Gymnasium dient als Beispiel für einen nicht-beruflich-qualifizierenden Bildungsweg.

Die Berufsfachschule dient der Einführung der Schüler\*innen in einen oder mehrere Berufe, wobei sie einen Teil einer Berufsausbildung in einem anerkannten Beruf, oder auch einen Berufsbildungsabschluss ermöglichen kann (vgl. ebd.). Die Zeit des Besuchs der Berufsfachschule kann also auf die Ausbildungszeit in einem Ausbildungsberuf angerechnet werden, zu einem Abschluss führen und gegebenenfalls auch den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen (vgl. ebd.). Berufsfachschulen gibt es in den verschiedensten Fachrichtungen, beispielsweise im kaufmännischen, handwerklichen, sozialpflegerischen oder künstlerischen Bereich (vgl. ebd.).

Die Fachschule ist eine Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, in der auf einer beruflichen Erstausbildung oder einer beruflichen Tätigkeit aufbauend ein gehobener Berufsabschluss angestrebt wird (vgl. Pahl 2014, S.118). Auch hier stehen verschiedene Fachbereiche zur Wahl und die Fachschule zu absolvieren dauert mindestens ein Jahr (vgl. ebd.). Neben den fachrichtungsbezogenen Lerngebieten werden zudem

fachrichtungsübergreifende Fächer unterrichtet (vgl. ebd.). Es wird hier neben dem höheren beruflichen Abschluss (z.B. dem Techniker) außerdem die Möglichkeit gegeben einen mittleren Bildungsabschluss bzw. die Fachhochschulreife zu erwerben (vgl. ebd.).

Das Berufliche Gymnasium führt zum Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife und setzt als Zugangsberechtigung einen mittleren Schulabschluss voraus (vgl. Vogel 2019, S.155). Statt der Wahl von Unterrichtsfächern auf erhöhtem Anforderungsniveau, wie es an allgemeinbildenden Gymnasien der Fall ist, stehen hier die berufsbezogenen Fachrichtungen, wie beispielsweise Wirtschaft, Technik, Ernährung oder Gesundheit und Soziales, zur Wahl (vgl. ebd.).

Die Übergangssysteme schließlich bieten Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule die Möglichkeit individuelle Kompetenzen zu verbessern, sich auf eine Berufsausbildung vorzubereiten und gegebenenfalls auch einen Schulabschluss nachzuholen (vgl. ebd., S. 156). Unter dem Begriff „Übergangssystem“ werden unter anderem das schulische Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr und die teilqualifizierende Berufsfachschule verstanden (vgl. ebd.). Das Berufsvorbereitungsjahr dient vor allem Jugendlichen ohne Schulabschluss dazu diesen nachzuholen, sich beruflich zu orientieren und grundlegende Kenntnisse in einem oder mehreren Berufen zu erwerben (vgl. ebd.). Das Berufsgrundbildungsjahr hingegen richtet sich hauptsächlich an Jugendliche, die einen Hauptschulabschluss bereits erworben haben, aber bisher keinen Ausbildungsplatz finden konnten (vgl. ebd.). Es soll ihnen eine „breite berufliche Grundbildung“ (ebd.) ermöglicht werden, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz im dualen System zu vergrößern (vgl. ebd., S. 157).

Die Akteure und Bedingungen, welche Einfluss auf die Strukturen der Berufsbildenden Schule nehmen, lassen sich in äußere und innere Faktoren aufteilen.

Zu den äußeren Faktoren und somit vor allem zu der Schulverwaltung zählen zunächst die Schulaufsicht und die Träger der Schule, wobei diese hierarchisch geordnet sind von Bundes- bis auf regionale Ebene (vgl. Pahl 2014, S.187). Hinzu kommen Kammern, Innungen, Gewerkschaften, politische Parteien und weitere Organisationen, die versuchen, auf die Organisation der Berufsbildenden Schule Einfluss zu nehmen (vgl. ebd.). Zentral ist zudem die Kooperation mit Ausbildungsbetrieben und Praxiseinrichtungen im Rahmen der Ausbildung in den verschiedenen Schulformen (vgl. ebd., S.201).

Die innere Ebene der Berufsbildenden Schule umfasst neben der organisatorischen Strukturierung nach Schulleitung, Fachbereichen, Lehrendenkonferenzen und Schulkonferenzen auch die Voraussetzungen, die sich durch die angebotenen Schulformen und räumliche Gegebenheiten bedingen (vgl. ebd., S.204).

## **2.2 Aktuelle Herausforderungen**

Nachdem nun auf die Strukturen einer Berufsbildenden Schule und der angebotenen Schul- und Ausbildungsgänge eingegangen wurde, wird nun ein Überblick über die aktuellen Herausforderungen, welche sich der Berufsbildenden Schule stellen, gegeben.

Der nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2020 benennt verschiedene akute Herausforderungen, welche hier thematisiert werden sollen. Er unterscheidet dabei zwischen den Faktoren auf Seiten der Nachfrage nach einer Berufsausbildung und dem Angebot von Ausbildungs- und Schulplätzen andererseits (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 151).

Auf Seiten der Nachfrage nach Ausbildungsmöglichkeiten ist zunächst einmal der demografische Wandel zu nennen, der dazu führt, dass es weniger Schulabgänger von den allgemeinbildenden Schulen gibt, die eine berufliche Qualifikation anstreben (vgl. ebd.). So schreibt der Berufsbildungsbericht 2020, dass im Jahr 2018 117.300 Personen weniger die allgemeinbildende Schule verließen, als noch 10 Jahre zuvor (Autorengruppe BMBF 2020, S.19). Diesen Trend sieht das Bundesministerium für Bildung und Forschung nach seinen Berechnungen auch für die kommenden 10 Jahre voranschreiten. Der Tiefststand der Schulabgänger\*innen soll demnach 2025 erreicht sein, danach sehen die Berechnungen einen erneuten langsamen Anstieg bis 2030 (vgl. ebd.).

Des Weiteren verschiebt sich der Bildungsweg der Schulabgänger\*innen immer mehr hin zu Abschlüssen mit Hochschul- bzw. Fachhochschulreife (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.151, 161f.). Die Zahl der mittleren Schulabschlüsse, sowie der Hauptschulabschlüsse sinkt, während die Anzahl der studienberechtigten Schulabgänger\*innen steigt (vgl. Autorengruppe BMBF 2020, S.19). Der Bildungsbericht 2018 stellt dem gegenüber jedoch eine große Zahl an Schutz- und Asylsuchenden mit Interesse an einer Berufsausbildung fest (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.127). Das Angebot an gemeldeten Berufsausbildungsstellen steigt langsam an, vom Jahr 2018 auf 2019 um ca. 1,2% (vgl. Autorengruppe BMBF 2020, S.27). Die aktuellen



Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt durch die Corona-Pandemie werden hierauf, noch nicht absehbare, Auswirkungen haben (vgl. ebd., S.102).

Außerdem schildert der Bildungsbericht die Problematik, dass eine Verschiebung zu höher qualifizierten Berufsgruppen stattfindet und soziale und regionale Disparitäten erhebliche Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.151).

Nach der allgemeineren Darstellung dieser aktuellen Herausforderungen an die Berufsbildende Schule wird nun ein Rückbezug zu den in 2.1 beschriebenen drei beruflichen Bildungswegen duale Berufsausbildung, vollzeitschulische Berufsausbildung und Übergangssysteme genommen. Es werden hier die spezifischen Herausforderungen der einzelnen Bereiche aufgeschlüsselt. Von den Personen, die in das berufliche Ausbildungssystem 2019 eintraten, begannen etwa die Hälfte eine duale Ausbildung und etwa ein Viertel eine schulische Ausbildung, zudem besuchten ungefähr ein Viertel das Übergangssystem (vgl. ebd., S. 152).

Die Nachfrage nach dualen Ausbildungen war in den vergangenen Jahren immer weiter gesunken (vgl. Autorengruppe BMBF 2020, S.22). In den Jahren 2018/19 kam es allerdings wieder zu einem Anstieg, unter anderem da eine große Zahl von Bewerber\*innen mit Fluchthintergrund auf dem Ausbildungsmarkt ankam (vgl. ebd.). Ihre Zahl stieg zuletzt jedoch nicht mehr weiter an, sondern blieb relativ konstant (vgl. ebd.). Ein ähnlicher Effekt, bzw. ein leichter Rückgang ist auch im Übergangssektor erkennbar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.154). Es lässt sich hier eine Herausforderung für die Berufsbildende Schule direkt ableiten. Neben den sehr heterogenen Bildungserfahrungen der Schüler\*innen stellen die ebenso heterogenen Kenntnisse der deutschen Sprache neue Anforderungen an die Curricula, Lehrer\*innen und Mitschüler\*innen. Die Zahl der Bewerber\*innen ohne Hauptschulabschluss ist, beispielsweise im Zuge des Zustroms von Menschen mit Fluchthintergrund auf den Ausbildungsmarkt, gestiegen (vgl. ebd., S. 160). Gleichzeitig sinkt aber auch das Angebot an Ausbildungsstellen durch die Betriebe, insbesondere sind beispielsweise auch die Angebote für Menschen mit einer Beeinträchtigung<sup>1</sup> hiervon betroffen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.133).

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird stets die Bezeichnung „Mensch bzw. Person mit Beeinträchtigung“ verwendet. Diese Begrifflichkeit soll verdeutlichen, dass die Person nicht durch eine, beispielsweise

Regional gibt es sehr große Unterschiede im Verhältnis von Angebot und Nachfrage an Ausbildungsplätzen und es zeigt sich zudem ein Passungsproblem, bei gleichzeitig einer Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen und unversorgten Bewerber\*innen in der selben Region (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.156f.). Neben wirtschaftlichen und demografischen Strukturen, können hierzu die Berufswünsche bzw. Schulabsolventenstrukturen der Bewerber\*innen führen, sowie auch die regionale Versorgung mit Berufsschulen (vgl. ebd.). Es erscheint also notwendig, dass die Berufsbildende Schule eng mit den regionalen Betrieben und administrativen Ebenen kooperiert, um ihr Angebot den entsprechenden regionalen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anzupassen.

Dies gilt insbesondere auch für vollzeitschulische Ausbildungsgänge. So verdoppelte sich beispielsweise die Zahl der neu begonnen Ausbildungen für die Erziehungs- und Kinderpflegeberufe im Zeitraum von 2005 bis 2016 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.129). Gleichzeitig geht jedoch das Angebot vollzeitschulischer Ausbildungen in anderen als den gesundheitlichen, erzieherischen und sozialen Berufen stark zurück, vor allem in Ostdeutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.253). Der nationale Bildungsbericht 2018 sieht hier eine Aufgabe der Berufsorientierung, auch im Übergangssystem, darin, tradiertes Berufswahlverhalten aufzubrechen und so auch männlichen Jugendlichen den Zugang zu diesen Berufsfeldern zu ermöglichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.130). Gerade auch weil sie den größten Anteil im Übergangssystem stellen und diesen häufig mit einem Hauptschulabschluss verlassen, der ihnen den Zugang zu den meisten der vollzeitschulischen Ausbildungen dieser Berufe nicht ermöglicht (vgl. ebd.).

Das Übergangssystem steht dementsprechend vor der Herausforderung, dass um die 13 Prozent mehr männliche Personen in dieses einmünden, was wiederum vor dem Hintergrund der Migration von vor allem jungen Männern in den vergangenen Jahren zu betrachten ist (vgl. ebd., S.131). Hinzu kommt, dass die Chancen auf dem Berufsbildungsweg von ihnen und anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst bei einem gleichwertigen Schulabschluss immer noch schlechter stehen, als die von Jugendlichen mit deutschen Wurzeln (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.161).

---

körperliche, Eigenschaft „behindert“ wird, sondern dass die Gesellschaft diese Person an einer gleichberechtigten Teilhabe hindert. In Zitaten verwendete veraltete Bezeichnungen werden beibehalten.

Die Struktur des Übergangssektors verändert sich zudem. Dem Abbau des Berufsgrundbildungsjahrs steht eine Erhöhung der Plätze im Berufsvorbereitungsjahr und der Berufseinstiegsklasse gegenüber, welche beide die Erfüllung der Schulpflicht, eine berufliche Orientierung, sowie den Erwerb eines Hauptschulabschlusses ermöglichen (vgl. ebd., S.154f.). Dies steht ebenfalls mit der verstärkten Zuwanderung der vergangenen Jahre in Verbindung (vgl. ebd.). Weiterhin wurde auch das Angebot der Berufsfachschulen reduziert, da ihre Übergangsfunktion durch Veränderungen im allgemeinbildenden Schulwesen, mit der Tendenz hin zu Gemeinschaftsschulen und ähnlichen Schulformen, weniger häufig in Anspruch genommen wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.138 & 2020, S.155).

Abschließend für die Auflistung der Herausforderungen wird nun eine weitere gesamtgesellschaftliche Herausforderung und ihre Auswirkungen auf die berufliche Bildung und die Berufsbildende Schule dargelegt. Es ist hier die Digitalisierung der Industrie, Wirtschaft, bzw. der Arbeit, und Gesellschaft allgemein zu nennen. Sie führt dazu, dass kognitive menschliche Arbeit automatisiert wird und einfache, sich wiederholende Tätigkeiten weniger benötigt werden (vgl. Kutscha 2017, S.31,33). Die genaue Entwicklung der Arbeitswelt durch die Digitalisierung wird dabei sehr stark von den unterschiedlichen Wirtschaftszweigen, bzw. der Branche, abhängig sein, bzw. ist es bereits (vgl. ebd., S.33). Die Aufnahme der neuen Anforderung an die späteren Fachkräfte in die bestehenden Ausbildungsberufe, bzw. die Anpassung der Ausbildungswege und -berufe an den sich verändernden Arbeitsmarkt, erfordert eine langfristige Transformation, die aufgrund der fortschreitenden Entwicklung nicht von jetzt auf gleich umsetzbar sein kann (vgl. ebd., S.34). Zinn (2017) nennt sechs Punkte, die sich seiner Ansicht nach in der Arbeitswelt verändern werden und denen in der beruflichen Ausbildung Rechnung getragen werden muss (vgl. S. 167). Zunächst nennt er die Qualifikation, die sich dahingehend verändern kann, dass viele Tätigkeiten nicht mehr von menschlichen Arbeitskräften ausgeführt werden müssen, dass sie also besser qualifiziert werden müssen, um komplexere Tätigkeiten ausführen zu können (vgl. ebd.). Dementsprechend würde sich auch die Arbeitstätigkeit verändern und ein breiteres und selbstgesteuertes Profil notwendig werden. Auch die Lern- und Arbeitsmittel werden sich verändern, es gibt digitale Lerntechnologien, welche auch gleichzeitig bei der Arbeit unterstützen können und weiteres Lernen ermöglichen. Weiterhin wird sich die Digitalisierung auch auf die Arbeitsorganisation auswirken,

sowohl eine zeitliche, als auch eine räumliche Flexibilität wird notwendig (vgl. ebd., S.168). Dadurch wird ein gutes Selbst- und Zeitmanagement der Arbeitenden wichtiger (vgl. ebd.). Die Arbeitsräume sind von dieser Arbeitsorganisation unmittelbar betroffen und werden zunehmend virtueller, vernetzter und digitaler (vgl. ebd.). Somit werden sich auch die Beschäftigungsformen verändern und Stellen in einigen Sektoren abgebaut, während neue Sektoren erst entstehen (vgl. ebd., S.169). Alle diese Veränderungen erfordern neue Kompetenzen, in denen die Auszubildenden qualifiziert werden müssen. Sei es, dass sie eine informationstechnische Grundbildung benötigen, in fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen gefördert werden müssen, oder auch eine große Problemlösefähigkeit ausbilden sollten (vgl. ebd. S.170f.).

Die Herausforderungen für Berufsbildende Schulen werden nun zum Abschluss des Kapitels einmal zusammengefasst:

- Der demografische Wandel führt zu weniger Schulabgängern und somit weniger Auszubildenden.
- Eine Verschiebung hin zu höheren Schulabschlüssen verringert die Zahl der Schulabgänger, die eine duale bzw. schulische Ausbildung beginnen wollen.
- Eine große Zahl an Schutz- und Asylsuchenden auf dem Ausbildungsmarkt führt zu heterogenen Klassen bezüglich Vorbildung, Lernerfahrungen und Sprachkenntnissen.
- Das Angebot an Ausbildungsplätzen wuchs bisher langsam, die Auswirkungen durch die Corona-Pandemie hierauf sind noch nicht absehbar.
- Es gibt regionale Passungsprobleme zwischen angebotenen Ausbildungsplätzen von Unternehmen und Berufsbildenden Schulen und den gewünschten Ausbildungsplätzen durch potenzielle Auszubildende.
- Eine tradierte Berufswahl verschließt Möglichkeiten die Potentiale junger Menschen aller Geschlechter in allen Berufen zu nutzen.
- Die Veränderung des Arbeitsmarktes und der beruflichen Tätigkeiten durch die Digitalisierung muss sich in der Ausbildung an Berufsbildenden Schulen widerspiegeln und in den Unterricht integriert werden.

### **3. Inklusion**

In diesem Kapitel soll thematisiert werden, was unter dem Begriff Inklusion verstanden wird, sowie zudem in welcher Weise der Inklusionsgedanke bisher in Schule, beruflicher Bildung und der Arbeitswelt umgesetzt wird.

Dazu werden zunächst zwei Verständnisse von Inklusion, die Differenzperspektive sowie die Definition der Inklusion als Prozess, erläutert und voneinander abgegrenzt. Zum Abschluss dieses Abschnitts wird die Begründung für die im weiteren Verlauf dieser Arbeit verwendete Definition dargelegt.

Anschließend wird aufgeschlüsselt, wie sich der Gedanke der Inklusion im deutschen Bildungssystem etabliert hat, wie er in der beruflichen Bildung umgesetzt wird und in welcher Weise Inklusion in der Arbeitswelt gelebt wird.

#### **3.1 Definitionen**

Die Inklusion bezeichnet laut Duden im soziologischen Sinne „das Miteinbezogen sein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas; Gegensatz Exklusion“ (Duden online o.J., o.S.).

In diesem Abschnitt wird differenzierter dargelegt, in welchem Sinne Inklusion verstanden werden kann. Es wird zunächst die Differenzperspektive vorgestellt, welche Differenzlinien aufzeigt und im Anschluss die Auffassung beschrieben, Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung zu sehen.

##### **3.1.1 Differenzperspektive**

Inklusion kann den Fokus auf Ungleichheit und Diskriminierung bezogen auf Dimensionen, die sich entlang von Differenzlinien (oder Heterogenitätsdimensionen) aufspannen, legen (vgl. Ziemer 2018, S.11). Es können viele verschiedene Linien benannt und einbezogen werden, beispielsweise das Alter, Familienstand, Wohnlage und viele weitere (vgl. ebd.). Es spielen in den meisten Fällen mehrere Differenzlinien zusammen, die gemeinsam betrachtet werden müssen (vgl. ebd.). Es sollen hier fünf Heterogenitätsdimensionen benannt und kurz erläutert werden, welche für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von Belang sein werden und laut Ziemer (2018) zudem eine besondere Rolle im schulischen Kontext spielen (ebd.).

Zunächst ist die sozial-ökonomische Lage zu nennen, die die Lebenswelt eines Menschen kennzeichnet (vgl. ebd.). Eine prekäre finanzielle Lage hat Auswirkungen auf kulturelle und soziale Erfahrungen, sowie auch auf soziale Kontakte und Interaktionen (vgl. ebd.,

S.12). Häufig geht die Benachteiligung aufgrund der sozio-ökonomischen Lage auch mit Einflüssen auf Bildungsentscheidungen, wie die Wahl der Schulform, einher (vgl. ebd.). Eine weitere Differenzlinie ist das Geschlecht, wobei das binäre Geschlechtsmodell durch ein Modell der geschlechtlichen Vielfalt ersetzt werden sollte. Tradierte Rollenverständnisse müssen thematisiert und dadurch entstehenden Benachteiligungen und Diskriminierungen begegnet werden (vgl. ebd., S.13).

Die Heterogenitätsdimension Migration spannt sich über „Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, weltanschauliche und religiöse Überzeugungen, Kultur bzw. Sprache“ (ebd., S.14) auf. In Bildungsinstitutionen kann diese Dimension beispielsweise in Bezug auf Bildungssprache, welche in Verständnis und Anwendung vorausgesetzt wird, zu Benachteiligung führen (vgl. ebd.).

Eine Beeinträchtigung stellt eine weitere Differenzlinie dar. Im schulischen Kontext wird allerdings meist eher von einem „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ gesprochen, als von einer Behinderung oder Beeinträchtigung (vgl. ebd., S.16). Sonderpädagogischer Förderbedarf führt in der Schule häufig zu Ausgrenzung, Diskriminierung oder Isolation (vgl. ebd., S.17). Die Schüler\*innen werden, im Wortsinn, beeinträchtigt durch vorhandene Strukturen und Umfeldbedingungen (vgl. ebd., S.16). Es gibt verschiedene, definierte Förderschwerpunkte: „Sehen, Hören und Kommunikation, Körperlich-Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, darüber hinaus Lernen, Sozial-Emotionale Entwicklung und Sprache“ (ebd.).

Die letzte zu nennende Heterogenitätsdimension ist die (Neuro-)Diversität. Hier bezieht sich die Heterogenität auf Menschen mit verschiedenen neurologischen Bedingungen und deren Anerkennung (vgl. ebd., S. 18). Beispiele wären das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS), Trisomie 21 und die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (vgl. ebd., S.19). Häufig gehen diese neurologischen Bedingungen mit speziellen Aufmerksamkeitsumfängen einher (vgl. ebd.).

Das hier dargestellte Modell der Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen, sowie auch der Begriff der Differenz im Allgemeinen wird in einigen Punkten, beispielsweise von Ahrbeck (2016), jedoch kritisiert. Er weist darauf hin, dass eine Differenz, die in diesem Sinne thematisiert wird, immer von zwei Polen geprägt ist (vgl. Ahrbeck 2016, S.81). Es wird ein positiver und ein negativer Pol festgelegt, da ein Vergleichsmaßstab benötigt wird (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund wird im folgenden Abschnitt ergänzend die Sicht auf Inklusion als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe beschrieben.

### **3.1.2 Inklusion als Prozess**

Inklusion kann auch als ein gesellschaftlicher Prozess verstanden werden. Wobei für eine gesellschaftliche Entwicklung erst bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen. So schreibt Ellger-Rüttgardt 2016:

„Die Vision von Inklusion braucht zwei Voraussetzungen für eine erfolgreiche Annäherung an die gesellschaftliche Realität, zum einen die Veränderung von Bewusstsein und zum anderen die Bereitstellung der materiellen Basis.“ (S.8).

Als Beispiel für die Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins nennt sie das Angebot der „Leichten Sprache“ auf Websites und in Dokumenten, nicht nur durch Behörden, sondern auch allgemein im öffentlichen Raum (vgl. ebd.).

Inklusion als gesellschaftlicher Prozess bezieht dabei, wie auch an dem genannten Beispiel deutlich wird, alle Menschen mit ein:

„Die inklusive Gesellschaft ist eine großartige Vision. Sie spornt an, in allen gesellschaftlichen Bereichen dafür zu arbeiten, dass Menschen, die am Rande stehen oder gar von Ausschluss bedroht sind, ihren Platz als Bürger und Bürgerinnen mit unveräußerlichen Rechten in diesem Land finden. Dies betrifft behinderte Menschen, chronisch Kranke, aber auch Sinti und Roma, Flüchtlinge und Migranten, alte und pflegebedürftige Menschen – kurzum all jene, die der solidarischen Unterstützung durch die Gesellschaft bedürfen.“ (ebd., S.9).

Inklusion ist also nach dieser Auffassung eine Entwicklung, für die es kein Patentrezept gibt. Sie entspricht dem jeweiligen Zeitgeist und wächst aus der Gesellschaft (vgl. Grohnfeldt 2015, S.249f.). Es werden dabei drei Ebenen, welche aufeinander aufbauen, durchlaufen. Zunächst beginnt der Prozess der Inklusion auf der gesellschaftlichen Ebene, dies führt zu einem persönlichen Wandel der Menschen und erst danach erfolgen institutionelle Veränderungen (vgl. ebd., S.250). Da dieser Prozess aus der Gesellschaft heraus geschieht ist er auch in jedem Land, bzw. jeder Gesellschaft, individuell und internationale Erkenntnisse sind nur bedingt übertragbar (vgl. ebd.).

Grohnfeldt zählt eine Reihe wesentlicher Bedingungen auf, damit ein gesellschaftlicher Wandel im Sinne der Inklusion möglich ist (vgl. ebd., S.250). Zunächst ist es notwendig, dass alle unmittelbar Beteiligten an jeglichen Entscheidungen bezüglich der Inklusion beteiligt werden (vgl. ebd.). Zudem müssen die Rahmenbedingungen angepasst werden, sodass Konzepte aus Modellversuchen auch im Alltag umgesetzt und gelebt werden können (vgl. ebd., S.250f.). Hierzu ist jedoch auch eine langfristige finanzielle Förderung notwendig, beispielsweise sowohl von inklusiver Beschulung, sonderpädagogischen

Institutionen, als auch von Mischformen beider, je nach Rechtslage der einzelnen Bundesländer (vgl. ebd., S. 251). In Bezug auf Bildungsinstitutionen sind hier insbesondere didaktisch-methodische Konzepte zu schaffen, welche individuell an die jeweiligen Situationen angepasst werden können (vgl. ebd.). Nicht zuletzt braucht es hierfür auch qualifizierte pädagogische Fachkräfte. Es muss also die Inklusion beispielsweise langfristig in die Lehrer\*innenausbildung integriert werden, aber auch ein breites Angebot an Fortbildungen angeboten werden für bereits tätige Lehrkräfte und zur regelmäßigen Auffrischung der Kenntnisse (vgl. ebd.). Der Sinn eines inklusiven Bildungssystems liegt demnach darin, eine inklusive Gesellschaft herbei zu führen, indem hier die entsprechenden Wertehaltungen antizipiert werden können (vgl. ebd., S.252.).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass Inklusion im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses eine nie endende Entwicklung ist, die immer nach dem Ideal einer inklusiven Gesellschaft strebt, dieses jedoch nie vollständig erreichen können wird (vgl. ebd.).

Nachdem nun die Differenzperspektive der Inklusion, sowie auch das Ideal der Inklusion als Prozess der Gesellschaft, vorgestellt wurde soll nun ein kurzes Resümee gezogen werden und das Verständnis des Inklusionsbegriffes für den weiteren Verlauf dieser Arbeit festgelegt werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass in dieser Arbeit alle Menschen als Adressat\*innen der Inklusionsbemühungen gesehen werden. Wie im Modell der Differenzperspektive anhand der Differenzlinien festgestellt wurde, vereinigt jeder Mensch in sich eine Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen, die in verschiedenen Settings, wie beispielsweise dem Bildungssystem oder auch der Arbeitswelt, zu Diskriminierung, Ausgrenzung oder Benachteiligungen führen können. Gerade weil sich jeder Mensch aber eben auch in verschiedenen Settings der Gesellschaft bewegt, soll Inklusion in dieser Arbeit unbedingt auch im Kontext einer sich entwickelnden Gesellschaft verstanden werden, die nach dem Ideal der Gleichberechtigung und Beteiligung aller Menschen strebt.

### **3.2 Inklusion im Kontext beruflicher (Aus-)Bildung**

In diesem Kapitel wird die Inklusion, wie sie nun bereits beschrieben wurde, in den Kontext der beruflichen Bildung integriert. Es wird zunächst darauf eingegangen wie sich die Idee der Inklusion im deutschen Bildungssystem entwickelt hat. Anschließend wird explizit der Bezug zur Bildung (junger) Erwachsener hergestellt und somit auch Inklusion



in der beruflichen Bildung thematisiert. Zuletzt werden dann Ansätze zu Inklusion in der Arbeitswelt vorgestellt, die für diese Arbeit gerade in Bezug auf die duale Ausbildung relevant sind.

### **3.2.1 Geschichte der Inklusion im deutschen Bildungssystem**

Begonnen wird diese kleine Skizze der Geschichte der Inklusion im deutschen Bildungssystem mit der Zeit der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit gab es beispielsweise in Leipzig erste Unterrichtsversuche für blinde oder gehörlose Kinder der unteren Stände (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S.20). Diese Versuche blieben jedoch bei vereinzelten Maßnahmen und setzten sich nicht allgemein durch (vgl. ebd.). Erst in den 1820er und 1830er Jahren kam in Preußen die Idee der „Verallgemeinerung“ auf und somit die Beschulung aller Schüler\*innen in der Elementarschule ihres Heimatortes (vgl. ebd., S.20f.). Die Idee des sozialen Lernens aller Kinder gemeinsam und sogar der Reform der Lehrer\*innenausbildung scheiterte jedoch an der Systemschwäche des Bildungssystems mit zu großen Klassen, schlecht qualifizierten Pädagogen und geringen finanziellen Mitteln (vgl. ebd., S.21). Zudem begann sich Mitte des 19. Jahrhunderts eine spezielle Pädagogik für Schüler\*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu etablieren, die einen eigenen Charakter entwickelte (vgl. ebd.).

Ein gesellschaftliches Umdenken bezüglich Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung oder einer (psychischen) Erkrankung lösten Mitte des 19. Jahrhunderts u.a. der Sozialdarwinismus und die Psychiatrie aus (vgl. ebd. S.22).

Die wohl dunkelste Zeit mit der stärksten Exklusion aller Menschen, denen nicht die Fähigkeit zur nützlichen Arbeit zugesprochen wurde und die nicht von „rassischem Wert“ waren, fällt in die Zeit des Dritten Reichs (vgl. ebd., S.14f.). Die Exklusionspolitik des Nationalsozialismus ging so weit, dass beispielsweise Menschen mit einer Beeinträchtigung oder psychischen Erkrankung systematisch und organisiert getötet wurden (vgl. ebd., S.15). Erst in den 1970er Jahren begann die Erinnerung an die Verbrechen der Nationalsozialisten in Bezug auf ihre Verbrechen an Menschen mit einer Behinderung (vgl. ebd.).

In der Nachkriegszeit wirkte die in der Zeit des Nationalsozialismus entstandene Trennung von allgemeiner Pädagogik und Heil- bzw. Sonderpädagogik in der DDR und der BRD noch lange nach (vgl. ebd., S.24).

Mitte der 1970er Jahre entstand in Deutschland eine praktische Integrationsbewegung (vgl. Feuser 2018, S.120). Sie orientierte sich an dem Grundsatz, dass jeder Mensch anerkannt werden sollte, ohne kategorisierende Merkmale oder der Betrachtung seiner Herkunft (vgl. ebd.). Feuser beschreibt die Integrationsbewegung so:

„In ihrer Zielsetzung war sie auf die volle, gleichberechtigte und -wertige aktive selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe an Bildung und Kultur bezogen [...]“ (ebd.).

Die Ähnlichkeit zum heutigen Inklusionsverständnis ist hier bereits groß. Der Ursprung der Integrationsbewegung liegt im Feld der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts, spricht der Pädagogik (vgl. ebd., S.121). Es wurde bereits in dieser Zeit eine gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne einer Beeinträchtigung ausprobiert und wissenschaftlich untersucht (vgl. Tervooren/Pfaff 2018, S.31).

Der Begriff Inklusion schließlich setzte sich ab der Jahrtausendwende in den Erziehungswissenschaften immer mehr durch (vgl. ebd.). Er sollte den Fokus von der Defizitorientierung der Begriffe „Behinderung“ und „Integration“ weggleiten (vgl. ebd.):

„Mit der Wahl des Inklusionsbegriffs, der weniger eine Vorstellung von Zentrum und Peripherie als stärker das Ganze in seiner Verschiedenheit in den Mittelpunkt stellte, schien dieses Anliegen besser umsetzbar zu sein.“ (ebd.).

Im Jahr 2009 hat Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet und sich damit

„gesetzlich dazu verpflichtet, eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, ob mit oder ohne Behinderung. Aufgabe der Inklusion ist es, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Jeder Mensch ist Teil der Gesellschaft. Menschen mit Beeinträchtigungen werden als Teil der menschlichen Vielfalt anerkannt und ihre soziale Zugehörigkeit als Menschenrecht unhinterfragbar vorausgesetzt. Zur Erreichung der Inklusionsziele müssen alle Barrieren, die diesem Ziel im Wege stehen, Schritt für Schritt abgebaut werden. Das gilt für bauliche Barrieren genauso, wie für Barrieren in den Köpfen.“ (Geiger/Lengsfeld 2014, S.7)

Immer mehr in den Vordergrund rückt auch, dass Inklusion ein Menschenrecht aller Menschen ist und nicht nur ein Thema im Kontext einer Beeinträchtigung (vgl. ebd.). Ein weites Verständnis der Menschenrechte schließt somit alle ein, die nicht gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können und fordert jede\*n dazu auf andere als gleich anzuerkennen (vgl. ebd.).

Durch die Ratifizierung der UN-Konventionen ist das Thema Inklusion in Bildungspolitik, der Öffentlichkeit und dem wissenschaftlichen Diskurs zu einem wichtigen Leitmotiv geworden und wird auf kommunaler Ebene, in Schulen, Ausbildungsstätten, Übergangssystemen und der Arbeitswelt genauso thematisiert, wie auch in der Sonder- und Schulpädagogik (vgl. Herz 2016, S.92).

### 3.2.2 Inklusion in der Berufsbildung

Das Menschenrecht auf Bildung, welches mit der, bereits erwähnten, UN-Behindertenrechtskonvention verbunden ist, bezieht sich auch auf die berufliche Bildung (vgl. Biermann/Bonz 2012, S.4). Es wurden in diesem Feld verschiedene Bildungsgänge geschaffen und didaktische Maßnahmen ins Leben gerufen, um beeinträchtigte und benachteiligte junge Menschen zu fördern (vgl. ebd.). Es wurde dabei das Ziel verfolgt möglichst homogene Gruppen zu schaffen, in denen Menschen mit ähnlichen Voraussetzungen mit an sie angepassten Methoden gefördert werden sollten (vgl. ebd., S.4f.).

Da diese Separierung jedoch die Menschenwürde der beeinträchtigten oder benachteiligten Menschen beschneidet, wurde im Rahmen der Inklusionsdebatte begonnen, allen Menschen die Teilhabe an gemeinsamen Lehr-Lernprozessen zu ermöglichen (vgl. ebd., S.5). Das Berufsbildungssystem muss sich somit der „sozialen Vielfalt“ öffnen (ebd., S.6). Die Heterogenität der Schüler\*innen und Auszubildenden in den verschiedenen Bildungsgängen der Berufsbildenden Schule wird zum bezeichnenden Teil der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrkräfte (vgl. ebd.).

Der Umschwung von einem System der Homogenisierung von Lerngruppen hin zu einer inklusiven beruflichen Bildung stellt zudem das seit den 1970er Jahren etablierte Rehabilitations-Netzwerk mit speziellen Berufen für Menschen mit einer Beeinträchtigung in Frage (vgl. ebd.).

Bereits erwähnt wurde, zu Beginn des 3. Kapitels, die Zuteilung beeinträchtigter Menschen in Förderschwerpunkte, diese Begrifflichkeit hat in der beruflichen Bildung nicht Einzug gehalten (vgl. ebd., S.8). Im Kontext der Berufsbildenden Schule wird von jungen Menschen mit einem besonderen Förderbedarf, von Benachteiligten oder Risikogruppen gesprochen (vgl. ebd.). Zu der so betitelten Gruppe von Schüler\*innen und Auszubildenden zählen laut Biermann und Bonz in der Berufsbildenden Schule lernbeeinträchtigte/verhaltensschwierige Jugendliche, Jugendliche im Übergangssystem, schwerbehinderte jugendliche Arbeitnehmer\*innen, sozial Benachteiligte, Jugendliche ohne Berufsausbildung, junge Menschen mit Beeinträchtigung, Altbewerber um Ausbildungsplätze, Auszubildende mit besonderem Förderbedarf, Jugendliche mit Migrationshintergrund, arbeitslose Jugendliche, Rehabilitanden, Ausbildungsabbrecher\*innen und Nicht-Formal-Qualifizierte (vgl. ebd.).

Es müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein, um allen Menschen mit Interesse an einer beruflichen Ausbildung eine solche auch zu ermöglichen. Enggruber und Ulrich stellen vier zentrale notwendige Punkte zusammen:

- eine entsprechende Ausbildungsgelegenheit muss garantiert sein
- die Ausbildungsgelegenheiten müssen von allen Ausbildungsinteressierten erreicht und genutzt werden können
- die Ausbildungsformen müssen sich an die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen anpassen
- die an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte benötigen eine entsprechende Qualifikation und die Ressourcen, um unter den gegebenen Bedingungen erfolgreich ausbilden zu können (vgl. Enggruber/Ulrich 2016, S.62).

Diese Voraussetzungen erfordern jedoch eine enge Kooperation, die häufig herausfordernd ist:

„Reformen bestehender institutioneller Rahmenbedingungen sind nur zu erwarten, wenn die Akteure, die an der Planung, Durchführung und Finanzierung der dualen Berufsausbildung beteiligt sind, diese Veränderungen mittragen“ (ebd, S.64f.)

Es müssen also politische Akteure auf allen Ebenen mit den schulverwaltenden Instanzen genauso zusammenarbeiten und sich abstimmen, wie auch die Betriebe und Praxiseinrichtungen, die häufig auch die finanzielle Hauptlast tragen (vgl. ebd., S.65).

Das Aufzeigen dieser Herausforderung führt direkt zu der Relevanz der Arbeitgeberperspektive und dem Stand der Umsetzung von Inklusionsbestrebungen in der Arbeitswelt, welche im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

### **3.2.3 Inklusion in der Arbeitswelt**

Inklusion ist ein Thema, welches in der Arbeitswelt eine immer größere Relevanz erlangt, nicht zuletzt auch aufgrund des demografischen Wandels:

„Betrachtet man die qualitativen arbeitsmarktlichen Bedarfe im Kontext der künftig zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte und ergänzt diese Perspektive noch um die quantitative Dimension, so wird der arbeitsmarktliche Handlungsbedarf signifikant erkennbar. Dies schließt die (inklusive) Bildungsthematik, die Übergangsproblematik verschiedener Personengruppen in den ersten Arbeitsmarkt oder auch die Ausgestaltung künftiger Arbeitsplätze, die der Vielfalt unserer Gesellschaft in einem größeren Maße als heute Rechnung tragen (müssen), mit ein.“ (Unger 2015, S.147f.)

Doch Erwerbsarbeit ist nicht nur für die Gesellschaft und ihren Wohlstand essenziell, sondern in hohem Maße auch für die individuelle Existenzsicherung und Persönlichkeitsentfaltung (vgl. ebd., S.148). Es lässt sich hiermit unmittelbar die persönliche Relevanz

einer beruflichen Tätigkeit für jeden Menschen begründen und feststellen, dass ohne diese eine vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nicht möglich ist.

Gheaus und Herzog (2017) stellen einige dieser motivierenden „Güter der Arbeit (Jenseits des Geldes!)“ (S. 194 ff.) in ihrem gleichnamigen Aufsatz zusammen und leiten daraus die Notwendigkeit der Gerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt für alle Menschen ab. Als ersten Punkt definieren sie die Könnerschaft, diese beinhaltet sowohl die Entwicklung von Fähigkeiten als auch deren Nutzung und führt zu einer großen intrinsischen Motivation für die Arbeit (vgl. ebd., S.195 f.). Zum Zweiten werden die gesellschaftlichen Beiträge angeführt, die Menschen ebenfalls zur Arbeit motivieren (vgl. ebd., S.196). Diese können in bezahlter Arbeit, aber auch im freiwilligen Bereich geleistet werden (vgl. ebd.). Der dritte Punkt ist die Gemeinschaft. Gemeint ist hier die Erfahrung mit anderen Menschen gemeinsam auf Augenhöhe zu arbeiten und ein Projekt durch kollektives Handeln zu bewältigen (vgl. ebd., S.197 f.). Der vierte und letzte Punkt ist die soziale Anerkennung. Sie hängt nicht nur von der Art der beruflichen Tätigkeit ab, sondern auch von der Position in der beruflichen Hierarchie, die eine Person innehat (vgl. ebd., S.200).

Unger stellt drei Punkte heraus, welche erfüllt sein müssen, um alle Menschen in den Arbeitsmarkt inkludieren zu können (vgl. Unger 2015, S.169). Er sieht es als notwendig an die Übergänge von der Schule in eine Ausbildung, sowie von der Ausbildung in eine Erwerbstätigkeit, zu optimieren (vgl. ebd.). Er stellt hierbei beispielsweise in Frage, ob das rein schulische Übergangssystem in dieser Form zukunftsfähig ist und ob es nicht möglich wäre auch betriebliche Übergangsmaßnahmen umzusetzen (vgl. ebd., S.157). Des Weiteren sieht Unger eine Chance zum „Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., S.169) in der „Förderung des lebenslangen Lernens“ (ebd.). Die Möglichkeit zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsangeboten kann in diesem Zusammenhang als Ansatz für die Entstehung eines inklusiven Arbeitsmarktes gesehen werden (vgl. ebd., S.161):

„Die Frage nach einer zukunftsfesten, kompetenzorientierten und das selbstständige Handeln fördernden Bildung für alle Menschen ist daher – vor allem im Rahmen des bereits skizzierten Fachkräftemangels und der künftigen betrieblichen Wettbewerbsnotwendigkeiten – von entscheidender Wichtigkeit.“ (ebd.)

Als dritte Bedingung betont Unger zudem, dass ein inklusiver Arbeitsmarkt auch ein wirtschaftsnaher und sozialer Arbeitsmarkt sein sollte (vgl. ebd, S.169). Als sozial wird hier ein Arbeitsmarkt verstanden, der längerfristig subventionierte Arbeitsplätze schafft und dadurch sinnvolle, inklusionsorientierte Beschäftigungen für Menschen, die bisher wenige bzw. keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhalten, ermöglicht (vgl. ebd., S.177).

Wirtschaftsnah bezeichnet zudem, dass der Übergang vom eben beschriebenen sozialen Arbeitsmarkt in eine reguläre Beschäftigung das oberste Ziel ist (vgl. ebd.).

#### **4. Inklusion im Unterricht der Berufsbildenden Schule**

Nach den ausführlichen Schilderungen der theoretischen Grundlagen des Themas dieser Arbeit wird nun im analytischen Teil der inklusiv gestaltete Unterricht in der Berufsbildenden Schule in den Fokus gestellt. Hierzu werden im ersten Abschnitt dieses Kapitels die vom Kultusministerium in Niedersachsen herausgegebenen „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ (2017) eingehend betrachtet. Zunächst wird der Inhalt dieser Handreichung vorgestellt. Um die Chancen und Herausforderungen der Gestaltung einer inklusiven Berufsbildenden Schule zu analysieren werden die notwendigen Strukturen, sowie die Auswirkungen auf den inklusiven Unterricht, dargelegt. Zur weiteren Vertiefung der Thematik wird im zweiten Abschnitt dieses Kapitels eine inklusive Unterrichtsgestaltung durch die Übertragung von Konzepten aus den allgemeinbildenden Schulen überprüft. Zur Veranschaulichung wird in diesem Zusammenhang das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ hinzugezogen. Zum Abschluss des analytischen Teils dieser Arbeit werden am Beispiel der Erzieher\*innen- und Sozialsassistent\*innen-Ausbildung die Erkenntnisse zusammengefasst und auf die praktische Umsetzung in diesen beiden Ausbildungsberufen übertragen.

##### **4.1 Analyse der „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ in Niedersachsen**

Zu Beginn dieses Kapitels soll nun im ersten Abschnitt also die Handreichung des Niedersächsischen Kultusministeriums „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ aus dem Jahr 2017 analysiert werden. Es erfolgt zunächst eine zusammenfassende inhaltliche Darstellung. Zur Analyse der Chancen und Herausforderungen, die eine, dieser Handreichung entsprechende, Gestaltung einer inklusiven Berufsbildenden Schule mit sich bringen werden abschließend für diesen Abschnitt die notwendigen Strukturen, sowie die Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen, thematisiert.

#### **4.1.1 Inhaltliche Darstellung**

Die „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ aus dem Juli 2017 sollen es den Schulen ermöglichen inklusiven Unterricht zu etablieren. In Niedersachsen wurden im Jahr 2013 alle Grundschulen (Zugang in die erste Klasse) und alle weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (Zugang in die fünfte Klasse) bereits mit diesem Prozess beauftragt (vgl. Autorengruppe Handlungsoptionen 2017, S.3). Die Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen folgten dann zum Schuljahr 2017/18, da nun diejenigen Schüler\*innen, die seit der fünften Klasse in einem inklusiven Setting unterrichtet wurden die neunte Klasse abschließen konnten und eine berufsbildende Schule im Anschluss besuchen konnten (vgl. ebd., S.8).

Die Handlungsoptionen weisen in den Vorbemerkungen darauf hin, dass die Berufsbildenden Schulen bereits seit vielen Jahren Erfahrungen mit dem Thema Inklusion haben, gerade auch im Hinblick auf die Schulform des Berufsvorbereitungsjahres (vgl. ebd., S.4). Gleichzeitig steht die Berufsbildende Schule aber auch vor anderen Herausforderungen als die allgemeinbildenden Schulen, da sie zusätzlich zu einer Überarbeitung bewährter Systeme mit der Schulverwaltung und den Schulträgern auch noch die Partnerschaft mit Betrieben und Ausbildern neu ausrichten müssen (vgl. ebd.).

Die Handlungsoptionen des niedersächsischen Kultusministeriums gliedern sich in sechs Abschnitte, deren Inhalt hier jeweils in aller Kürze zusammengefasst wird, um einen Überblick über die Struktur und die Themen zu ermöglichen.

Im ersten Abschnitt mit dem Titel „Inklusion in der beruflichen Bildung“ wird die aktuelle Situation im Jahr 2017 bezüglich der Beschulung von Menschen mit einer Beeinträchtigung im berufsbildenden Bereich beschrieben (vgl. ebd., S.5). Es gab zu diesem Zeitpunkt in Niedersachsen drei Berufsbildende Schulen mit einem Förderschwerpunkt, sowie viele Schüler\*innen mit einer Beeinträchtigung, die nach dem Besuch einer Förderschule in die jeweils örtliche Berufsbildende Schule eingemündet waren, beispielsweise in das Berufsvorbereitungsjahr (vgl. ebd.). Des Weiteren wird die Kooperation der Berufsbildenden Schulen mit „Werkstätten für behinderte Menschen“ erläutert (vgl. ebd.).

Im zweiten Abschnitt wird der Rechtsrahmen für die inklusive Berufsbildende Schule erläutert. Neben allgemeinen Rechtsvorgaben, wie zum Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention, werden auch die in Niedersachsen getroffenen Entscheidungen zur Einführung der inklusiven Schulen dargelegt, sowie die entsprechenden curricularen

Vorgaben und zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. ebd., S.6 ff.). Weiterhin werden Hinweise zur Ausstattung der Schulen, der Arbeitssicherheit, dem Umgang mit Medikamenten, dem Datenschutz und der Inklusion im Sportunterricht gegeben (vgl. ebd. S. 9 ff.).

Der Übergang von einer allgemeinbildenden Schule zur Berufsbildenden Schule ist Thema des dritten Abschnitts. Es wird hier der Übergang von Menschen mit einer Beeinträchtigung thematisiert. Im Zuge einer Berufswegekonferenz soll bereits im Laufe des Schuljahres vor dem Übergang mit allen Beteiligten (je nach Situation: Schüler\*in, evtl. Erziehungsberechtigte, Ausbilder\*in, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter\*in, Schulträger,...) ein „Fahrplan“ für den Übergang abgestimmt werden (vgl. ebd., S.16 f.). Zudem muss in diesem Fall auch ein neues Fördergutachten erstellt werden, welches dann der Landes-schulbehörde als Grundlage für die Feststellung und den Umfang eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dient (vgl. ebd., S.17). Zudem ist in diesem Abschnitt der Aufbau regionaler Beratungs- und Unterstützungszentren für inklusive Schulen bis 2021 angeführt (vgl. ebd., S.18). Zur Erklärung der Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung ist auf den Seiten 20-26 ein Artikel aus dem Schulverwaltungsblatt eingefügt, sowie auf den Seiten 27-36 eine Reihe von Formblättern und Gestaltungsvorschlägen für Kooperationen und Konferenzen angehängt.

Im vierten Abschnitt wird näher auf multiprofessionelle Teams und die Methode des „Classroom Managements“ als Hilfe zur Organisation dieses Teams und der zu ergreifenden Maßnahmen eingegangen (vgl. ebd., S.37ff.). Zudem werden in diesem Kapitel pädagogische Handlungsoptionen vorgestellt, die als Anregung dienen sollen (vgl. ebd., S.39). Diese reichen von der Differenzierung, individueller Förderung und „Leichter Sprache“ bis hin zu einer Doppelbesetzung mit Lehrkräften oder der Gestaltung von Projekten (vgl. ebd., S.39 ff.).

Der Nachteilsausgleich und die Leistungsbewertung sind Thema des fünften Abschnitts. Es wird hier thematisiert, dass ein zielgleicher Unterricht angestrebt werden muss (vgl. ebd., S.42). Da die Chancengleichheit das Ziel ist, ist eine Bevorzugung nicht angebracht und zudem aufgrund curricularer Vorgaben nicht gestattet. Lediglich im Berufsvorbereitungsjahr, welches nicht mit einem beruflichen oder schulischen Abschluss endet, ist ein zieldifferenter Unterricht möglich (vgl. ebd.). Die Umsetzung und die Leistungsbewertung im Kontext des Nachteilsausgleichs wird auf den folgenden Seiten beschrieben (vgl.



ebd., S.42 ff.). Zur näheren Erläuterung ist zudem erneut ein Aufsatz angefügt, der den Nachteilsausgleich aus pädagogischer Perspektive betrachtet (vgl. ebd., S.44-49).

Das sechste Kapitel schließlich schließt die Handlungsoptionen mit Literaturempfehlungen und weiterführenden Links ab (vgl. S.50 ff.).

Anschließend an diese Schilderungen des Inhalts der „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ soll nun kurz der Eindruck, welcher beim Lesen, mit Blick auf die zuvor dargelegten theoretischen Hintergründe, entsteht geschildert werden und daraus die weiteren Schwerpunkte für die Analyse abgeleitet werden.

Bedenkt man die Berufsbildende Schule als Institution mit ihren vielfältigen Bildungsgängen und der Vielzahl an Akteuren, so wird auch in diesen Handlungsoptionen deutlich, wie komplex sich die Umsetzung einer Anweisung des Kultusministeriums gestalten kann. Es gibt eine Reihe an Verwaltungsakten zu bewältigen, vielfältige Meinungen und Regelungen zu beachten und immer den Menschen, um den es eigentlich geht, im Fokus stehen zu lassen. Es bedeutet also einen großen Koordinationsaufwand, verbunden auch mit einem großen Bedarf an Ressourcen, um Inklusion in der Berufsbildenden Schule zu etablieren. Diese Tatsachen sollen im Folgenden mit Fokus auf den notwendigen Strukturen thematisiert werden.

Es ist zudem auffällig, dass der Fokus sehr auf Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf liegt. Ein weites Verständnis von Inklusion lässt sich lediglich aus dem fünften Abschnitt zum Nachteilsausgleich ableiten. Aus diesem Grund soll dieser noch einmal genauer betrachtet werden und die Chancen und Herausforderungen durch diese Maßnahme thematisiert werden.

#### **4.1.2 Chancen und Herausforderungen für die inklusive Berufsbildende Schule**

In diesem Abschnitt wird nun auf Grundlage der vorangegangenen inhaltlichen Darstellung analysiert, welche Herausforderungen sich für Berufsbildende Schulen im Hinblick auf die Umstellung zu einer inklusiven Schule nach den Empfehlungen aus den Handlungsoptionen ergeben. Es werden demgegenüber aber auch die Chancen, welche sich durch das Konzept entwickeln, aufgezeigt.

Es wird wie folgt bei der Analyse der Herausforderungen und Chancen vorgegangen. Zunächst werden die Anforderungen auf struktureller Ebene thematisiert und im

Anschluss die Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung aller Chancen und Herausforderungen.

#### **4.1.2.1 Notwendige Strukturen**

Zu Beginn dieser Analyse stellt sich nun also die Frage nach den notwendigen strukturellen Gegebenheiten für die Umsetzung einer inklusiven Berufsbildenden Schule.

Es bietet sich an, bei dem anzufangen, was im Wortsinn offensichtlich ist. Dies sind die baulichen Maßnahmen. Die Schulgebäude müssen den Anforderungen durch eine inklusive Ausrichtung angepasst werden. Dies umfasst beispielsweise die Erreichbarkeit aller Räume mit einem Rollstuhl oder Hilfen zum Gehen, aber auch die Gestaltung der Unterrichtsräume. Es kann beispielsweise ein Teppich notwendig sein, der störenden Schall schluckt, oder einfacher eine gewisse Sitzordnung und somit die entsprechenden Tische notwendig werden. Zuständig für die Ausstattung der Schulen sind die Schulträger:

„Nach §108 Abs.1 NSchG haben die Schulträger die erforderlichen Schulanlagen zu errichten, mit der notwendigen Einrichtung auszustatten und ordnungsgemäß zu unterhalten. An diesen Schulen sind dem tatsächlichen Bedarf der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler entsprechend die für einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang erforderlichen baulichen Rahmenbedingungen sicher zu stellen sowie die Ausstattung mit der notwendigen Einrichtung zu gewährleisten.“ (Autorengruppe Handlungsoptionen 2017, S.10)

Es ist jedoch zudem eine vorausschauende Planung unerlässlich. Es muss frühzeitig bekannt sein, welche Schüler\*innen mit welchen Bedürfnissen an der Berufsbildenden Schule angenommen werden. Ein Weg kann die Berufswegekonferenz sein, welche wiederum einen großen Koordinationsaufwand voraussetzt.

Dies führt direkt zur nächsten strukturellen Voraussetzung. Für den Übergang auf die Berufsbildende Schule, aber genauso auch im weiteren Verlauf der beruflichen Ausbildung einer Person mit einem Bedarf an Förderung, sowie den eventuell anschließenden Übergang in ein berufliches Beschäftigungsverhältnis, ist eine enge Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure unerlässlich.

Es sind unbedingt die Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n und ihre Wünsche und Vorstellungen zu berücksichtigen, jedoch auch, falls dem Alter entsprechend, die Erziehungsberechtigten mit einzubeziehen.

Im Falle einer dualen Ausbildung, bzw. einer schulischen Ausbildung in deren Rahmen Praktika absolviert werden, müssen zudem die Betriebe und Einrichtungen an dem Prozess, sowie den getroffenen Entscheidungen, mit beteiligt werden. Zu Bedenken ist in diesem Punkt der personelle und zeitliche Aufwand, der seitens der Lehrkräfte, der Schulleitung und auch der Partner in den Betrieben bewältigt werden muss. An dieser Stelle ist

ein hohes Engagement der einzelnen Personen, aber auch die Bereitschaft von Trägern, Vorgesetzten und anderen beteiligten Entscheidungsträgern eine unabdingbare Voraussetzung. Es zeigt sich hier zudem, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, die Notwendigkeit Inklusion als einen gesamtgesellschaftlichen Prozess zu betrachten und umzusetzen.

Es bietet sich selbstverständlich an, bereits bestehende Partnerschaften mit Betrieben zu vertiefen und auszubauen, aber auch neue Ausbildungsbetriebe und Praxiseinrichtungen mit in diesen Prozess aufzunehmen. Die Berufsbildende Schule sollte eine Vermittlerfunktion übernehmen und als Ansprechpartner für alle beteiligten Akteure zur Verfügung stehen. Es ist in diesem Fall wichtig von Seiten der Schule zu informieren, Bedenken anzunehmen und abzubauen. Möglichkeiten, diese Vermittlungs- und Informationsfunktion zu gestalten, könnten beispielsweise das Zusammenstellen von Informationsmaterialien für die Betriebe mit zusätzlichen Informationen zu Ansprechpartnern an der Berufsbildenden Schule, sowie eine Ausweitung von Ausbilder\*innensprechtagen oder auch kleine Workshops oder „Runde Tische“ der verschiedenen Branchen sein.

Neben der Kooperation mit den Praxispartnern ist jedoch, gerade beim Übergang zur Berufsbildenden Schule, auch die Kooperation mit den allgemeinbildenden Schulen notwendig. Eine frühzeitige Verständigung erleichtert die bauliche, sowie personelle, Vorbereitung auf die neuen Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n an der Berufsbildenden Schule. Es ist beispielsweise denkbar, regelmäßige Treffen einzuführen, bzw. auszubauen, bei denen alle Schulformen allgemeingültige Vereinbarungen treffen und individuelle Termine absprechen können, um beispielsweise eine Berufswegekonferenz zu initiieren.

Nach dieser Erläuterung der strukturellen Herausforderungen sollen dem gegenüber nun auch die Ressourcen, über welche die Berufsbildenden Schulen bereits verfügen, bzw. verfügen könnten, dargelegt werden.

Zunächst soll noch einmal die bereits erwähnte Erfahrung der Berufsbildenden Schulen mit inklusiver Beschulung hervorgehoben werden.

„Lernbeeinträchtigte junge Menschen gehörten schon immer zum Schulalltag einer BBS, ebenso Schülerinnen und Schüler mit sozialen und emotionalen Auffälligkeiten. Und in Einzelfällen auch junge Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung.“ (ebd., S.4)

Durch das Berufsvorbereitungsjahr und die Berufseinstiegsklassen ist bereits Expertise sowohl in struktureller Hinsicht bei der Schulleitung und den Schulträgern als auch im Bezug zum alltäglichen Unterrichtsgeschehen bei den Lehrkräften vorhanden. Diese kann weiterhin genutzt werden. Es ist denkbar, dass die Lehrkräfte sich untereinander, ihrem Kenntnisstand und ihren Erfahrungen entsprechend, beraten und unterstützen. Sei es zu allgemeineren Fragen bezüglich der Unterrichtsgestaltung, oder aber auch im individuellen Bezug zur Förderung einzelner Auszubildende\*n bzw. Schüler\*innen. Dieser Austausch könnte auch fachbereichsübergreifend im Rahmen von internen Fortbildungen umgesetzt werden.

Das Land Niedersachsen verfügt zudem über den sogenannten „Mobilen Dienst“. Die Mobilen Dienste sind auf die Schwerpunkte „Körperliche und Motorische Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ ausgelegt (vgl. Landes-schulbehörde Niedersachsen o.J., o.S.).

„Mobile Dienste sind Stütze und Ergänzung der Förderung im Unterricht der allgemeinen Schule, um dort dem sonderpädagogischen Förderbedarf zu entsprechen und bei der Bewältigung von Problemen zu helfen.“ (ebd.)

Mobile Dienste können demnach also individuelle Hilfe anbieten und Lehrkräfte und Schulleitungen unterstützen. Die Hilfe des regional zuständigen Mobilen Dienstes kann dabei auch von Berufsbildenden Schulen und ihren Schüler\*innen und Auszubildende\*n in Anspruch genommen werden (vgl. Autorengruppe Handlungsoptionen 2017, S.29).

Die Zuhilfenahme eines Mobilen Dienstes ist hauptsächlich für Schüler\*innen und Auszubildende\*e mit Bedarf in einem der genannten Förderschwerpunkte relevant. Im Sinne eines weiteren Inklusionsverständnisses ist der in den Handlungsoptionen aufgezeigte Nachteilsausgleich eine Möglichkeit zur Bestimmung des individuellen Bedarfs und dementsprechenden Maßnahmen. Es ist möglich mit dem Beschluss eines Nachteilsausgleichs Schüler\*innen und Auszubildende\*n individuell eine zielgleiche berufliche Qualifikation zu ermöglichen. Der Nachteilsausgleich wird vor allem mit Blick auf Leistungsüberprüfungen angeregt und beinhaltet dem individuellen Bedarf entsprechende Maßnahmen. Er wird zudem im Rahmen einer Klassenkonferenz beschlossen und beinhaltet damit weniger bürokratischen Aufwand als eine Berufswegekonferenz oder die Erstellung eines Fördergutachtens.

Dabei stellt sich folgender Anspruch an den Nachteilsausgleich:

„Der Nachteilsausgleich soll den Zugang der Jugendlichen und Auszubildenden zur Aufgabenstellung und damit die Möglichkeit ihrer Bearbeitung gewährleisten. Mit Hilfe des

Nachteilsausgleichs sollen Jugendliche und Auszubildende ihre mögliche Leistungsfähigkeit ausschöpfen. Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Jugendliche und Auszubildende ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt deshalb gleichwertige, zielgleiche Leistung dar.“ (ebd., S.42).

Der Nachteilsausgleich kann als eine große Chance betrachtet werden, im Rahmen einer inklusiven Berufsbildenden Schule möglichst vielen Schüler\*innen und Auszubildende\*n eine hochwertige Qualifikation zu ermöglichen, auch im Sinne eines erweiterten Inklusionsverständnis. Beispielsweise könnte eine Schülerin mit Sprachschwierigkeiten mehr Zeit zur Bearbeitung einer Klausur erhalten, damit sie mehr Zeit hat die Aufgabenstellungen nachzuvollziehen und ihre Antworten zu formulieren. Gleichzeitig könnte ein Mitschüler die Aufgaben im Großdruck vorgelegt bekommen, damit er diese leichter entziffern kann und eine weitere Mitschülerin trägt Ohrenschützer, um störende Geräusche im Raum ausblenden zu können. Selbstverständlich erfordern solche Maßnahmen auch ein gewisses „Training“ und eine Vorlaufzeit. Die Vertrautheit mit den Hilfen bei der Person selbst, den Lehrkräften und auch den Mitschüler\*innen sollte im Unterricht aufgebaut werden. So kann bei einer Klausur oder auch einer Abschlussprüfung (hier sind auch die Kammern und ähnliche Institutionen mit einzubeziehen (vgl. ebd., S.42f.)) der Nutzen der Maßnahme ausgeschöpft werden.

Es zeigt sich in diesem Punkt bereits die Notwendigkeit der Gestaltung des Unterrichts nach inklusiven Gesichtspunkten. Im nächsten Abschnitt sollen auch hierfür die Herausforderungen und Chancen analysiert werden.

#### **4.1.2.2 Auswirkungen auf inklusiven Unterricht**

Nach der Schilderung der Herausforderungen und Chancen auf der strukturellen Ebene wird nun die pädagogische Praxis im Unterricht betrachtet. Es sollen hierzu ebenfalls die Herausforderungen und Chancen durch die „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ analysiert werden.

Der Unterricht orientiert sich zunächst einmal stets an den curricularen Vorgaben. Es müssen also immer die Empfehlungen und Vorschriften zur entsprechenden Ausbildung, bzw. zu dem entsprechenden Bildungsgang, von der Kultusminister-Konferenz des Bundes, sowie auch die Rahmenrichtlinien und ähnliche Vorgaben des Landes Niedersachsen, bedacht werden. Wie bereits erwähnt wurde ist das Ziel immer eine zielgleiche Qualifikation aller Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n zu erreichen. Der Unterricht muss also sowohl makro-, als auch mikrodidaktisch von der Lehrkraft so gestaltet werden, dass

alle Lernenden ihren Bedürfnissen entsprechend lernen und Lernerfolge verzeichnen können und gleichzeitig die curricularen Vorgaben eingebunden und erfüllt werden. Die besondere Herausforderung stellt sich hier an die Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte, sowie an ihre didaktischen Kenntnisse und Vorerfahrungen.

Genauso, wie auch auf struktureller Ebene, gilt es auch im Hinblick auf Unterricht die Zusammenarbeit verschiedener Akteure zu koordinieren und schafft hier eine neue Aufgabe für die Lehrenden:

„Für die Lehrkräfte stellt Inklusion eine Bereicherung und zugleich eine Herausforderung dar. Sie führt zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte und erfordert eine gute Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in einer Klasse [...]. Somit erfolgt der Unterricht zunehmend in multiprofessionellen Teams. Eine genaue Rollenklärung ist erforderlich, wobei die jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben im Team genau festgelegt werden müssen, die Verantwortung für die unterrichtliche Gestaltung liegt grundsätzlich bei der zuständigen Lehrkraft der BBS [...].“ (Autorengruppe Handlungsoptionen 2017, S.37)

Es wird Engagement und zeitliche Investition von den Lehrkräften verlangt, diesen Punkten muss auch auf struktureller schulorganisatorischer Ebene entsprochen werden.

Die „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ bieten als „Lösung“ für die veränderten Anforderungen an die Lehrkräfte das Konzept des „Classroom Management“ an. Im Rahmen dieses Managements soll bereits direkt im Anschluss an eine Berufswegekonferenz ein Konzept mit den vorhandenen und zur Verfügung stehenden Ressourcen, Regelungen über Zuständigkeiten im multiprofessionellen Team, sowie Regelungen zum Unterrichtsablauf, sowohl für die Teammitglieder, als auch für die Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n, erstellt werden (vgl. ebd., S.37f.). Ein solches Konzept kann ohne genaue Kenntnis über die Bedürfnisse aller individuellen Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n in der jeweiligen Klasse jedoch nur schwer erstellt werden. In einem weiten Verständnis von Inklusion, bei dem nicht jede\*r, die\*der der individuellen Förderung im Sinne der Inklusion bedarf, eine Berufswegekonferenz oder eine ähnliche Maßnahme erhält, erscheint dieses Konzept im Vorwege aufzustellen zu kurz gedacht. Es bedarf vielmehr einer ständigen Anpassung an die aktuellen Bedürfnisse und somit auch eines regelmäßigen Austauschs und einer Abstimmung des multiprofessionellen Teams untereinander, aber auch mit allen Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n der betreffenden Klasse. Eine Aufgabe, für die erneut die zeitlichen Ressourcen benötigt werden und zu deren Zweck nicht die eigentliche Unterrichtszeit genutzt werden kann.

Des Weiteren bieten die „Handlungsoptionen“ eine Sammlung an pädagogischen Maßnahmen an, mit deren Hilfe ein multiprofessionelles Team organisiert und der Unterricht geplant werden kann (vgl. ebd., S.39ff.). Neben Anregungen zur Unterrichtsgestaltung

und -durchführung, wie beispielsweise Differenzierung, individuelle Förderung oder die Verwendung von „Leichter Sprache“, werden hier auch die Möglichkeiten zur Beantragung, bzw. Organisation von einer Doppelbesetzung mit Lehrkräften für eine bestimmte Stundenzahl, vorgestellt (vgl. ebd., S.40f.).

„Teamteaching ist eine kooperative Lehrmethode, bei der zwei oder auch mehr Personen gemeinsam eine Lerngruppe unterrichten. Diese Methode ist besonders bei der inklusiven Beschulung geeignet, da dort Lehrkräfteteams als multiprofessionelle Teams gemeinsam unterrichten. Insbesondere bei heterogenen Lerngruppen ist es sinnvoll, Teamteaching einzusetzen.“ (ebd, S.41).

Eine solche Doppelbesetzung, ungeachtet ihrer pädagogischen Sinnhaftigkeit, ist zunächst für das Berufsvorbereitungsjahr vorgesehen, sowie für Klassen mit Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n mit einem festgestellten Förderschwerpunkt (vgl. ebd.). Diese Maßnahme ist aus diesen Gründen also nicht als Möglichkeit anzusehen, die im Sinne eines weiten Verständnisses die Förderung und Forderung aller Schüler\*innen und Auszubildende\*n anstrebt. Es würde zur Ausweitung dieser Fördermaßnahme auf Seiten der Schule notwendig sein über die finanziellen, aber auch die personellen Ressourcen, zu verfügen. Aufgrund des Lehrer\*innenmangels, der auch für die kommenden Jahre für die Berufsbildenden Schulen prognostiziert wird, erscheint dies jedoch, selbst bei einem großzügigen finanziellen Rahmen, wenig realistisch.

„Im günstigsten Fall werden in Deutschland in der nahen Zukunft bei einem Einstellungsbedarf für etwa 3.800 Berufsschullehrerstellen nur 2.000 Absolventen des Lehramtsstudiums „Berufliche Schule/Sekundarstufe II (berufliche Fächer)“ zur Verfügung stehen [...].“ (Klemm 2018, S.21)

Die vermehrte Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern kann hier kurzfristig Abhilfe schaffen, langfristig sollten aber Anreize für das grundständige Lehramtsstudium für Berufsbildende Schulen geschaffen werden (vgl. ebd., S.22,25). Im Hinblick auf das Thema Inklusion erscheint die pädagogische Qualifizierung von Lehrkräften als grundlegend und sollte dementsprechend im Quereinstieg, sowie im „klassischen“ Lehramtsstudium, eine bedeutende Rolle behalten und gegebenenfalls ausgebaut werden. Die Lehrer\*innenausbildung kann und sollte somit direkt auch als eine Chance für die inklusive Berufsbildende Schule verstanden und genutzt werden. Eine Ausrichtung des Studiums auf eben diese Thematik und die Integration inklusiver Werte in die Inhalte der pädagogischen und fachlichen Ausbildung kann es ermöglichen bereits hier ein Bewusstsein zu wecken. Dieses Bewusstsein und das Wissen über die Thematik der Inklusion kann dann unmittelbar durch die „neuen“ Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag angewendet werden.

Wie bereits erwähnt ist jedoch auch bei den aktuell tätigen Lehrkräften ein Schatz an Erfahrungen mit dem Thema Inklusion vorhanden, beispielsweise durch die bereits lange etablierte Schulform des Berufsvorbereitungsjahrs. Diese Erfahrungen sollten im Kollegium gemeinsam genutzt und ausgetauscht werden. Ein Beispiel für den Nutzen dieses Wissens könnte das Thema Arbeitssicherheit sein. Gerade in handwerklichen Ausbildungen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen kann dies ein relevantes Thema sein. Es gilt dort, wie auch bisher:

„Die Bedienung von Maschinen darf den Schülerinnen und Schülern nur bei geistiger, charakterlicher und körperlicher Reife und körperlicher Leistungsfähigkeit sowie eingehender praktischer und theoretischer Unterweisungen gestattet werden. Diese Vorgabe gilt grundsätzlich und für alle Arbeiten an Maschinen! [...] Die Entscheidung, ob eine Schülerin oder ein Schüler eigenverantwortlich eine Maschine bedienen darf, trifft die verantwortliche Lehrkraft.“ (Autorengruppe Handlungsoptionen 2017, S.11)

Erfahrene Lehrkräfte können, bei der Wahrnehmung dieser großen Verantwortung, hier von ihren Erfahrungen bei der Einschätzung von Schüler\*innen und Auszubildende\*n profitieren und auch ihre Kolleg\*innen dabei unterstützen. Es kommt hinzu, dass eine für alle Beteiligten angenehme und konstruktive Lernumgebung geschaffen werden sollte. Es muss deshalb auch ein Weg gefunden werden zu kommunizieren, wer welche Maschinen bedienen darf und warum, bzw. warum aber auch nicht. Ein wertschätzender Umgang miteinander, sowie ein ebensolches Klassenklima, liegt zu einem großen Teil in der Verantwortung der jeweiligen Lehrkräfte.

Drei weitere Chancen für einen inklusiven Unterricht, die sich aus den „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ ableiten, werden nun im Folgenden ergänzend dargelegt.

Die Unterstützung des „Mobilen Dienstes“ wurde bereits bei den strukturellen Chancen erläutert, natürlich profitiert aber auch die Lehrkraft bei der Gestaltung des Unterrichts und Fragen die dabei aufkommen, sowie die Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n bei der Teilnahme an diesem, davon. Der „Mobile Dienst“ kann zudem auch bei der Notwendigkeit bzw. Beantragung von Hilfsmittel behilflich sein, die in einem Fördergutachten festgehalten worden sein können. Selbstverständlich ist das Thema Hilfsmittel aber auch im Rahmen eines Nachteilsausgleichs von Belang.

Hilfsmittel können als Chance betrachtet werden, den Schüler\*innen und Auszubildende\*n mit geringem Aufwand eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und an Prüfungen zu ermöglichen. Beispielsweise könnte es, im einfachen Fall, einem\*r Schüler\*in erlaubt sein zum Skizzieren ein Geodreieck zu verwenden.



Die dritte Chance für die Teilhabe aller am Unterricht ist somit also der Nachteilsausgleich, der im Unterrichtskontext seinem Namen entsprechend genau dies tun kann. Es gilt jedoch zu beachten, dass, wenn es nicht um die Erlaubnis zur Benutzung materieller Hilfsmittel geht, sondern beispielsweise um die Gewährung von mehr Bearbeitungszeit in Klausuren, erneut die Notwendigkeit der Organisation der zeitlichen und personellen Ressourcen besteht. Sprich: Wer bleibt in der Pause im Klassenraum und beaufsichtigt die Person bei der Bearbeitung der Prüfung weiter? Was passiert mit dem Rest der Klasse, wenn die nächste Unterrichtsstunde wieder beginnt? Gibt es räumliche und personelle Ressourcen für diesen Fall?

#### **4.1.3 Zusammenfassung der Analyse**

Wie bereits deutlich wurde bedingen sich strukturelle und unterrichtliche Herausforderungen und Chancen und es gibt viele Parallelen.

Eine frühzeitige Planung um strukturelle Gegebenheiten, aber auch den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n anzupassen, ist unbedingt notwendig. Es ist jedoch auch angezeigt, bei kurzfristigen Änderungen und Anforderungen flexibel reagieren zu können. Dazu ist die interne Kooperation im Kollegium, aber auch die externe Kooperation der Schule mit ihren Trägern, Praxispartnern, sowie anderen Institutionen und Ansprechpartnern, eine unabdingbare Voraussetzung. So kann auch die Expertise innerhalb der Schule, aber auch von außerhalb durch „Mobile Dienste“, Erfahrungen der Betriebe oder ähnliches gewinnbringend für alle Beteiligten genutzt werden.

Grundsätzlich ist es entscheidend, die Lehrkräfte bereits in der Ausbildung, bzw. durch Fortbildungen, auf die an sie gestellten neuen Anforderungen vorzubereiten, sie zu stärken und das bisherige Bild der Einzelkämpfer\*innen durch ein gestärktes Team im Kollegium zu ersetzen. Um die Lehrkräfte langfristig vor einer Überforderung zu schützen, ist jedoch auch die strukturelle Anpassung der Berufsbildenden Schule an die neuen Bedingungen notwendig. Für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion ist ein adäquater Personalschlüssel unbedingt erforderlich, sowie die zeitliche und finanzielle Wertschätzung des Mehraufwands.

Oberstes Ziel sollte es immer sein die Zielgleichheit aller unterrichtlichen Maßnahmen nicht aus den Augen zu verlieren und so eine Inklusion im weiten Verständnis für alle Menschen zu ermöglichen.

Es ist auffällig, dass die „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ einem eher veralteten Verständnis der Inklusion körperlich und geistig beeinträchtigter Menschen in die „normale“ Schule anhängt. Der Nachteilsausgleich kann hier der erste Schritt heraus aus diesem Verständnis hin zu einem Verständnis der Inklusion, die alle betrifft, für alle eine Chance ist und als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess betrachtet werden muss, sein. Dieses Verständnis ist Grundlage für die Akzeptanz aller Maßnahmen zum Zwecke der Inklusion durch alle Beteiligten und darum unbedingt zu fördern und in das Bewusstsein zu holen.

## **4.2 Unterrichtsgestaltung im Sinne der Inklusion**

Dieses Kapitel wird die bisher in dieser Arbeit dargelegten Erkenntnisse zusammenführen und so Möglichkeiten aufzeigen, wie eine inklusive Unterrichtsgestaltung an Berufsbildenden Schulen gelingen kann. Hierzu wird zunächst dargelegt, welche besonderen Bedingungen inklusive Unterrichtskonzepte für Berufsbildende Schulen erfüllen müssen und wie somit Konzepte, welche vornehmlich für den Einsatz in allgemeinbildende Schulen entwickelt wurden, übertragen werden können. Anschließend werden diese Erkenntnisse am Beispiel des Konzepts des „Sprachsensiblen Unterrichts“ angewendet, um die Möglichkeiten zu verdeutlichen.

### **4.2.1 Übertragbarkeit von Konzepten aus den allgemeinbildenden Schulen**

Die Berufsbildende Schule stellt einige besondere Anforderungen an inklusive Unterrichtskonzepte.

An dieser Stelle werden nun noch einmal kurz die wichtigsten Erkenntnisse hierzu aus der Erarbeitung der Strukturen und aktuellen Herausforderungen (Kapitel 2), sowie der Inklusion im Kontext der beruflichen Bildung (Kapitel 3.2) zusammengefasst.

Zunächst einmal befindet sich die Berufsbildende Schule in einem Umfeld einer Vielzahl von Akteuren, welche Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen wollen. Im Gegensatz zu allgemeinbildenden Schulen versuchen, gerade im Rahmen der dualen Ausbildung, Akteure wie die Ausbildungsbetriebe, Kammern und Verbände einen Einfluss darauf zu nehmen, wie und was an der Berufsbildenden Schule „ihren“ Auszubildende\*n gelehrt wird. Gleichzeitig besteht aber auch eine wechselseitige Abhängigkeit der Berufsbildenden Schule von den Partnern in der Wirtschaft und Gesellschaft, da wirtschaftliche und soziale Bedingungen das Angebot der betrieblichen Ausbildungsplätze bedingen.

Beispielhaft wären hier die wirtschaftliche Krise durch die Corona-Pandemie oder der demografische Wandel in der Gesellschaft zu nennen. Besonders wird der Unterricht an der Berufsbildenden Schule aber auch durch Veränderungen der benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten in den jeweiligen Berufen geprägt, wie am Beispiel der Digitalisierung in Kapitel 2 verdeutlicht wurde.

Des Weiteren zeichnet sich die Berufsbildende Schule durch die Heterogenität ihrer Bildungswege und ihrer Schüler\*innenschaft aus. Wie bereits zu Beginn der Arbeit verdeutlicht, gibt es drei grundlegende Bildungszweige an Berufsbildenden Schulen: die duale Ausbildung, das Übergangssystem und die berufliche Vollzeitschule. Jeder dieser Bildungswege mit seinen vielfältigen Schulformen stellt an einen inklusiven Unterricht schon auf Basis der grundlegend verschiedenen Inhalte der Curricula grundsätzlich individuelle Anforderungen. Hinzu kommt, dass die heterogenen Zugangsvoraussetzungen der einzelnen Schul- und Ausbildungsformen auch eine sehr heterogene Schüler\*innen-schaft hervorbringen. Es sind hier unterschiedliche Bildungswege und -abschlüsse, Altersunterschiede und viele weitere Faktoren zu bedenken. Es schließt sich hier zudem der Kreis zu den äußeren Einflüssen der Gesellschaft auf die Berufsbildenden Schulen erneut. Beispielhaft können hier, wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, das Interesse von Asylsuchenden an einer dualen Berufsausbildung und zuvor auch des Übergangssystems genauso genannt werden, wie die tradierten Berufswünsche vieler Jugendlicher.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse lässt sich nun ableiten, welche Voraussetzungen ein inklusives Konzept für den Unterricht an einer Berufsbildenden Schule erfüllen muss, um effektiv umgesetzt werden zu können und gleichzeitig auch Anwendung in allen Bereichen des weiten Settings der Berufsbildenden Schule zu finden.

Zunächst einmal ist letzterem Punkt unbedingt Rechnung zu tragen. Ein inklusives Konzept für die Berufsbildende Schule muss so allgemein formuliert sein, dass es in jedem der Fächer, die an einer Berufsbildenden Schule angeboten werden, anwendbar ist. Im Gegensatz zu beispielsweise einer Grundschule ist aufgrund der vielen verschiedenen Beschulungsformen der Berufsbildenden Schule eine wesentlich größere Zahl an Fächern, Modulen und Lernfeldern und dementsprechenden Lehrkräften vorzufinden. Das Konzept muss also so formuliert sein, dass es am Beruflichen Gymnasium mit dem Schwerpunkt Gesundheit, der Berufsschule zur Ausbildung zum\*zur Maler\*in und Lackierer\*in genauso wie in einer Berufseinstiegsklasse oder der Fachschule für Erzieher\*innen

angewendet werden kann. Gleichzeitig muss das Konzept dementsprechende Hinweise geben, wie es auf spezifische Kontexte übertragen werden kann und dort angewendet wird. Es muss sich zudem auch der Frage nach der Sinnhaftigkeit für die heterogenen Kontexte stellen und diesen Sinn auf einer theoretischen Basis darlegen.

Im weiten Verständnis von Inklusion ist es zudem notwendig, dass sich das Konzept an alle Schüler\*innen und Auszubildende\*n richtet und sie alle davon profitieren können. Die Heterogenität in den Klassen und Kursen der Berufsbildenden Schule muss sich hier niederschlagen und die Sinnhaftigkeit für alle Beteiligten erkennbar sein. Die Heterogenität in Vorbildung, Bildungserfahrungen und ähnlichen Punkten stellt eine Herausforderung an das Konzept im Sinne einer Diagnosestellung und spezifischen Förderung nicht nur in klassen- und bildungsgangübergreifender Heterogenität, sondern auch klassenintern dar.

Ein solcher Nutzen muss auch mit den anderen beteiligten Akteur\*innen in enger Abstimmung kommuniziert werden. Die Berufsbildende Schule steht an dieser Stelle in der Verantwortung, sich an dem Vorantreiben des gesellschaftlichen Wandels zur inklusiven Gesellschaft aktiv zu beteiligen. Somit muss ein inklusives Konzept es ermöglichen, die Vorgehensweisen und Ideen der Konzeption klar zu kommunizieren und einen Nutzen daraus ableitbar machen.

Schlussendlich muss diese „innere Einfachheit“ des Konzepts auch für die Lehrkräfte zutreffend sein. Ein Konzept, das ihnen viel Einarbeitung und somit zeitliche Investition abverlangt, wird schwerer akzeptiert und umgesetzt werden. Inklusion verlangt etablierten, sowie auch neuen Lehrkräften viel Engagement ab, wie bereits in Kapitel 4.1 deutlich wurde. Es muss deshalb eine klare Struktur des Konzepts erkennbar und eine Integration des Konzepts in die verschiedenen Fächer für die Lehrkräfte praktikabel sein. Gut ausgearbeitete Fortbildungen und Materialien bezüglich des Konzepts oder kollegiale Beratungen erscheinen sinnvoll, um die Akzeptanz eines inklusiven Konzepts zu gewährleisten. Zusammenfassend lassen sich also die folgenden Anforderungen an inklusive Konzepte:

- Allgemeine Formulierung mit der Möglichkeit zur Spezifizierung auf die verschiedenen Unterrichtsfächer
- Es wird der Heterogenität der Adressat\*innen Rechnung getragen
- Alle Schüler\*innen und Auszubildende\*n profitieren
- Klare Strukturierung und gute Ausarbeitung dient der Akzeptanz bei allen Beteiligten

Im Folgenden soll nun mit Hilfe eines Beispiels die Möglichkeit der Übertragbarkeit eines Konzepts auf den Unterricht in der Berufsbildenden Schule veranschaulicht werden.

#### **4.2.2 Beispiel „Sprachsensibler Fachunterricht“**

Aufgrund der großen Relevanz für die Berufsbildenden Schulen wurde als Beispiel für die Übertragbarkeit eines Konzepts der Bereich der Sprachförderung gewählt.

Die Relevanz begründet sich nicht nur in dem, bereits erwähnten, vermehrten Zustrom von Asylbewerber\*innen in die Berufsbildenden Schulen in den vergangenen Jahren.

Sprachförderung bzw. -bildung ist für alle Schüler\*innen und Auszubildende\*n relevant:

„In den Betrieben gilt es, komplexe Situationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern sprachlich und fachlich zu bewältigen. Hierbei spielen die rapide Veränderung bestimmter Berufe und Fachsprachen aufgrund der technischen Entwicklung (als Beispiel seien hier die Kfz-Mechatroniker genannt) und komplexer werdende Berufsbilder eine zentrale Rolle.“ (Harr/Liedke/Riehl 2018, S.198)

Neben diesen gestiegenen sprachlichen Anforderungen für eine spätere berufliche Tätigkeit wird in Berufsbildenden Schulen ein immer höherer Anteil an selbstgesteuertem Lernen verlangt und damit einhergehend eine adäquate Lesekompetenz notwendig (vgl. ebd.).

„Allerdings wird bei Berufsschüler/innen zunehmend beobachtet, dass sie genau bei der Entwicklung dieser primären Strategien (Lern- und Arbeitstechniken) Unterstützung benötigen. Daneben werden Defizite im Bereich der Grammatik und Orthographie verzeichnet. Große Schwierigkeiten bestehen beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular und der Unterscheidung zwischen Alltags- und Berufssprache. Die mündlichen Kompetenzen sind insgesamt besser als die schriftlichen, wo neben einem mangelhaften Schriftbild oft Schwierigkeiten in der Herstellung von textueller Kohärenz und Verständlichkeit registriert werden.“ (ebd)

Es soll in diesem Abschnitt nun also überprüft werden, ob und wie ein Konzept zur Sprachförderung bzw. -bildung in den Kontext der Berufsbildenden Schule übertragen werden kann und wie es im Hinblick auf seine aktuelle Relevanz für alle Schüler\*innen bzw. Auszubildende\*n möglich ist, dass dieses gewinnbringend umgesetzt werden kann. Es wird zunächst das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ vorgestellt und anschließend mit Bezug zu dieser Darstellung eine Analyse, mit Hilfe der im vorangegangenen Kapitel entwickelten Kriterien, durchgeführt.

##### **4.2.2.1 Ansätze und Funktionsweise des Konzepts**

In diesem Abschnitt wird nun also das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ vorgestellt. Es wird hierbei das Konzept mit seinen Eckpunkten auf Basis der Ausführungen von Josef Leisen umrissen.

Leisen begründet die Notwendigkeit eines sprachbildenden Unterrichts in allen Fächern damit, dass Fachlernen und Sprachlernen im Fach eng miteinander verwoben sind und somit auch gleichzeitig und gemeinsam gelernt werden sollten (vgl. Leisen 2016, S.1).

Leisen definiert den Gedanken hinter dem Konzept des sprachbildenden Fachunterrichts so:

„Der sprachensible Fachunterricht betreibt sachbezogenes Sprachenlernen, d.h. Bildungssprache wird an und mit der Sache (den Fachinhalten) gelernt und fördert die Sprache an und mit den Fragestellungen des Faches.“ (ebd.)

Auf Basis dieses Gedankens entwickelt Leisen eine didaktische Grundidee, welche auf der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements und Arbeitsaufträgen basiert:

„Man repräsentiere Sachverhalte in verschiedenen Darstellungsformen (Experiment, Abbildung, Bildfolge, Text, Wortliste) die auf verschiedenen Abstraktionsebenen (gegenständliche, bildliche, sprachliche, symbolische Ebene) liegen, um das Verstehen und Versprachlichen zu ermöglichen.“ (ebd, S.2)

Es wird Unterstützung zur Bearbeitung von Aufträgen hierbei auf zwei Ebenen gewährt. Die „logisch-strukturelle Unterstützung“ bietet eine fachliche Orientierung und soll helfen das Lernprodukt logisch zu strukturieren (vgl. ebd.). Die „sprachliche Unterstützung“ soll helfen, dass ein Sprachprodukt entsteht, welches eine Qualität aufweist, die einen Lernfortschritt ermöglicht (vgl. ebd.). Binnendifferenzierung entsteht in diesem Zusammenhang aus dem, den Schüler\*innen angebotenen, Umfang an Unterstützung (vgl. ebd.). Leisen stellt drei Prinzipien auf, die bei der Gestaltung des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ beachtet werden sollen. Er bezieht sich hier zunächst auf die Aufgabenstellungen und ihre Darstellungsebenen und -formen und empfiehlt diese immer wieder zu wechseln (vgl. ebd.). Zudem sollten den Lernenden immer wieder sprachliche Herausforderungen gestellt werden, wobei dies nicht willkürlich geschehen sollte, sondern die Anforderungen sollten knapp über dem individuellen, aktuellen Sprachstand liegen (vgl. ebd.). Das dritte Prinzip schließlich bezieht sich auf die Sprachhilfen im Sinne verschiedener Methoden, die den Lernenden an die Hand gegeben werden sollen, sodass sie die Sprachsituation erfolgreich meistern können (vgl. ebd.). Zusammenfassend:

1. Aufgabenstellungen – Wechsel der Darstellungsformen
2. Sprachanforderungen – kalkulierte sprachliche Herausforderungen
3. Sprachhilfen – Methoden-Werkzeuge (vgl. ebd.)

#### 4.2.2.2 Analyse der Übertragbarkeit des Konzepts in die Berufsbildende Schule

In diesem Abschnitt soll nun also das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ nach Josef Leisen auf seine Anwendbarkeit in der Berufsbildenden Schule überprüft werden. Grundlage dieser Analyse sind die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Anforderungen an inklusive Unterrichtskonzepte. Zur Übersichtlichkeit werden diese hier noch einmal aufgelistet:

- Allgemeine Formulierung mit der Möglichkeit zur Spezifizierung auf die verschiedenen Unterrichtsfächer
- Es wird der Heterogenität der Adressat\*innen Rechnung getragen
- Alle Schüler\*innen und Auszubildende\*n profitieren
- Klare Strukturierung und gute Ausarbeitung dient der Akzeptanz bei allen Beteiligten

Beginnend mit dem ersten Punkt lässt sich feststellen, dass das Konzept des „Sprachbildenden Fachunterrichts“ bereits in sich begründet auf verschiedene Unterrichtsfächer übertragbar ist. Dies ließe sich auch auf berufsbezogene Lernfelder oder Module ausweiten. Es ermöglicht seine sehr allgemein formulierten Prinzipien auf die einzelnen Fächer und spezieller die Lerninhalte individuell zu übertragen. Das Konzept bietet didaktische Hinweise, welche in die jeweiligen Fachdidaktiken integriert bzw. hinzu ergänzt werden könnten.

Des Weiteren lässt sich das Konzept auch auf die heterogenen Lerngruppen einer Berufsbildenden Schule anwenden. Die Prinzipien des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“, die Lernenden auf ihrem individuellen sprachlichen Niveau abzuholen, ihnen an ihren Sprachstand angepasste Hilfen anzubieten und entsprechende Herausforderungen zu stellen, ermöglicht die Anwendung des Konzepts und die individuelle Förderung auch und vor allem in heterogenen Gruppenkontexten.

Als dritter Punkt stellt sich die Frage, ob alle Schüler\*innen und Auszubildende\*n von diesem Konzept profitieren können. Durch das individuelle Angebot an Unterstützung und Hilfen zur Bewältigung von Arbeitsaufträgen bietet dieses Konzept die Möglichkeit der Binnendifferenzierung und somit auch die Chance auf jedem individuellen Niveau zu fördern, aber auch zu fordern. Zudem wird mit Hilfe des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ die Möglichkeit eröffnet, dass auch das Repertoire an Fachsprache und Bildungssprache gefördert wird, welches für die jeweilige berufliche Qualifikation notwendig ist. Es sollte somit bei einer konsequenten Umsetzung und einiger Einarbeitung möglich sein,

jede\*n Schüler\*in oder Auszubildende\*n individuell mit Hilfe dieses Konzepts zu fördern und davon profitieren zu lassen.

Zum Schluss steht die Frage nach der Strukturierung und Ausarbeitung des Konzepts und somit die Frage nach der möglichen Akzeptanz durch alle Beteiligten. Josef Leisen bietet in seinen Büchern, sowie auf seiner Website *sprachsensiblerfachunterricht.de*, eine Vielzahl an Materialien und Informationen zur Fortbildung und Information von Lehrkräften an. Wie bei jedem Konzept ist eine Einarbeitung und Engagement bei der Umsetzung durch die Lehrkräfte jedoch unabdingbar. Gerade die Gestaltung von Arbeitsaufträgen im Sinne des Konzepts und auf den unterschiedlichsten Niveaustufen erfordert Zeit, Auseinandersetzung mit den von Leisen vorgeschlagenen Methoden und ein gewisses Maß an Kreativität. Die Akzeptanz könnte unter diesem Aufwand leiden. Schüler\*innen und Auszubildende\*innen sollten das Konzept akzeptieren, da sie individuelle Förderung erfahren. Gefühlen von Ungerechtigkeit, aufgrund unterschiedlichen Umfangs der Hilfen, sollte durch Aufklärung über das Konzept durch die Lehrkraft entgegengewirkt werden. Anderen Akteur\*innen, wie beispielsweise den Ausbildungsbetrieben, sollte ebenfalls das Konzept verdeutlicht werden und sie können für die Vorbereitung bestimmter Hilfen mit ins Boot geholt werden (beispielsweise bei der Erstellung eines Glossars mit wichtigen Fachbegriffen).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ auf den Unterricht in den verschiedenen Bildungsgängen der Berufsbildenden Schule übertragen werden kann. Lediglich die Akzeptanz des Konzepts könnte unter dem Mehraufwand für die Lehrpersonen leiden.

#### **4.2.3 „Sprachsensibler Fachunterricht“ in der Sozialassistent\*innen- und Erzieher\*innen-Ausbildung**

Nachdem nun das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ vorgestellt und auf seine Übertragbarkeit auf die Berufsbildende Schule hin überprüft wurde soll in diesem Kapitel nun ein spezieller Blick auf die Anwendung des Konzepts in der Ausbildung von Sozialassistent\*innen und Erzieher\*innen geworfen werden. Zunächst wird die besondere Relevanz der Sprachbildung in diesen Ausbildungsgängen mit Blick auf die besonderen Herausforderungen im späteren beruflichen Alltag dargelegt (und somit die Auswahl dieses Bildungsganges für diese Analyse begründet) und anschließend konkreter



darauf eingegangen, wie dementsprechend das Konzept in diesem Kontext Anwendung finden könnte.

#### **4.2.3.1 Besondere Relevanz der Sprachbildung**

Die Ausbildungen für Erzieher\*innen und Sozialassistent\*innen an Fachschule bzw. Berufsfachschule haben eine gemeinsame Besonderheit. Viele Dinge, die von den Auszubildende\*n selbst erfahren werden, werden sie auch an die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen weitergeben. Dies lässt sich auch auf den Bereich der sprachlichen Bildung übertragen.

Das Niedersächsische Kultusministerium fordert in seinen Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan im Bereich Sprache beispielsweise drei Faktoren der Sprachbildungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten.

„Sie beruht auf:

- einer positiven Haltung gegenüber der Aufgabe, Sprachbildung und Sprachförderung in allen Lern- und Bildungssituationen des pädagogischen Alltags mitzudenken und zu verfolgen,
- einem Bewusstsein dafür, dass die eigene Rolle als Kommunikationspartner und Sprachvorbild ein zentrales Element von Sprachbildung und Sprachförderung ist und
- der Fähigkeit, im pädagogischen Alltag Sprechansätze zu schaffen, in denen Kinder nicht nur reaktiv, sondern auch aktiv ihre sprachlichen Kompetenzen erproben und erweitern können.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 14)

Für pädagogische Fachkräfte ist es also notwendig, nicht nur theoretische Kenntnisse über die Sprachentwicklung zu erlernen, sondern auch Erkenntnisse darüber zu sammeln wie eine Förderung sinnvoll angesetzt werden kann und eine Haltung zu dieser Aufgabe zu entwickeln.

Gerade die Rolle als Sprachvorbild scheint im Kontext dieser Analyse relevant. Das Niedersächsische Kultusministerium schreibt dazu:

„Die Qualität des Sprachgebrauchs einer Fachkraft – also ihr Sprachvorbild – ist damit ein bedeutender Erfolgsfaktor für Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Sprachliche Vorbilder beeinflussen die Möglichkeiten eines Kindes, sich den Gebrauch von Sprache(n) intuitiv zu erschließen, seinen Wortschatz schrittweise zu erweitern und grammatische Regeln abzuleiten.

Das Bewusstsein über das eigene Sprachvorbild und die Reflexion von Sprachgebrauch im Alltag der Kindertageseinrichtung sind wichtige Ausgangspunkte für Sprachbildung im Alltag der Kindertageseinrichtung.“ (ebd., S.16)

Es lassen sich hieraus bereits wichtige Hinweise, auch in Bezug auf Tätigkeitsbereiche außerhalb der Kindertagesstätte, ableiten, wie ein „Sprachsensibler Fachunterricht“ in der Ausbildung von Sozialassistent\*innen und Erzieher\*innen gestaltet werden kann und sollte.

#### **4.2.3.2 Inklusive Gestaltung des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ in der pädagogischen Ausbildung**

Der Anspruch eines „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ in der Ausbildung von Sozialassistent\*innen und Erzieher\*innen sollte es sein, nicht nur den persönlichen Gewinn der Auszubildende\*n an sprachlichen Kompetenzen im Blick zu haben, sondern darüberhinausgehend auch die Ausbildung ihrer Sprachbildungskompetenz.

Ein erster Schritt sollte es deshalb sein die Ideen und Vorgehensweisen der Lehrkraft im Rahmen des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ offen zu legen. Diese Transparenz kann, auch in anderen Berufsbildungsgängen, zunächst die Akzeptanz der Vorgehensweise steigern, aber darüber hinaus auch dazu beitragen, dass ein Bewusstsein für Sprache ausgebildet wird. Gleichzeitig findet sich hier auch der Gedanke der Inklusion wieder und es besteht die Chance auch diesen an die Auszubildende\*n weiterzugeben.

Der nächste Schritt sollte die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs sein. Im Hinblick auf die Notwendigkeit ein Sprachvorbild zu sein, sollten die Auszubildende\*n beginnen ihren Sprachgebrauch in expliziten Situationen, aber auch im Alltag zu reflektieren. So sollte eine Sensibilität gegenüber der eigenen Sprache, aber auch der Sprache Anderer entstehen und gegenseitiges Feedback im Schutzraum des Klassenzimmers der Auszubildende\*n hilft den eigenen Horizont diesbezüglich zu erweitern.

Möglich wäre es beispielsweise in Rollenspielen Alltagssituationen darzustellen und den Fokus auf die gebrauchte Sprache zu legen. Es sollte hierbei nicht nur das Gespräch mit dem Kind, sondern auch mit Erziehungsberechtigten oder Kolleg\*innen nachgeahmt werden. Zudem können gemeinsam Sprachanlässe in den Berichten der Auszubildende\*n aus dem Kitaalltag gesucht werden und überlegt werden, an welcher Stelle weitere Kommunikationsanlässe geschaffen werden können.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Sprachsensibilität in der Ausbildung von Erzieher\*innen und Sozialassistent\*innen im doppelten Sinne relevant ist. Situationen in der Berufsbildenden Schule können genutzt werden, um die Sprachfähigkeit der Auszubildende\*n zu fördern und gleichzeitig kann durch Transparenz, Reflexion und Feedback ein Nutzen für die weitere berufliche Laufbahn aus diesen Situationen gezogen werden.

Es gilt dabei stets auch den Gedanken der Inklusion zu bewahren. Eine Binnendifferenzierung der Lehrkraft in der Klasse der Auszubildenden bietet diesen die Möglichkeit, auch im gegenseitigen Feedback, individuelle Stärken ihrer Mitlernenden zu sehen und

wertzuschätzen. Sie können zudem eine inklusive Haltung bei der Lehrkraft erkennen und diese als Vorbild für sich selbst nutzen.

## **5. Fazit und Ausblick**

Es wird in diesem Kapitel zum Abschluss der Arbeit nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Analysen stattfinden. Hierbei werden die übergeordnete Forschungsfrage, sowie die Unterfragen, beantwortet. Zudem sollen aus den Erkenntnissen, im Sinne eines Ausblicks in die Zukunft, Hinweise für die weitere inklusive Gestaltung der Berufsbildenden Schule abgeleitet werden.

Zunächst stellte sich die Frage danach, welche spezifischen Herausforderungen die Berufsbildende Schule zu meistern hat.

Es konnte dargelegt werden, dass die große Heterogenität, welche sowohl die Bildungsgänge, als auch die Schüler\*innenschaft prägt, die Berufsbildenden Schulen zum einen strukturell aber auch im alltäglichen Unterricht vor vielfältige Herausforderungen stellt. Es wird hierdurch erschwert allgemeingültige Aussagen oder Vorgaben zu treffen und es ist somit ein Anspruch an die Fachrichtungen und Bildungsgänge individuelle Anpassung bezüglich Empfehlungen, Anordnungen oder Konzepten, welche an sie herangetragen werden, vorzunehmen.

Neben diesen inneren Herausforderungen prägen auch äußere Faktoren den Ausbildungsmarkt und die Strukturen rund um die Berufsbildende Schule. Gesellschaftliche Veränderungen, wie der demografische Wandel, und Einflüsse, wie beispielsweise tradiertes Berufswahlverhalten, nehmen genauso Einfluss auf die Ausbildungsgänge der Berufsbildenden Schule, wie auch wirtschaftliche Veränderungen.

Aktuell wäre die Corona-Pandemie mit ihren wirtschaftlichen Folgen, als Herausforderung dieses und der kommenden Jahre zu nennen. Die Auswirkungen sind bisher nicht vollständig abzusehen und somit ist die Politik, genauso wie Verbände und Arbeitgeber, gefragt Maßnahmen zu ergreifen, um jungen Menschen auch weiterhin die Aufnahme und den Abschluss einer Berufsausbildung zu ermöglichen. Hierzu gehört es auch, dass ein größerer Fokus auf die erwähnten Übergänge gelegt wird. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden allen Schulabgänger\*innen den Übergang in eine berufliche

Qualifikation zu ermöglichen. Dazu müssen jedoch die entsprechenden finanziellen und personellen Mittel zu Verfügung gestellt werden.

Dies führt direkt zu der zweiten und dritten gestellten Unterfrage, deren Beantwortung sich aus der Analyse der „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule“ ergibt. Es geht darum, welche strukturellen Gegebenheiten Voraussetzung sind für die inklusive Schulgestaltung und welche Chancen und Herausforderungen sich für den inklusiven Unterricht ergeben.

In der Analyse stellte sich ein Faktor heraus, welcher immer wieder die anderen beeinflusst und bedingt. Es müssen vor allem anderen die zeitlichen und personellen Ressourcen aller Beteiligten vorhanden sein, insbesondere die der Lehrkräfte. Es zeigte sich, dass insbesondere der erhöhte Kommunikations- und Koordinationsaufwand zur erfolgreichen Inklusion aller Schüler\*innen und Auszubildende\*n eine sehr ressourcenintensive Aufgabe darstellt. Inklusion bedeutet einen personellen und finanziellen Mehraufwand, dem auf struktureller Ebene unbedingt Rechnung zu tragen ist. In Anbetracht von Fachkräftemangel in allen Bereichen und Lehrer\*innenmangel im Besonderen wird die Qualifikation eben dieser wichtigen Personen eine zentrale Aufgabe des Bundes und der Länder sein müssen.

Gleichzeitig liegt in der Kommunikation und dem Austausch der Beteiligten rund um die berufliche Qualifikation auch eine Ressource, die es zu nutzen gilt. Gesellschaftliche Akzeptanz der Inklusion und der Prozess hin zu einem Wandel zur inklusiven Gesellschaft kann hier angestoßen werden. Wie bereits erwähnt kann die Berufsbildende Schule an dieser Stelle eine Vorreiter- und Vermittlerrolle übernehmen und so sowohl durch ihren Einfluss auf die Wirtschaft als auch auf die einzelnen Auszubildende\*n einen Wandel anstoßen.

Wichtig im Hinblick auf diesen gesellschaftlichen Wandel wird es auch sein das Verständnis von Inklusion zu überdenken. In der Analyse der „Handlungsoptionen“ wurde allein in der Gewichtung der Anteile am Dokument deutlich, dass Inklusion vorrangig im Bezug der Inklusion von Menschen mit einer Beeinträchtigung gesehen wird. Ein weites Verständnis von Inklusion bezieht sich jedoch auf die Teilhabe und Akzeptanz jedes Menschen mit all seinen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen. Als Chance lässt sich hier der Nachteilsausgleich begreifen, der, mit einem geringeren bürokratischen Aufwand als

andere Maßnahmen, Möglichkeiten bietet, dass mehr Menschen eine zielgleiche Ausbildung absolvieren.

Bezogen auf die Chancen und Herausforderungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung ergibt sich zusätzlich, dass Lehrkräfte eine adäquate Qualifikation benötigen, um den Unterricht auf die Bedürfnisse aller ihrer Schüler\*innen anzupassen, als Team zu lehren und vorrangig sich mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen und eine entsprechende Haltung zu entwickeln.

Die vierte Unterfrage thematisiert tiefer die unterrichtliche Gestaltung. Es konnten vier Kriterien erarbeitet werden, die die Übertragbarkeit von inklusiven Konzepten aus den allgemeinbildenden Schulen auf die Berufsbildende Schule ermöglichen. Es müssten weitere Kriterien von Theoretikern und Praktikern erarbeitet werden und diese an verschiedenen Konzepten geprüft und getestet werden, um eine allgemeingültige Aussage treffen zu können. Es konnte hier jedoch ein Anfang gemacht werden und die Analyse des Konzepts des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ durchgeführt werden, sowie auf den Kontext der Ausbildung von Sozialassistent\*innen und Erzieher\*innen angewendet werden.

Zum Abschluss steht nun also die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage:

Welche Chancen und Herausforderungen bergen die „Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildenden Schule“ für die Inklusion in Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und wie kann diesen begegnet werden?

Es bestehen eine Vielzahl von Chancen und Herausforderungen, welche in der Beantwortung der Unterfragen ausführlich dargelegt werden konnten. Die „Handlungsoptionen“ bieten einige Möglichkeiten an, ihnen zu begegnen, wie den Nachteilsausgleich oder das Classroom-Management. Es wurde zudem gezeigt, dass es die Möglichkeit gibt Konzepte aus den allgemeinbildenden Schulen auf den Kontext der Berufsbildenden Schule zu übertragen und dort einzusetzen.

## 6. Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (2016). Inklusion – Eine Kritik. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. 3. Aktualisierte Auflage.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Online im Internet unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [Stand: 04.06.2020].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Online im Internet unter: [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf) [Stand: 21.07.2020].

Autorengruppe Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). Berufsbildungsbericht 2020. Online im Internet unter: [https://www.bmbf.de/files/BBB%202020%20final%20ohne%20Vorwort\\_Sperrfrist%2006-05-2020%2010.15%20Uhr\\_.pdf](https://www.bmbf.de/files/BBB%202020%20final%20ohne%20Vorwort_Sperrfrist%2006-05-2020%2010.15%20Uhr_.pdf) [Stand: 04.06.2020].

Autorengruppe Handlungsoptionen (2017). Handlungsoptionen für die inklusive Berufsbildende Schule. Niedersächsisches Kultusministerium [Hrsg.]. Online im Internet unter: [https://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/mat\\_inklbbbs.pdf](https://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/mat_inklbbbs.pdf) [Stand: 19.06.2020].

Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (2012): Risikogruppen in der Berufsbildung. In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard [Hrsg.]: Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 4-11.

Duden online (ohne Jahr). Inklusion. Online im Internet unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> [Stand: 10.06.2020].

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2016). Inklusion – Vision und Wirklichkeit. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Enggruber, Ruth/Ulrich, Joachim Gerd (2016): Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: Zoyke, Andrea/Vollmer, Kirsten [Hrsg.]. Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 59-76.

Feuser, Georg (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika [Hrsg.]: Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 111-125.

Geiger, Gunter/Lengsfeld, Michaela (2014): Vorwort. In: Geiger, Gunter/Lengsfeld, Michaela [Hrsg.] (2015): Inklusion – ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 7-8.

Gheaus, Anca/Herzog, Lisa (2017): Die Güter der Arbeit (jenseits des Geldes!). In: Miselhorn, Catrin/Behrendt, Hauke [Hrsg.]: Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion – Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 189-210.

Grohnfeldt, Manfred (2015): Inklusion als Prozess. In: Grohnfeldt, Manfred [Hrsg.]: Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 249-253.

Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018). Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler.

Herz, Birgit (2016): Risiken, Nebenwirkungen und Chancen inklusiver Beschulung. In: Göppel, Rolf/ Rauh, Bernhard [Hrsg.]. Inklusion – Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH. S. 91-103.

Klemm, Klaus (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online im Internet unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL\\_Berufsschullehrerbedarf.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf) [Stand: 08.07.2020].

Kutscha, Günter (2017): Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen [Hrsg.]: Berufsbildung vor neuen Herausforderungen, Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.17-47.

Landesschulbehörde Niedersachsen (ohne Jahr). Mobile Dienste. Online im Internet unter: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/paedagogische-psychologische-unterstuetzung/mobile-dienste> [Stand: 25.06.2020].

Leisen, Josef (2016). Sprachsensibilität im Fachunterricht. Online im Internet unter: [www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/42%20Sprachsensibilitaet%20im%20Fachunterricht%20-%20Pädagogik-leben%202016.pdf](http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/42%20Sprachsensibilitaet%20im%20Fachunterricht%20-%20Pädagogik-leben%202016.pdf) [Stand: 20.07.2020].

Niedersächsisches Kultusministerium (2011). Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Online im Internet unter: [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche\\_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html) [Stand: 21.07.2020].

Pahl, Jörg-Peter (2014). Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Tervooren, Anja/Pfaff, Nicolle (2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika [Hrsg]: Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S.31-44.



Unger, Frank (2015): Wir brauchen doch alle, oder? Perspektiven einer inklusiven Arbeitswelt. In: Geiger, Gunter/Lengsfeld, Michaela [Hrsg.]: Inklusion – ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 145-186

Vogel, Thomas (2019): Berufsbildende Schule. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela [Hrsg.]: Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 149-161.

Ziemen, Kerstin (2018). Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag GmbH & Co.KG.

Zinn, Bernd (2017): Digitalisierung der Arbeit – Kompetenzerwartungen des Beschäftigungssystems und didaktische Implikationen. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen [Hrsg.]: Berufsbildung vor neuen Herausforderungen, Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.163-176.

## **7. Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Seevetal, den 11.08.2020

---

Laura Esch