

# A5 Defizit oder Ressource? Ein inklusiver Blick auf Bildungsziele und Bildungsstandards

---

1	Einführung .....	152
2	Leistungsdifferenzierung durch Standardisierung.....	152
2.1	Normierung und Differenzierung von Leistung .....	153
2.2	Normierung durch Bildungsstandards .....	154
2.3	Berufliche Handlungskompetenz.....	155
2.4	Beschäftigungsfähigkeit oder berufliche Qualifikation? .....	157
2.5	Stigmatisierung durch Bildungsstandards .....	159
3	Diversität als Ressource .....	160
3.1	Diversität: eine Definition .....	160
3.2	Diversität als Ressource betrachten – Perspektiven der Schulentwicklung .....	161
3.3	Mit Vielfalt umgehen – individuelle Förderplanung in der Berufsbildung .....	163
4	Zusammenfassung.....	166

Diversität bzw. Vielfalt wird im schulischen Kontext oftmals auf Basis von Begriffen wie „Herausforderungen“, „Probleme“ oder „Belastungen“ betrachtet. Zunehmend dominieren auch Ressourcenfragen die Diskussion über die Umgestaltung schulischer Praxis in Hinblick auf inklusive Anforderungen. In zahlreichen Unternehmen jedoch wird Vielfalt positiv bewertet. So ist das Konzept „Diversity Management“ etwa mittlerweile ein oft genutzter Ansatz, um „homogene“ Personalstrukturen zu durchbrechen und der Verschiedenheit der Beschäftigten inklusive ihrer verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten positiv zu begegnen. Dieser Ansatz bzw. diese Sichtweise findet in der beruflichen Bildung bislang kaum Beachtung.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie gesellschaftliche Forderungen nach Standards und verbindlichen Zielen von Bildungsprozessen mit der gleichzeitigen Forderung nach einer stärkeren Orientierung an Vielfalt in Einklang gebracht werden kann. Ziel ist dabei nicht, eine allgemeingültige Antwort zu geben, ob Vielfalt unter der Perspektive von Inklusion als Chance oder Risiko betrachtet werden soll und kann. Vielmehr sollen die

hier vorgestellten Ansätze des Umgangs mit Vielfalt anregen, um über Herausforderungen von Inklusion, Bildungsstandards und beruflicher Bildung zu reflektieren und Lösungsszenarien entwickeln zu können.

## 1 Einführung

*Wenn Personen, die aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung im Rollstuhl fahren müssen, von sich sagen, sie seien nicht ‚Behinderte‘, sondern Rollstuhlfahrer, dann setzt das den bis heute üblichen Gebrauch des Begriffs ‚Behinderung‘ unter Druck.*

*(Oelkers 2013, S. 43)*

Was Jürgen Oelkers mit dieser Aussage zu verdeutlichen sucht ist der Deutungswandel, der sich bezüglich des Phänomens „Behinderung“ in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Lange Zeit galten Menschen mit Behinderung als „defizitär“ im Vergleich zu Nichtbehinderten. Sie wurden maßgeblich darüber definiert, was sie nicht konnten. Eine „Betrachtungsweise, [...] allein auf Grund von Absolutaussagen (‚ist unfähig‘, ‚die Unfähigkeit...‘)“ (Theunissen 2008, S. 128) dominierte. Dahingestellt bleibt, ob durch den Gebrauch anderer, neuer und weniger stigmatisierender Begriffe auch neue Haltungen befördert werden. Deutlich wird aber durch das Bemühen sprachlicher Akzeptanz, dass sich auch die Sichtweisen auf das, was Behinderung ist, gewandelt haben.

Der folgende Beitrag versucht auf Basis eines kurzen historischen Exkurses den Wandel von der Defizitorientierung hin zur Subjektorientierung im Kontext schulischer Bildung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern nachzuzeichnen. Dabei soll „Benachteiligung“ in einem erweiterten Verständnis von Heterogenität thematisiert werden, also nicht ausschließlich unter Rückbezug auf sonderpädagogische Definitionen und Klassifikationen. Heterogenität wird hierbei als Ressource verstanden. Anschließend werden die Bildungsstandards im Kontext inklusiver Anforderungen erörtert und Ansätze individueller Förderplanung vorgestellt, welche einen Ausweg aus dem Dilemma einheitlicher Standards bei gleichzeitiger Individualisierung bieten können. Ein kurzer Exkurs soll das Konzept „Diversity Management“ umreißen und auf inklusive Bildungsprozesse übertragen.

## 2 Leistungsdifferenzierung durch Standardisierung

Bildungseinrichtungen verfolgen nicht nur das Ziel, Menschen individuell auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, sondern haben auch die Aufgabe, gesellschaftliche

Erwartungen und Haltungen zu transportieren und den Erfolg dieses Vorhabens zu überprüfen. Zu den gesellschaftlichen Erwartungen im Kontext Schule und Ausbildung gehören im Wesentlichen zwei Bereiche: Bildungseinrichtungen sollen Einstellungen (zum Beispiel eine demokratische Haltung) und Wissen (fachliches oder Handlungswissen) vermitteln. Im Zuge der Entfaltung eines strukturierten und staatlich organisierten Bildungswesens seit dem 19. Jahrhundert wurden gleichzeitig Maßnahmen entwickelt, wie die Lernenden mit ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst effektiv gefördert werden könnten und gleichzeitig eine valide Überprüfung dieser Förderung stattfinden könne. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie Differenzierung im gegenwärtigen Bildungssystem wahrgenommen wird und wie darin der gesellschaftliche Auftrag über Bildungsstandards und Bildungsziele einfließt. Dabei wird auch auf Widersprüchlichkeiten einzugehen sein, etwa dem gesellschaftlichen Wunsch nach gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und der Notwendigkeit, Leistungen überhaupt differenzieren zu können und Folgen – etwa bei der Berufswahl – daraus ableiten zu können.

## 2.1 Normierung und Differenzierung von Leistung

Die Schulsysteme in den meisten Ländern der Erde sind auf Leistungsdifferenzierung ausgelegt. In Deutschland ist die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler anhand diagnostizierter Fähigkeiten – Leistungsfähigkeit in den Kulturtechniken etwa – oder ihnen zugeschriebener Eigenschaften – z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen – besonders ausgeprägt. Diagnosen und Zuschreibungen jedoch sind keine objektiven Aussagen, wie besonders das letztgenannte Beispiel, also der Förderschwerpunkt Lernen, zeigt. Hierbei handelt es sich um eine neue Bezeichnung für das früher „Lernbehinderung“ benannte Phänomen. Jedoch:

*Bei einer Lernbehinderung handelt es sich um eine schulorganisatorische Setzung. Der Begriff findet weder in der ICD-10 noch im DSM-IV Erwähnung. In der Fachwelt wird er jeweils unterschiedlich verstanden: Lernbehinderung steht oftmals als Synonym für umfassendes Schulversagen oder dient als Label für Kinder und Jugendliche, die eine besondere Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen.*

*(Linderkamp/Grünke 2007, S. 17)*

Es wird also deutlich, dass durch den Schulort „Förderschule“ in diesem Fall zwar vermeintlich ein Raum für eine leistungshomogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern geschaffen wurde, tatsächlich aber gesellschaftliche Konstruktionen wirken, welche auch aus Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaften entsprungen sind. Mit anderen Worten: Seit jeher sind die Grundgerüste von Bildungssystem und Schulformen Ausdruck gesellschaftlicher Normen und Werte, die historisch gewachsen sind und über die Zeiten oft tradiert und kaum in Frage gestellt wurden. Trotz aller Bewegung und trotz des Reformeifers in den meisten Bundesländern ist das deutsche Schulsystem nach wie vor ein ausgesprochen starres System. Chancenungleichheiten

entstehen schon in sehr frühen Phasen der Schulbiographie durch die nicht objektiven Kriterien folgende Zuteilung in unterschiedliche Schulformen. Die manifestierte Chancenungleichheit setzt sich möglicherweise auch in der Phase der beruflichen Bildung fort, auch wenn es „differenzierte Daten zur Teilhabe behinderter Menschen an Berufsausbildung“ kaum gibt (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013). Dennoch kann mit Heimann postuliert werden, dass soziale „Inklusion von bildungsschwächeren Schülerinnen und Schülern [...] in unserem gegliederten Schulsystem [nicht gelingt]“ und „sich in der Berufsausbildung“ fortsetze (Heimann 2013, S. 1). Zu Fragen bleibt also in Hinblick auf die Vision eines inklusiven Bildungssystems, welches als Leitbild hat, Chancenungleichheiten durch ungleiche Bildungsangebote abzubauen, wie ein gerechtes Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Erwartung – geäußert durch Bildungsstandards – und individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden kann.

## 2.2 Normierung durch Bildungsstandards

Wie bereits erläutert wurde, sind Bildungssysteme Ausprägung gesellschaftlicher Normen und Werte. Trotz aller Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen, Bundesländern und Ländern gibt es jedoch Charakteristika, die überall gelten. „Jedes Schulsystem kennt einen Lehrplan, der in größerer oder geringerer Ausführlichkeit eine Gliederung der Lernziele und Lerninhalte, über Wochen, Monate und Jahre enthält“ (Fend 2008, S. 31). Tatsächlich ist aber der gemeinsame Konsens über die Verbindlichkeit derartiger Lehrpläne ins Wanken geraten. Gleichzeitig – und dies ist nicht gänzlich ohne Widersprüchlichkeit – entsprangen in Folge des sog. „Pisa-Schocks“ Konzepte der Kompetenzorientierung, die zwar auf der einen Seite die Subjektivität von Lernen betonen, andererseits jedoch in Form von „Bildungsstandards“ einen hohen Grad an Verbindlichkeit erhielten. So ist eine oft vorgetragene Kritik an der Kompetenzorientierung auch, dass durch das Konzept verdeckt wird, dass tatsächlich nicht wirklich Kompetenzen im Vordergrund von Bildungsprozessen stehen, sondern Performanz, also die „reine Demonstrierbarkeit von Verhalten“ und nicht der Weg zum kompetenten Verhalten über Lehr-Lernprozesse (Schmitz 2009, S. 72). Dieser Diskurs soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden. Hubert Ertl hat sich 2005 für die berufliche Bildung ausführlich mit der Problematik befasst.

Im Folgenden sollen nun die grundlegenden Begriffe „Bildungsstandards“ und „Bildungsziele“ definiert und aufeinander bezogen werden. Dies ist nicht möglich ohne erneut auf den Begriff der „Kompetenzen“ zuzugehen.

Ausgehend von der Definition von Bildungsstandards in der „Klieme-Expertise“ aus dem Jahr 2003 (Klieme et al. 2003) zeigen Bildungsziele

*[...] sowohl persönliche Entwicklungsmöglichkeiten wie auch den Bezug zu gesellschaftlichen Anforderungen im Alltag und Beruf auf. [...] Hierbei spielen Einstellungen, Werte, Interessen und Motive eine ebenso große Rolle wie Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten.*  
(Frank/Schreiber 2006, S. 7)

Standards verfolgen also durchaus Ziele der Vergleichbarkeit, allerdings eher auf der Ebene der Outcome-Überprüfung. Bildungsziele können einen subjektiveren Charakter haben und unterschiedlich für verschiedene Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe sein. Vereinfacht ausgedrückt basieren die neueren Kompetenzmodelle auf der Annahme, dass Bildungsziele nun darin bestehen sollen, domänenspezifische Kompetenzen auf Seiten der Lernenden als Standards aufzubauen und nicht allgemeingültig vorgegebene Lehrplaninhalte. In der Klieme-Experte liest sich dies derart:

*Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne‘, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren.*  
(Klieme et al. 2003, S. 21 f.)

### **2.3 Berufliche Handlungskompetenz**

Irmgard Frank und Daniel Schreiber betonen, dass im berufsbildenden Bereich Standards „eine lange Tradition“ hätten und ursprünglich anders charakterisiert waren als nach der Klieme-Definition, sich allerdings „mit der zunehmenden Entwicklung offener Berufsbilder und der Festlegung kompetenzorientierter Prüfungsformen“ auch vermehrt lernergebnisorientierte Standards etablieren würden (Frank/Schreiber 2006, S. 7). Zudem würden das allgemeinbildende Schulwesen und das berufsbildende System über unterschiedliche Kompetenzverständnisse verfügen. Es sei gerade die Domänenspezifik, die in der Berufsbildung überwunden werde, da „die ausschließlich auf Fächer bezogene Engführung“ des Kompetenzbegriffes hier nicht wirksam sei (ebd.). Insbesondere das seit den 1990er Jahren sich entfaltende Lernfeldkonzept biete hier Möglichkeiten, über die engen Grenzen einzelner Fächer hinaus mit an „realen, betrieblichen Handlungs- bzw. Arbeitsabläufen“ orientierten Themenfeldern zu arbeiten (ebd., S. 9). Auch das von ihnen als Referenz herangezogene Berufsbildungsgesetz (BBiG) weist eher auf über(schul-)fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die jeweiligen Berufsprofile hin. Aber sie stellen auch fest, dass nur „wenig über die Einhaltung der Standards in der Berufsbildung bekannt“ sei (ebd.) und das in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen „enthaltene Kompetenzverständnis, die Ausbildungsziele, die daraus entwickelten Berufsbildpositionen sowie die Prüfungsmethoden einer Überprüfung zu unterziehen und lernergebnisorientiert weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 10).

Die hier beschriebenen Bildungsstandards sind, obwohl sie auch auf internationale Forschungsergebnisse zugreifen, eher national verortet. Stefanie Schmitz weist auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hin, der auf „die Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie um die Herstellung einer Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung“ zielt (Schmitz 2009, S. 70). Dieser beinhaltet laut Schmitz durchaus Elemente von Bildungsstandards. Er basiert auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen, welcher laut Schmitz outcome- und kompetenzorientiert ist, der aber dahingehend kritisiert werde, dass er eher ergebnisorientiert sei und nicht den „prozessorientierten Lernansatz in der deutschen Berufsbildung“ berücksichtige (ebd.). Gleichzeitig ermögliche der Qualifikationsrahmen durch seine relative Offenheit einzelnen Schulen einen gewissen „Handlungsspielraum im Hinblick auf die Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse“ (ebd., S. 71), was insbesondere unter den Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität von Vorteil sei, da sich die Schulen auf ihre jeweiligen Bedingungsfelder ausrichten könnten. Das Dilemma zwischen Offenheit einerseits und der damit verbundenen fehlenden allgemeingültigen Verbindlichkeit von Inhalten lässt sich laut Schmitz durch eine Verbindung mit dem Lernfeldkonzept erreichen.

*Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren.*

*(Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, S. 17)*

In Anlehnung an Peter Sloane (2007) umreißt sie den Ansatz des Lernfeldkonzeptes derart, dass dieser ein mehrperspektivischer und fächerübergreifender sei,

*[...] der es verlangt, einen Gegenstand aus verschiedenen Fächern bzw. aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu betrachten und über einen übergeordneten thematischen Handlungskontext Wissens- und Handlungsstrukturen in Form von Kompetenzen zu entwickeln.*

*(Schmitz 2009, S. 73)*

In einem lernfeldorientierten Unterricht werden auch Bildungsziele formuliert, welche „von den Lernzielformulierungen in den Lernfeldern“ getragen sind (Riedl/Schelten 2010, S. 181). Ob diese Definition allerdings tatsächlich weit von derjenigen von Klieme (2003) oder Weinert (2001) entfernt ist, bleibt fraglich, denn „Lernfelder implizieren mit ihren Zielformulierungen kompetenzorientierte Unterrichtsziele“ (Riedl/ Schelten 2010, S. 181). Interessant ist das Lernfeldkonzept aber tatsächlich dahingehend, dass Standardformulierungen und Kompetenzerwartungen nicht rein fachlich begründet werden können, sondern mit der Zielmarke beruflicher Handlungskompetenz je nach beruflicher Herausforderung, aber damit verbunden auch des sozialen Umfeldes variabel sind und eher auf das handelnde Subjekt, also die Schülerinnen und Schüler bezogen sind. Somit beinhaltet das Lernfeldkonzept durchaus schon inklusive Kerngedanken, die allerdings dann an Grenzen kommen, wenn berufliche Handlungskompetenz undefiniert bleibt. Denn trotz aller

Subjektorientierung zielt berufliche Bildung doch weit mehr auf etwas Konkretes ab als etwa die Schulbildung in der Sekundarstufe I, denn bei ihr geht es immer auch darum, spezifische wirtschaftliche Anforderungen zu erfüllen, die zwar durchaus je nach geographischer Lage, sozialem Umfeld und des Berufsbildes variabel sein können, aber immer eine Setzung von außen sind. Die Debatte kann an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden. Festzuhalten bleibt, dass Bildungsstandards auch für die berufliche Bildung politisch und gesellschaftlich gefordert werden, eine Konkretisierung jedoch noch aussteht. Es ist zu erwarten, dass der Diskurs im Zuge der Inklusionsbestrebungen erneut an Fahrt gewinnt. Letztlich zeigt sich aber auch im Bereich der Berufsbildung, dass durch die Kompetenzorientierung Bildungsziele wesentlich weniger vereinheitlicht gedacht werden können als in der Vergangenheit. Dies zeigt sich auch in den Lehrplänen. „Die Bildungsziele dieser curricularen Vorgaben sind in einem weiten Rahmen interpretierbar. Dies ist zum einen eine Herausforderung, gleichzeitig aber auch eine große Chance für die Berufsschule“ (Riedl/Schelten 2010, S. 187) und andere Einrichtungen der Berufsbildung (S.B.).

Ein Blick nach Österreich zeigt übrigens, dass auch dort an neuen Konzepten für Bildungsstandards in berufsbildenden Schulen gearbeitet wird (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2011), die ebenso auf das überfachliche setzen, die allerdings aus „aus einem Kompetenzmodell für die jeweiligen Unterrichtsgegenstände bzw. Fachbereich“ bestehen (ebd., S. 12).

## 2.4 Beschäftigungsfähigkeit oder berufliche Qualifikation?

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen bilden den größten Teil derer, die durch die Inklusionsmaßnahmen in den allgemeinbildenden Bereich und zunehmend auch in den berufsbildenden Bereich eingegliedert werden, auch wenn den Berufsbildungswerke nach wie vor eine große Bedeutung bei der Erstqualifikation dieser Gruppe zukommt. Die Schülerschaft der Bildungswerke selbst besteht allerdings nur zu 40% aus ehemaligen Förderschülern (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 57). Bemerkenswert ist, dass derzeit keine bundesweiten Statistiken darüber vorliegen, wie viele Schülerinnen und Schüler nach ihrem Förderschulbesuch auf eine Berufsschule wechseln (vgl. ebd. 2012, S. 25). Für Nordrhein-Westfalen weisen die amtlichen Schuldaten für das Schuljahr 2011/12 insgesamt 3.994 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Berufskollegs aus, wovon für 3.683 der Förderschwerpunkt Lernen diagnostiziert wurde (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) 2012, S. 18). Es lohnt daher ein kurzer Blick auf die Bildungsziele, die vor diese Schülergruppe formuliert werden. In den „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1999 heißt es:

*Der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen geht von den Bildungszielen und Lerninhalten der allgemeinen Schule aus. Diese Ziele und Inhalte des Unterrichts werden mit Blick auf die Lernvoraussetzungen und den Sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler modifiziert.* (Sekretariat der KMK 1999, S. 10)

Dies heißt also, dass die Bildungsziele identisch sind mit denen der Schüler ohne besonderen Förderbedarf. Für den Bereich der Berufsbildung bedeutet dies zunächst einmal nichts anderes. Allgemeine Ziele sind etwa „für den Lernort Berufsschule [...] die Professionalitätsentwicklung angehender Facharbeiter“ (Riedl/Schelten 2010, S. 179). Dies ist jedoch sehr weit formuliert. Übergeordnet bzw. auf die spezifischen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen angepasst könnte ein Bildungsziel die „Beschäftigungsfähigkeit“ sein. Der Begriff und das damit verbundene Konzept erfahren seit einiger Zeit eine wachsende Popularität. Jürgen Beiler (2013) ist jedoch der Auffassung, dass der Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ ohne weitere Kriterien nur wenig aussagekräftig ist und – so Beiler – eher exkludierende Folgen hätte. Das aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept (Employability) stellt laut Beiler einen Paradigmenwechsel dar. Es entstand in der vierjährigen Arbeitsphase des vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderten Projektes RehaFutur, welches „das System der beruflichen Rehabilitation in Deutschland zukunftsfest machen“ sollte (Beiler 2013, S. 352). Beiler verweist auf zwei recht unterschiedliche Abschlussberichte. Während derjenige aus der Wissenschaft „sehr eingehend für eine nachhaltige und fundierte Qualifikation (berufliche Neuorientierung im Rahmen anerkannter Berufe ‚Duales System als Masterplan‘)“ votiere, wäre für die Arbeitsgruppe unter Beteiligung der Akteure der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit zentraler Gegenstand. Damit jedoch wären zwei voneinander zu unterscheidende Formen gemeint (vgl. ebd., S. 352). Dem in Deutschland vorherrschenden Berufsprinzip, welches in der beruflichen Bildung „High-Skills“ befördere, würde somit eine unbestimmte Fähigkeit gegenüber gestellt, sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können, also überhaupt einer Beschäftigung, und zwar irgendeiner, nachgehen zu können. Diese Abkehr vom Dualen System würde die Gefahr bergen, dass Menschen mit Behinderungen ausschließlich im unteren Segment ohne formale Qualifikation unterkommen könnten. Zudem seien Kriterien für die Feststellung der Beschäftigungsfähigkeit nicht vorhanden: „Der Indikator für eine Beschäftigungsfähigkeit ist ausschließlich ein erfolgreich ausgeübtes Beschäftigungsverhältnis“ (ebd., S. 354). Die Auswirkungen der Hinwendung zum Konzept der Beschäftigungsfähigkeit (als Bildungsziel, S.B.) seien fatal:

*Da die bislang notwendigen Rehabilitationsstrukturen unter der neuen Ägide ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ nicht mehr benötigt werden, erleben wir einen massiven Rückbau, der jetzt unverzüglich betrieben wird – mit vermutlich fatalen Folgen für behinderte Menschen.* (Beiler 2013, S. 355)

## 2.5 Stigmatisierung durch Bildungsstandards

Im Folgenden soll nun die Domäne der Berufsbildung verlassen und auf die allgemeine Sonderpädagogik geschaut werden. Interessant wird hier ein Blick auf das Spannungsfeld Bildungsstandards und Inklusion. Diese beiden Anforderungen stehen wie bereits erwähnt zunächst einmal einander gegenüber. So sind denn auch in der Sonderpädagogik Ansätze, die sich mit Bildungszielen im berufsbildenden Bereich befassen individuell und je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich. Diese Systematik ist in sich, also in einem exkludierenden System, stringent. Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass in der bildungspolitischen Diskussion um Inklusion die Frage nach gleichen Leistungsanforderungen für alle Kinder und Jugendliche nicht beantwortet sei (vgl. Oelkers 2013, S. 44). Gleiches gälte für Bildungsstandards.

*Die Frage ist nicht rhetorisch zu verstehen, sondern stellt ein ernsthaftes Problem dar. Bildungsstandards haben mit testfähigen Aufgabenkulturen zu tun, mit denen der zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Lernstand gemessen werden soll. [...] Bildungsstandards differenzieren zu Recht nicht zwischen verschiedenen Gruppen von Begabungen, aber die Tests bilden eben Leistungsunterschiede ab, die ihrerseits wie ein Stigma wirken können. [...] Bildungsstandards dagegen führen ein verbindliches Maß ein, dem alle Schülerinnen und Schüler unterworfen werden, unabhängig davon, welches ihre Potenziale sind und durch was ihr Lernen gefördert bzw. beeinträchtigt wird.*

(Oelkers 2013, S. 44 f.)

In der Tat wird hier deutlich, dass starre und verbindliche Standards (und somit auch Ziele) unter den Bedingungen von Inklusion nicht wirken können. Anders sähe es aus, wenn zwar Bildungsstandards beschrieben und die daraus resultierenden Kompetenzniveaus derart klar definiert wären, dass sie im schulischen Alltag leicht diagnostiziert werden könnten, Bildungsziele jedoch in den Horizont individueller Fähigkeiten verlagert würden. Aus diesem Grund, so Oelkers (ebd., S. 45), seien in der Schweiz „Mindeststandards eingeführt worden, die jede Schülerin und jeder Schüler erreichen muss“. Besonders gefördert werden diejenigen, die die Standards nicht erfüllen, und zwar unabhängig von einer diagnostizierten Behinderung. „Gefragt wird nicht, was die Schwäche ausgelöst hat, sondern nur, wie gefördert werden kann.“ (ebd.) In der Schweiz werden Bildungsstandards nur für das zweite, sechste und neunte Schuljahr formuliert und nur für die Fächer „Erstsprache, erste Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften“ (Moser-Opitz 2007, S. 11). Das Konzept der Mindeststandards ist insofern verlockend, als dass die Gruppe, die diese nicht erreicht, nicht als „Behinderte“ klassifiziert werden. Dazu später mehr, wenn die individuelle Förderplanung thematisiert wird. Auf Basis dieses Konzeptes werden starre Gruppenbildungen generell vermieden, anders als bei traditionellen Systemen, die etwa Schülerinnen und Schüler mit einer bestimmten medizinischen Diagnose bereits vor einer Leistungsmessungen zu einer speziellen Gruppe zusammenfasst und dieser auf Basis dieses „Stigmas“ permanent besondere Förderangebote gemacht werden. Das Stigma „Lernbehindert“ könnte etwa in seiner Absolutheit den Blick davon

ablenken, dass bestimmte Personen aus dieser Gruppe in Teilbereichen durchaus über durchschnittliche oder überdurchschnittliche Fähigkeiten verfügen könnten. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als durch verschiedene Studien der Verdacht erhärtet werden konnte, dass bei Schülern mit dem Label „Förderschwerpunkt Lernen“ ein Stereotype-Threat Effekt wirksam ist. Dieser Effekt bezeichnet ein Phänomen, dass Leistungen von behinderten Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Self-Fulfilling Prophecy allein dadurch schlechter sind als die der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler, als ihnen etwas „Besonderes“ attestiert wird (vgl. Wilbert 2010).

### 3 Diversität als Ressource

Ist Vielfalt und Leistungsheterogenität von Lerngruppen generell eine Last? Es gibt in der Wirtschaft seit einigen Jahren ein Konzept, bei dem die Chancen von Vielfalt in den Mittelpunkt gerückt werden. Dieses als „Diversity-Management“ bezeichnete Konzept findet auch in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen eine weite Verbreitung (vgl. Paireder/Niehaus 2005), auch wenn es im schulischen bzw. berufsbildenden Kontext kaum verbreitet ist. Nach einer kurzen Definition von „Diversity“ soll der Frage nachgegangen werden, ob Schnittmengen zwischen Diversity-Management und beruflicher Bildung gefunden werden können. Darauf aufbauend werden Szenarien gemeinsamen Lernen dargestellt und eine Möglichkeit für Lehrkräfte vorgestellt, durch individuelle Förderplanung inklusive berufsbildende Prozesse zu planen.

#### 3.1 Diversität: eine Definition

Eine kurze und pragmatische Definition von „Diversity“ könnte so aussehen: Da „so wieso jeder Mensch anders ist, macht es keinen Sinn, sie in ‚homogenen‘ Gruppen zusammenzufassen“ (Barsch 2012, S. 8). Menschliche Gesellschaften sind eben immer durch Unterschiede geprägt. Eine etwas genauere Definition könnte davon ausgehen, dass Diversity zunächst einmal eine gesellschaftliche Zustandsbeschreibung ist, bei der Unterschiede bezüglich Ethnie, Klasse, Geschlecht, Behinderungen, Vermögen, Intelligenz usw. gekennzeichnet werden. Die Liste lässt sich um zahlreiche weitere Punkte wie sexuelle Orientierung, Religion und weitere Kategorien ergänzen. Die Feststellung der Unterschiede ist zunächst einmal wertfrei. Allerdings ist „Diversity“ bzw. Vielfalt vor allem deswegen im wissenschaftlichen und politischen Diskurs aufgekommen, weil Unterschiede sich vor allem auch im Verhältnis von Macht und Ohnmacht äußern. „Macht in der Gesellschaft ist nicht gerecht verteilt, und es sind insbesondere Randgruppen jeglicher Couleur, die in Institutionen der Macht unterrepräsentiert sind.“ (ebd.) Im Kontext von Inklusion bedeutet die Bewusstmachung von

Vielfalt auch, dass die Gruppen, die von der Charakteristik der Mehrheit am stärksten abweichen, durchschnittlich auch am meisten unter Chancenungleichheit zu leiden haben. Schülerinnen und Schüler etwa, die in ihrem intellektuellen Leistungsvermögen negativ von der Mehrheitsgesellschaft abweichen, werden dadurch in der Regel in ihrem gesamten Leben auch ökonomisch weniger stark sein. Vielfalt führt also zu Normverhältnissen, die insbesondere die „stärksten“ Teile von Gesellschaften bevorzugen. Mit anderen Worten: Abweichungen von Eigenschaften der Mehrheitsgesellschaft führen oft zu Benachteiligung. Gegen diese Benachteiligungen wandten sich vor allem seit den 1960er Jahren immer wieder Gruppen, die davon betroffen waren.

*Waren es zunächst Afroamerikaner, die unter Zuhilfenahme des Diversity-Konzeptes auf ihre Benachteiligung aufmerksam machten, wurde es kurz darauf von anderen Randgruppen aufgegriffen: ethnische und religiöse Minderheiten, Schwule, Lesben und Menschen mit Behinderungen.* (Barsch 2012, S. 8)

Teil der politischen Debatte und dieser folgend der Gesetzgebung wurde der Diversity-Ansatz in der Bundesrepublik in das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) des Jahres 2006 integriert. Dort heißt es:

*Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.* (§ 1 AGG)

### 3.2 Diversität als Ressource betrachten – Perspektiven der Schulentwicklung

*In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand eine Betrachtungsweise des Bildungswesens, die Pädagogen und Bildungstheoretikern bislang völlig fremd war. [...] Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jede Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im international werdenden Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten.* (Fend 2008, S. 37)

Diese Aussage lässt sich als Kritik lesen. Es ist aber auch eine andere Lesart denkbar. Dynamische Wirtschaftssysteme neigen möglicherweise viel stärker dazu, sich an „Umweltbedingungen“ anzupassen als es Schulsysteme vermögen. Es gibt somit auch in letzter Zeit vermehrt Versuche, „Dynamik“ und „Vielfalt“ als gewinnbringend – und letztlich auf effektiv wirkend – für schulförmige Bildungsprozesse aufzufassen. Diese Perspektive ist ähnlich zu der des „Diversity-Management“. Das dahinter stehende Konzept entstand in den USA und beschreibt einen

*[...] Ansatz, mit dessen Hilfe eine positive Atmosphäre der Vielfalt im betrieblichen Alltag gefördert werden soll. Dabei setzt dieses Prinzip vor allem auf die Wertschätzung von*

*Unterschiedlichkeit unter den Mitarbeiter/innen – Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Nationalität, Sprache, Religion, Sexualität, physischen Konstitution oder ihres Geschlechts.*  
(Paireder/Niehaus 2005, S. 6f.)

Zentrale Aspekte des Diversity Management sind demnach das:

- *(An)Erkennen von Unterschieden*
- *Wertschätzen aller Besonderheiten*
- *(Aus)Nutzen der Potentiale von Unterschiedlichkeit(en)*
- *Fördern von Vielfältigkeit*  
(ebd.)

Bemerkenswert an diesem Ansatz ist vor allem die Tatsache, dass Vielfalt nicht negativ gedeutet wird, sondern Vielfalt aktiv gefördert wird. Es lässt sich daher auch gut argumentieren, dass Inklusion und Diversity Management „Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder“ sind, wie Stephanie Schür (2010) schreibt. In diesem Zusammenhang auch kann Vielfalt als etwas nicht rein exkludierendes gedacht werden, sondern durchaus auch eine die Gemeinsamkeiten betonende Sichtweise.

*Wird Vielfalt auch als Gemeinsamkeit verstanden, so spiegelt sich darin wiederum die Tatsache wieder [sic], dass Menschen immer auch mehreren Gruppen angehören.*  
(Schür 2010)

Inwieweit der Ansatz des Diversity Managements für inklusiven Bildungsprozesse tatsächlich greifbar gemacht werden kann, bleibt abzuwarten.

*Ein möglicher Ansatzpunkt liegt beispielsweise darin, dass das Diversity Management umfangreiches und differenziertes Material zur Implementierung und Verankerung von Organisationsentwicklung zur Verfügung stellt.*  
(ebd.)

Hier wird erneut deutlich, dass sich Inklusion im Bereich der Bildungsprozesse immer auch im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen, die sich etwa in Bildungszielen- und Standards äußern, und der tatsächlichen Ausprägung der Gesellschaft bewegt. Diversity und das Diversity Management sind Ansätze, die auch die „starre“ Festlegung von für alle verbindlichen Zielen hinterfragen. In Anbetracht der Vielfalt der Gesellschaft ist zu überlegen, ob Standardisierungen und Zielvereinbarungen etwa in der Berufsbildung auch auf Potentiale der Verschiedenheit Rückgriff nehmen. Dies würde, wie schon oben erwähnt, einer stärkeren Hinwendung zum lernenden Subjekt bedürfen. Das in der dualen Berufsausbildung durch das Berufsbildungsgesetz festgelegte Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit etwa ist offen genug, um es auch innerhalb eines Berufsbildes individuell auszugestalten. Dazu ist allerdings die Kommunikation der an der Ausbildung beteiligten Institutionen notwendig. Eine an das Diversity Management angelehnte Perspektive würde hier beispielsweise verschiedene Zielbeschreibungen für Schülerinnen und Schülern

erlauben, selbst wenn diese über weit gehend gleiche intellektuelle und personelle Eigenschaften verfügen und denselben Ausbildungsberuf ergreifen. Verschiedene Ausbildungsbetriebe könnten jedoch gänzlich andere Anforderungen stellen bzw. Fähigkeiten der Auszubildenden fokussieren, so dass nicht beide Schüler, so „homogen“ sie in ihrem Profil sein mögen, jeweils die erste Wahl wären. Damit soll nicht gesagt sein, dass eine berufliche Bildung gezielt nur auf die Anforderungen eines einzelnen Betriebes hin ausbilden solle. Vielmehr sollte reflektiert werden, ob die Flexibilisierung von Bildungszielen der flexiblen Arbeitswelt wesentlich mehr entgegen kommen würde als allgemeine und verbindliche Ziele.

### **Gemeinsames Lernen – Diversity Management in der beruflichen Bildung**

Natürlich, und dies ist nichts Neues, ist Vielfalt in der beruflichen Bildung generell wesentlich „normaler“ als z. B. an Gymnasien, denn Berufsfelder sind selten dadurch gekennzeichnet, dass sie nur von Personen derselben Qualifikationsstufe besetzt werden. Volker Hoffmann verdeutlicht dies mit einer interessanten These, wenn er fragt, wer etwa im komplexen System Berufsschule wo inkludiert werden soll. Entgegen dem Modell, dass Anwärter verschiedener Berufe in einer Gruppe unterrichtet werden, schlägt er ein anderes vor: „Es lernen die zusammen, die auch später zusammen arbeiten“ (Hoffmann 2013, S. 24). Dies würde für den Arbeitsplatz Küche folgendes bedeuten:

*Alle die, die Küchenmeister, Koch, Beikoch oder Küchenhilfe werden wollen, lernen gemeinsam. Dies hat auch Vorteile für den angehenden Küchenmeister. Denn schon während seiner Ausbildung macht er sich vertraut mit dem Umgang mit lernbehinderten Beiköchen oder geistig behinderten Küchenhilfen, die er später in der Großküche anzuleiten hat. Entwickelt man diesen Gedanken weiter, so ergibt sich eine grundlegende Veränderung des Systems Berufsschule: Die Auflösung der Abteilungen der vorberuflichen Bildung und die Inklusion der jeweiligen Schüler in die Berufsfelder der jeweiligen Berufsschule.*  
(Hoffmann 2013, S. 24)

Der Gedanke ist trotz seiner problematischen Begriffe und der damit verbundenen Kategorisierungen („lernbehinderte Schüler“) beachtlich, insbesondere auch da hier der Zusammenhang zwischen Inklusion und Diversity Management deutlich wird.

### **3.3 Mit Vielfalt umgehen – individuelle Förderplanung in der Berufsbildung**

In der Sonderpädagogik gilt seit jeher die Devise, dass die Planung von Lehr-Lernprozessen auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern abgestimmt werden muss. Individualisierung, Differenzierung und eine Hinwendung zur Stärkenorientierung sind daher didaktische Grundprinzipien zumindest der jüngeren Sonderpädagogik. Dies bedeutet gleichzeitig, dass subjektiven bzw. individuellen Fördermaßnahmen stets auch individuelle diagnostische Schritte

voraus gehen müssen, welche im Idealfall lernprozessbegleitend durchgeführt werden und nicht nur am Anfang eines Schuljahres oder einer gesamten Schullaufbahn stehen. Eine individualisierte Diagnostik mündet daher in der Planung von Lernprozessen, die auch innerhalb einer Lerngruppe unterschiedlich verlaufen können. Dazu können – und werden in den meisten sonderpädagogischen Förderorten – individuelle Förderpläne erstellt. Im angloamerikanischen Raum sind diese sogenannten „Individual Education Plans“ für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit längerem weit verbreitet und teilweise qua Gesetzgebung verpflichtendes Element der Bildungsplanung (vgl. U.S. Department of Education (DoED) 2004). Das Konzept der Förderplanung bietet m. E. auch für die berufliche Bildung großes Potential, insbesondere seitdem diese auch im weitesten Sinne kompetenzorientiert geworden ist. Teilweise wird das Konzept auch schon in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen verwendet, insbesondere in Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken und Werkstätten für behinderte Menschen.

Generell ist jedoch zu überlegen, ob nicht jeder Unterrichtsplanung Diagnostik vorausgehen sollte, sowohl eine fachlichen bzw. lernfeldorientierte, als auch eine solche der Leistungsdiagnostik). Kompetenzen können und müssen stufenförmig gedacht werden. Es ist aber sicher das Manko der meisten Kompetenzmodelle, dass diese kaum Auskunft geben über stark differenzierte und über eine Handvoll hinaus gehende Kompetenzniveaus, was jedoch die Voraussetzung wäre, um kompetenzorientiert diagnostizieren zu können. Dies gilt gerade in Hinblick auf die Inklusion und die damit verbundene Perspektive auf Heterogenität. Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe ausgearbeiteter Kompetenzraster, welche den Zweck haben, allgemeine Kompetenzen in individuelle Kompetenzbeschreibungen zu überführen und somit Niveaustufen in den kompetenzbasierten Unterricht einzubauen.

*In Kompetenzrastern findet sich eine systematische Anordnung von Anforderungen, die vertikal die Kriterien für das ausgewählte Aufgabengebiet benennen und in der Horizontalen für jedes Kriterium Kompetenzstufen aufführen. (Bonn 2014, S. 3)*

Kompetenzraster gibt es auch vermehrt für die berufliche Bildung, teils auf sehr hohem Niveau (vgl. Martin 2008). Allen Kompetenzrastern und Graduierungen ist jedoch gleich, dass sie für nicht personalisierte Gruppen konzipiert werden und gleichsam Idealtypen darstellen, die es möglicherweise in der Realität gar nicht gibt. Hier läuft die empirische Kompetenzforschung stark den Anforderungen der Praxis hinterher. An diesem Problem aber setzt die individuelle Förderplanung an, die ein mehrschrittiger Prozess ist und derart umrissen werden kann:

*[Die Förderplanung] bezieht sich in jedem Fall auf den Gegenstand bzw. den Inhalt der sonderpädagogischen Förderung (Förderbereiche) und enthält Überlegungen zur konkreten Zielsetzung möglicher Fördermaßnahmen (strukturelle Komponente). Aus der Vielfalt der möglichen Förderbereiche [...] gilt es sodann eine begründete Auswahl zu treffen und eine Entscheidung für bestimmte Fördermaßnahmen zu fällen*

*(didaktisch-methodische Komponente). Danach wird geprüft, inwieweit sich diese Fördermaßnahmen räumlich, zeitlich, personell und von den Fördermaterialien her praktisch durchführen lassen (organisatorische Komponente). Schließlich wird der konkrete Förderverlauf geplant und vorab festgelegt, wie die Effekte der Förderung evaluiert werden können (prozessuale Komponente).* (Heimlich 2009, S. 136)

Förderplanung bezieht sich nicht auf Gruppen von Schülern, sondern auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin. Zielplanungen für den Unterricht, letztlich aber auch Ziele der Schülerinnen und Schüler sind somit individuell. In dem Zitat von Ulrich Heimlich wird darüber hinaus deutlich, dass Förderdiagnostik kein abschließbarer Prozess ist. Der Unterricht bzw. die Ausbildung wird vielmehr permanent förderdiagnostisch begleitet und den Bedürfnissen der Auszubildenden angepasst. Für Lehrkräfte und Ausbilderinnen bedeutet dies auch, in der Anleitung hochgradig flexibel bleiben zu müssen und permanent das eigene professionelle Tun zu hinterfragen. Bezogen auf den Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf schreibt Konrad Bundschuh, dass „Fragen nach dem methodischen Weg sind vor dem Hintergrund einer prozesshaften, zirkulär-förderdiagnostischen Annäherung an die Bedürfnisse und Probleme [...] zu beantworten“ sind (Bundschuh 2009, S. 125). Dies gilt unter den hier beschriebenen Prämissen auch für die berufliche Bildung. Individuelle Förderplanung, wie sie im sonderpädagogischen Kontext bereits seit längerem angewandt wird, könnte auch für die Berufsbildung im Zeichen der Inklusion wertvolle Impulse liefern, um kompetenzorientiertes Lernen prozessbegleitend diagnostizieren und gestalten zu können. Wird Förderdiagnostik indes noch weiter in Richtung eines Diversity Ansatzes gedacht, so muss auch das vorgelagerte Wort „sonderpädagogisch“ gestrichen werden, denn Diagnostik erfolgt bei allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von einem „Etikett“. Individuelle Förderplanung gilt somit auch für „Hochbegabte“ und „Durchschnittsschüler“, wichtig ist indes nur, dass sie permanent und prozessbegleitend stattfindet, um den wechselnden Individualitäten, Fertigkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Lernerinnen und Lerner gerecht zu werden. Auch wenn Hoffmann sich in seinem Aufsatz nicht auf die individuelle Förderplanung bezieht, sind seine Schlussfolgerungen für inklusiven Berufsschulunterricht auch hier zutreffend:

*Im neuen System verschwindet [...] der Klassenlehrer nicht, sondern er erhält eine neue Funktion. Neudeutsch würde man das Casemanager nennen. Jedem Schüler wird ein Lehrer zur Seite gestellt, der diesen Schüler vom ersten bis zum letzten Tag in der Berufsschule begleitet, berät und unterstützt.* (Hoffmann 2013, S. 25)

## 4 Zusammenfassung

Defizit oder Ressource? Inklusion fordert viele etablierte Konzepte und Methoden der beruflichen Bildung heraus. Von einem moralischen Standpunkt aus beurteilt gibt es kaum Argumente gegen Inklusion, insbesondere wenn zahlreiche empirische Befunde berücksichtigt werden, denen zufolge durch exkludierende Settings Chancengleichheiten eher verstärkt werden. Aber auch wenn Inklusion teilweise noch als Gefahr für die Güte bzw. Qualität der beruflichen Bildung – und des Bildungssystems generell – gesehen wird: Bildungsinstitutionen müssen sich dieser Herausforderung stellen. Starre Kategorien, mit denen gesellschaftliche Systeme lange Zeit beschrieben wurden und denen reale „Maßnahmen“ folgten, werden in Frage gestellt.

Inklusion ist auch eine Haltungsfrage auf Seiten von Lehrenden und Ausbilderinnen und Ausbildern (vgl. Booth 2007). Wird Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Ressource gedacht, kann dadurch möglicherweise auch der Blick auf den Nutzen von verschiedenen Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten für berufliches Handeln geschärft werden. Dazu bedarf es vor allem auch des geschärften Blickes auf das lernende Subjekt. Somit wird letztlich auch die gesellschaftliche und politische Debatte um die Verbindlichkeit bzw. Subjektorientierung von Bildungsstandards und Zielen weiter an Schärfe gewinnen.

## Quellen

---

### Zitierte Literatur

- Barsch, Sebastian (2012):** Vom „Volkskörper“ zu Diversity. In: Thema Jugend, 4/2012, S. 8-9.
- Beiler, Jürgen (2013):** Beschäftigungsfähigkeit als Problem der beruflichen Rehabilitation Behinderter. In: Die Rehabilitation, 52 (5), S. 352-356.
- Bonn, Norbert (2014):** Vom Kompetenzraster zum Lerntagebuch – Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Förderung im Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 3/2014, S. 2-10.
- Booth, Tony (2007):** Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. <http://datenreport.bibb.de/html/5759.htm> (Abruf: 12.05.2015).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hg.) (2011):** Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. <http://www.s410074174.online.de/dokumente/HANDBUCH%20BILDUNGSSTANDARDS.pdf> (Abruf: 12.05.2015).

- Bundschuh, Konrad (2009):** (Förder-) Diagnostik. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 110-134.
- Ertl, Hubert (2005):** Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn: Eusl Verlags-Gesellschaft, S. 22-45.
- Fend, Helmut (2008):** Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frank, Irmgard/Schreiber, Daniel (2006):** Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: BWP, 4/2006, S. 6-10.
- Heimann, Klaus (2013):** Inklusion: In der dualen Berufsausbildung kann sie gelingen. In: WISO Direkt. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, 11/2013. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10339.pdf> (Abruf: 12.05.2015).
- Heimlich, Ulrich (2009):** Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Volker (2013):** Inklusion an Berufsschulen. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 3/2013, S. 23-33.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (Abruf: 12.05.2015).
- Linderkamp, Friedrich/Grünke, Matthias (2007):** Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In: Linderkamp, Friedrich/Grünke, Matthias (Hg.): Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 14-28.
- Martin, Christian (2007):** Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen in Deutschland? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 13, S. 1-12. [http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.pdf) (Abruf: 12.05.2015).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hg.) (2012):** Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion. 2011/12. Statistische Übersicht 377. 1. Auflage. Düsseldorf. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Gesamtveroeffentlichung-11-12.pdf> (Abruf: 12.05.2015).
- Moser Opitz, Elisabeth (2007):** Bildungsstandards und Sonderpädagogik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2007, S. 10-17.
- Niehaus, Matilde/Kaul, Thomas/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Menzel, Frank (2012):** Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und

- Beruf. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). [http://www.bmbf.de/pub/band\\_vierzehn\\_berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf) (Abruf: 12.05.2015).
- Oelkers, Jürgen (2013):** Inklusion, Heterogenität und Bildungsstandards. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 43-56.
- Paireder, Karin, & Niehaus, Mathilde (2005):** Diversity Management als betrieblicher Integrationsansatz für (ausländische) Mitarbeiter/innen mit Behinderungen. In: Heilpädagogik online, 1/2005, S. 4-33.
- Pauser, Norbert (2007):** Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung? In: Heilpädagogik online, 3/2007, S. 42-64.
- Riedl, Alfred (2011):** Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Riedl, Alfred, & Schelten, Andreas (2010):** Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 179-188. <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/riedlschelten2010handbuchbwp.pdf> (Abruf: 12.05.2015).
- Schmitz, Stefanie (2009):** Heterogenität und Bildungsstandards – Herausforderungen an die berufliche Bildung. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hg.): Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung, S. 63-82. [http://bwp-schriften.univera.de/band\\_1\\_09.htm](http://bwp-schriften.univera.de/band_1_09.htm) (Abruf: 12.05.2015).
- Schür, Stephanie (2010):** Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. In: Zeitschrift Für Inklusion, 3/2010. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/125> (Abruf: 12.05.2015).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Sekretariat der KMK) (1999):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (Abruf: 12.05.2015).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der KMK) (Hg.) (2007):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) (Abruf: 12.05.2015).
- Sloane, Peter F. E. (2007):** Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl Verlags-Gesellschaft.
- Theunissen, Georg (2008):** Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. In: Geistige Behinderung, 2/2008, S. 127-136.
- U.S. Department of Education (DoED) (Hg.) (2004):** Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-108hr1350enr/pdf/BILLS-108hr1350enr.pdf> (Abruf: 12.05.2015).

- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001):** Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wilbert, Jürgen (2010):** Stereotype-Threat Effekte bei Schülern des Förderschwerpunkts Lernen. In: Heilpädagogische Forschung, 36, S. 154-161.

## Weiterführende Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2013):** Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena.
- Annen, Silvia (2012):** Anerkennung von Kompetenzen: Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gag, Maren/Voges, Franziska (Hg.) (2014):** Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann.
- Gnahn, Dieter (2008):** Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen. In: Grotlüsch, Anke/Beier, Peter (Hg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83-97.
- Luder, Reto/Kunz, André (2012):** Trend: Bildungsstandards in der Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2/2012, S. 156-160. <http://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/1528> (Abruf: 12.05.2015).

## Ausgewählte Informationsressourcen im Web

### Inklusion Lexikon

<http://www.inklusion-lexikon.de/index1.html> (Abruf: 12.05.2015).

Das Lexikon zur Inklusion bietet knappe Erklärungen zu den wesentlichen Begriffen rund um die Inklusion.

### Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern

<http://www.bildung-mv.de/foerderplanung/> (Abruf: 12.05.2015).

Auf dem Bildungsserver finden sich Handreichungen zur Erstellung individueller Förderpläne.

### Zeitschrift für Inklusion

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online> (Abruf: 12.05.2015).

Kostenlose Online-Zeitschrift zum Thema Inklusion.

### Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> (Abruf: 12.05.2015).