

Isabel Zorn | Denise Gühnemann

Inklusionsbezogene Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation

Working Paper No. 16 im Rahmen des Projekts IDiT – Including.Digital.Twins



GEFÖRDERT VOM



**Zusammen.
Zukunft.
Gestalten.**

Impressum:

Autorinnen: Isabel Zorn, Denise Gühne
Technische Hochschule Köln
Institut für Medienforschung und Medienpädagogik
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Gustav-Heinemann-Ufer 54
D-50968 Köln

Kontakt:

Prof. Dr. Isabel Zorn

isabel.zorn@th-koeln.de

[Webseite: https://idit.online/](https://idit.online/)

Köln, Januar 2022

Zitiervorschlag:

Zorn, Isabel; Gühne, Denise (2022): Inklusionsbezogene Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation. Working Paper No. 16 im Rahmen des Projektes IDiT - INCLUDING.DIGITAL.TWINS Inklusives Mentoring und mediale Kompetenz für RehabilitandInnen und Azubis in kaufmännischen Berufen / Berufsausbildung. TH Köln. Köln. Online verfügbar unter <https://idit.online/publikationen>.

Quellenangaben des verwendeten Bildes auf der Titelseite: Hochschule Niederrhein – stock.adobe.com
Verwendung von Logos unter Markenrecht

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben „IDiT – Including.Digital.Twins. Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandInnen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung“ wurde im Rahmen der Förderrichtlinie „Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Europäischen Sozialfonds unter dem Förderkennzeichen 01PE18015 von 2018 bis 2021 gefördert. Es wurde von der TH Köln, der Hochschule Niederrhein und dem Berufsförderungswerk Köln (Leitung) durchgeführt.

Ziel der Europäischen Union ist es, dass alle Menschen eine berufliche Perspektive erhalten. Der Europäische Sozialfonds (ESF) verbessert die Beschäftigungschancen, unterstützt die Menschen durch Ausbildung und Qualifizierung und trägt zum Abbau von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt bei. Mehr zum ESF unter: www.esf.de.

Inhalt

I Zusammenfassung	4
1 Einleitung	5
1.1 Problemlagen in der beruflichen Ausbildung: Zwei Fallvignetten	5
1.2 Rechtliche Ausgangslage.....	7
1.3 Anspruch an Inklusion in der beruflichen Ausbildung.....	9
1.4 Fragestellung und Modellentwicklung	10
2 Forschungsstand: Inklusionsförderliches Lehren in schulischer und beruflicher Bildung	13
2.1 Inklusion im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“	13
2.2 Inklusion in der Lehrerbildung	15
2.3 Bedingungen für Inklusion in Schule und Ausbildung	19
2.4 Kompetenzentwicklung für Inklusion im Projekt IDiT.....	28
2.5 Zusammenfassung.....	30
3 Ergebnis: Modell der Kompetenzen und Rahmenbedingungen für inklusives Lehren und Lernen in der beruflichen Ausbildung	31
4 Fazit	36
5 Literaturverzeichnis	38

I Zusammenfassung

Das Paper entwickelt ein Modell, das für die berufliche Bildung ausführt, welche Bedingungen und strukturellen Voraussetzungen für inklusives Lehren und Lernen zu betrachten und welche personalen Kompetenzen auszubilden sind.

Es bietet einen Überblick über bisherige Forschungsarbeiten, die Erfordernisse und Gelingensbedingungen für inklusives Lehren und Lernen in Bildungskontexten beleuchten. Es reflektiert, dass bislang kein Modell für eine „Inklusionskompetenz“ existiert, obwohl für die Etablierung inklusiver Lernsettings eine Perspektive auf das inklusive Handeln sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden notwendig scheint und dafür gewisse Kompetenzen unabdingbar scheinen. Daher wird der Kompetenzbegriff im Kontext inklusiven Lernens kritisch beleuchtet. Es wird herausgearbeitet, warum es zwar für Schulungszwecke notwendig ist, dass ein „irgendwie“ inklusionsförderliches Lehren spezifiziert wird. Es erläutert jedoch, warum die Vorstellung einer fest definierten „Inklusionskompetenz“ zu eng ist für die viele inklusiven Momente, die es zu berücksichtigen gilt. Stattdessen sprechen wir von „inklusionsbezogenen Kompetenzen und ihrer Rahmenbedingungen“, um die Notwendigkeit aufzuzeigen, alle im Kontext von Lehren und Lernen benötigten Kompetenzen mit einer Perspektive auf Inklusionsförderlichkeit zu beleuchten und beispielhaft Bereiche aufzuzeigen, inwiefern inklusiv gehandelt werden kann. Dieses persönliche Handeln erfordert aber Rahmenbedingungen.

Als Grundlagen für ein inklusionsförderliches Handeln von Personen werden erforderliche Rahmenbedingungen und Strukturen fokussiert und zusammengeführt.

Das vorliegend entwickelte „Modell inklusionsbezogener Kompetenzen und ihrer Rahmenbedingungen“

1. beschreibt und rahmt kompetenzbezogenes Handeln von Personen (Lehrenden und Lernenden) in Bildungseinrichtungen
2. und strukturiert 3 Ebenen von Rahmenbedingungen für personales inklusives Handeln: Die Ebene der Kulturen, der Strukturen und der Praktiken.

Das Modell (vgl. Kapitel 3) kann als Grundlage für Schulungen genutzt werden.

1 Einleitung

1.1 Problemlagen in der beruflichen Ausbildung: Zwei Fallvignetten

Warum eine Auseinandersetzung über inklusives Handeln in der beruflichen Ausbildung erforderlich ist, illustrieren die folgenden beiden Fallvignetten.

Fallvignette Praxis 1: Ebene personaler Kompetenz bei Lehrenden/Lernenden:

Unter den Lernenden eines beruflichen Ausbildungsgangs ist ein blinder Lernender. Bei Präsentationen per Bild, Video oder Präsentationsfolien ist dieser Lernende gegenüber sehenden Lernenden benachteiligt. Lehrpersonen und Peer-Lernende sollten daran denken, ihm vorab die digitale barrierefreie Präsentation auf den eigenen Computer zu schicken, damit er mit Screenreader die Inhalte der Powerpoint-Präsentation wahrnehmen kann. Zudem sollten die Vortragenden (Lehrende und Lernende) in ihren Vorträgen und bei Fragen und Kommentierungen darauf achten, so zu präsentieren, dass blinde Menschen teilhaben können (z.B. Nennung der aktuellen Folienseite, Erläuterung einer abgebildeten Grafik, Vorlesen eines Texts). Dies sind Kompetenzen (Wissen, Können, Anwenden) für inklusives Lehren und Lernen. Lehrende sollten sie erworben haben im Kontext ihrer didaktischen inklusiven Kompetenz für die Gestaltung von Lehre. Und sie müssen diese an Lernende vermitteln.

Fallvignette Praxis 2: Ebene der Gesetzgebung/Kostenträger/Lehrende/Lernende:

Zugänge und Prüfungen: Können motorisch eingeschränkte Lernende Prüfungen ablegen, die beispielsweise das manuelle Bauen von Modellen zum Prüfungsinhalt haben (z.B. in architekturbezogenen oder (zahn-)technischen Ausbildungsgängen)? Können sie Mechatroniker werden? Können blinde/sehbehinderte Menschen einen chemie- und laborbezogenen Ausbildungsgang erfolgreich ablegen, der es bislang erfordert, Schilder von Flascheninhalten im Labor abzulesen? Die Rechtslage ist eindeutig: Der Staat („die Vertragsstaaten“ laut ratifizierter UN-Behindertenrechtskonvention) hat Vorkehrungen zu treffen, damit alle Menschen an allem teilhaben können. In der

Praxis bestehen Risiken darin, dass Kostenträger, Einrichtungen oder Lehrende divergierende Einstellungen und Haltungen dazu haben könnten sowie mangelnde Kenntnisse von Unterstützungstechnologien, welche es ermöglichen, Lehren, Lernen und Prüfen inklusiv zu gestalten. Dabei eröffnen nicht nur menschliche, sondern auch technische Assistenz zunehmend lernunterstützende Möglichkeiten. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob ausreichend Kenntnisse über Assistenztechnologien und über die rechtlichen Ansprüche für die Finanzierung menschlicher Assistenz im Sinne des Bundesteilhabegesetzes und der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bildungsinstitutionen vorliegen. Es ist heute schon realistisch, Modelle durch mundgesteuerte Computertechnologie digital zu realisieren, Flaschenbezeichnungen mit durch ein Handy vorlesbaren QR-Code-Aufklebern zu versehen, Versuche virtuell durch Animationen durchzuführen. Zudem lassen sich über das Instrument der Nachteilsausgleiche Prüfungen entsprechend abändern, um die Lerninhalte adäquat zu prüfen. Neben individuellen Kenntnissen darüber sind strukturelle Bedingungen und Voraussetzungen zu beleuchten, die inklusives Lehr- und Lernhandeln ermöglichen oder behindern.

Diese Fallvignetten zeigen, wie und warum für eine inklusive berufliche Ausbildung sowohl Betrachtung der Kompetenzen Einzelner als auch die Analyse der Realisierung struktureller Rahmenbedingungen erforderlich sind: Zugangsvoraussetzungen (wer eignet sich für die Ausbildung?), „gleiche“ Prüfungsleistungen und Fertigkeiten (wie darf geprüft werden? Was bedeutet Gleichheit?) und Zuständigkeit für Kosten und Hilfsmittel bedürfen einer Klärung, da es hier leicht zu Missverständnissen oder unterschiedlichen Auffassungen kommen kann, die gegebenenfalls nur auf einen ersten Blick einleuchten. Tatsächlich müssen Gleichheit und Vielfalt zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, will man erreichen, dass Vielfalt und Diversität gewürdigt werden und die Innovationskraft entdeckt werden kann, die daraus erwächst, dass beispielsweise auch motorisch eingeschränkte Menschen Architekturen mitgestalten oder dass alle am Lernkontext Beteiligten die Lernprozesse kollaborativ mitgestalten. Es stellt sich aber die praktische Frage, welche Kompetenzen es sind, die Lehrende und Lernende diesbezüglich erwerben sollten.

Dass allen Menschen potenziell alle Ausbildungsberufe offenstehen sollten, ergibt sich aus der im Folgenden skizzierten Rechtslage.

1.2 Rechtliche Ausgangslage

2008 ist das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (die UN-Behindertenrechtskonvention, kurz UN-BRK) in Kraft getreten, das von zahlreichen Ländern, darunter auch Deutschland unterzeichnet wurde. Die UN-BRK zielt darauf, „bestehende Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2018, S. 4).

2009 wurde dieses Übereinkommen in Deutschland ratifiziert und damit Gesetzesgrundlage. Ausgehend von den Menschenrechten (vgl. Vereinte Nationen 1948) und der darin fixierten Chancengleichheit aller Menschen, entwickelte sich der Begriff und das Verständnis von **Inklusion** vor allem durch diese „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK), die als internationales, rechtlich verbindliches Dokument den **Rahmen für die vollständige und gleichberechtigte Teilhabe und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in alle gesellschaftlichen Bereiche** vorgibt. Diese rechtliche Vorgabe gilt es umzusetzen. Es gilt, die „Unterschiedlichkeit“ aller Menschen zu berücksichtigen und dementsprechend allen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dies entspricht einem weiten Verständnis von Inklusion, das sich nicht nur auf Behinderungen oder Beeinträchtigungen bezieht. Inklusion bedeutet damit nicht die Anpassung der Menschen an bestimmte Gegebenheiten, sondern die **Anpassung der Gegebenheiten an die Vielfalt aller Menschen** (s. Abb. 1).

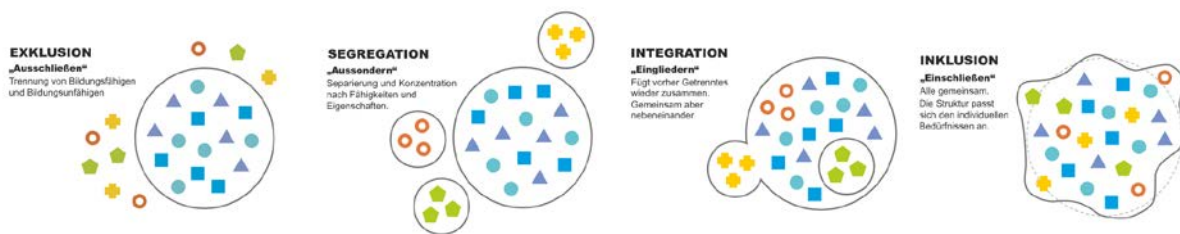


Abbildung 1: Robert Aehnelt, CC-BY-SA-3.0 (Wikimedia Commons)

Inklusion bedeutet, die Vielfalt aller Menschen zu berücksichtigen und dementsprechend allen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dies steht damit im Kontrast zur früher angestrebten „Integration“, die als Eingliederung zuvor ausgeschlossener Personen(-gruppen) verstanden werden kann (vgl. Zorn/Weiser 2019, S.6; vgl. Abb. 1). Exklusion, das Gegenteil von Inklusion, schafft die Grundlage für „eine Verletzung nicht nur der Menschenrechte, sondern auch der demokratischen und friedlichen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens“ (Reich 2014, o.A.).¹ Die diese Unterschiede illustrierende Abb. 1 hilft dabei nur scheinbar für ein Verständnis von „Inklusion“. Sie kann dahingehend kritisiert werden, dass nicht deutlich wird, wo sich die jeweils außerhalb der Begrenzungslinien befindlichen Menschen eigentlich befinden. Befinden sie sich noch innerhalb von Gesellschaft/Schule/Unterricht? Was ist außerhalb des Rands von Gesellschaft/Schule/Unterricht (vgl. die Kritik in Becker 2016).

Auch die Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenzen denken Inklusion im Bereich Bildung von Seiten der Vielfalt und streben dementsprechend eine „Schule der Vielfalt“ an:

„Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle

¹ Mehr zum rechtlichen Rahmen für eine inklusive (Berufs-)Bildung bei Bylinski/Vollmer 2015, S. 8f.

und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (vgl. HRK, KMK 2015)“.

Dieses weite Begriffsverständnis von Inklusion (Zoyke 2016, S. 1-2) liegt auch den folgenden Ausführungen zugrunde: Inklusives Lehren und Lernen soll die individuellen Bedürfnisse die Bedarfe aller Lernenden berücksichtigen.

1.3 Anspruch an Inklusion in der beruflichen Ausbildung

Inklusion soll also auch in Arbeitskontexten und der damit verbundenen beruflichen Ausbildung und Rehabilitation realisiert werden. So hält etwa der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“ (KBM) in „Teil II Bildungsauftrag der Berufsschule“ inklusiven Unterricht als zu gewährleistenden Teil des Bildungsauftrages der Berufsschule fest:

„Um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, muss die Berufsschule ein differenziertes Bildungsangebot gewährleisten, das [...]

- einen inklusiven Unterricht mit entsprechender individueller Förderung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler und Schülerinnen ermöglicht, [...].“ (Rahmenlehrplan KBM, S. 3).

Das Ziel beruflicher Ausbildung und Rehabilitation ist für alle Auszubildende Handlungskompetenz (vgl. Rahmenlehrplan KBM, S. 3): *„Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (ebd. S. 4).*

Für die Umsetzung von Inklusion im ersten Arbeitsmarkt werden neben (der Vermittlung von) Fachwissen weitere Kompetenzen benötigt. Diese Kompetenzen müssen aus inklusiver Perspektive betrachtet werden. Denn um Inklusion in der beruflichen Arbeitswelt zu realisieren, braucht es auch inklusionsspezifische Expertise bei den Mitarbeitenden. Kompetenzen sollten daher in der beruflichen Ausbildung aus inklusiver Perspektive betrachtet werden. Lehrende in der Ausbildung sollen selbst über inklusionsangemessene Kompetenzen im Sinne inklusiver Pädagogik (vgl. Heimlich 2019) verfügen und diese den Lernenden vermitteln.

Demokratische Chancengleichheit sieht zwar immanent vor, dass Inklusion gewährleistet sein muss, dennoch zeigt sich, dass eine spezifische rechtliche Vorgabe zu Inklusion notwendig war und ist, um entsprechende inklusive Veränderungen hervorzu- bringen. Ähnlich verhält es sich bei der Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernends in der beruflichen Ausbildung / Rehabilitation.

Kompetenzen und ihre Vermittlung sollen daraufhin betrachtet werden, inwiefern sie dazu beitragen, inklusives Lehren und Lernen zu realisieren aber auch die Strukturen schaffenden Vorgaben aus Rahmenlehrplänen der Ausbildungsberufe aus inklusions- bezogener Perspektive betrachtet werden.

Dabei starteten die hier dargestellten Überlegungen zunächst mit dem Begriff der „In- klusionskompetenz“². Bald zeigte sich jedoch, dass dieser Begriff nahezu keine An- wendung in der wissenschaftlichen Praxis erfährt. Dies kann daran liegen, dass der Begriff der Kompetenz meist sehr festgelegt und klar definiert erscheint, die Bezug- nahme auf Inklusion aber eine solche Festlegung nicht leisten will und kann. Denn auf Inklusion zielende Bedarfe variieren je nach Kontext. Somit wären auch notwendige Kompetenzen für inklusives Handeln je nach Inklusionsbedarf unterschiedlich. Auch der Inklusionsbegriff selbst ist nicht festgelegt, sondern bleibt dynamisch. Oft wird von einem „weiten“ oder einem „engen“ Inklusionsbegriff ausgegangen. Wir verwenden hier eine weite Sichtweise auf Inklusion: Damit fokussieren wir die gleichberechtigte Beteiligung aller Menschen und engen nicht auf „behinderte“ Menschen ein.

1.4 Fragestellung und Modellentwicklung

Dennoch will das vorliegende Paper Kompetenzen aus inklusiver Perspektive betrach- ten und wo notwendig ergänzen. Lehrende sollen ihre Pädagogik und Didaktik mit ei- ner Ausrichtung auf die Inklusion aller Beteiligten und aller potentiell beteiligbaren Menschen gestalten, hierfür kann ein praxisorientierter Orientierungsrahmen unter-

² Analog zum Begriff der Medienkompetenz.

stützen. Lehrende sind nicht nur aufgefordert, ihre eigene Lehre stets auf inklusionsförderliches Verhalten hin prüfen, sondern auch die Lernenden hierzu zu befähigen und anzuhalten. Es soll daher analysiert werden, ob dafür eine systematisierende Definition und Sammlung von Inklusionskompetenzen sinnvoll sein kann, um dann inklusionsfördernde Kompetenzen vermitteln zu können.

Ein Modell hierfür gibt es bisher nicht. Es liegen allerdings zu berücksichtigende Bedingungen für Inklusion in der Bildung vor, wie

- a. zu gewährleistende Rahmenbedingungen im „4-A-Schema“, das die notwendigen, durch die Staaten herzustellenden Rahmenbedingungen für Inklusion bestimmt: Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit, Anpassungsfähigkeit (vgl. Tomaševski 2001; Platte 2017);
- b. Gelingensbedingungen für Inklusion in Bildungskontexten (vgl. Reich 2017; Zoyke 2016);
- c. Überlegungen zur Inklusionskompetenz Lehrender (vgl. Europäische Agentur 2012; Unverfehrt et al. 2019, Frohn et al. 2019).

Diese und andere Forschungsarbeiten haben bereits gezeigt, wo und wie Inklusion in Bildungskontexten relevant wird und welche Gelingensbedingungen inklusive Bildung benötigt. Sie dienen als Grundlage, um herauszufiltern, welche Kompetenzen und Perspektiven inklusionsförderlich sind und wie diese zu rahmen sind. Bislang liegen vor allem für den Bereich der allgemeinen Schulbildung und der damit verbundenen Lehrerbildung Überlegungen vor. Schule ist ein relevanter Bildungskontext, schließlich ist durch die allgemeine Schulpflicht geregelt, dass alle Menschen mit Wohnsitz in Deutschland die Schule besuchen müssen (mind. 10 Jahre lang). Gleichzeitig bilden der Schulbesuch und Schulabschluss die Basis für die berufliche Ausbildung. Dementsprechend erschien es sinnvoll, für Umsetzung von Inklusion im Bereich der Schule Zoyke (2016) und Reich (2017) auszuwählen, sowie für den Bereich der Lehrerbildung die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) und das darauf fußende „Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen“ (Unverfehrt et al. 2019). Im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von

Bund und Ländern wurde außerdem ein „Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)“ entwickelt (vgl. Frohn et al. 2019), das ebenfalls Berücksichtigung findet.

Da die Überlegungen des vorliegenden Papers sich auf den Bildungskontext der beruflichen Bildung und Rehabilitation beziehen, wurden ergänzend die auf Berufsbildung fokussierenden Arbeiten von Heister et al. (2020) und Bylinski/Vollmer (2015) berücksichtigt.

In der Analyse vorliegender Arbeiten zu Inklusion und Bildung zeigte sich, dass bislang keine „Inklusionskompetenzen“ modelliert wurden. Lehrende in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation können demnach bislang noch nicht ausreichend auf Anleitungen für die eigene inklusive Didaktik und Lehre zurückgreifen. Außerdem gilt es aus inklusiver Perspektive stets alle einflussnehmenden Strukturen und Beteiligte in den Blick zu nehmen: Nicht nur **Strukturen** und **Lehrkräfte** sind im Rahmen inklusiver Bemühungen relevant, sondern genauso die **(Mit-)Lernenden**, deren Handeln Einfluss nimmt auf inklusionsfördernde Lernsettings. Sie sollten daher im vorliegenden Konzept ebenfalls als Bestandteil für die Realisierung von Inklusion betrachtet werden. Ziel ist es demnach, ein Rahmenmodell zu entwickeln, das veranschaulicht, welche Strukturen, welche Bedingungen, welche Kompetenzen, welche Fähigkeiten und Perspektiven inklusiver beruflicher Bildung zuträglich sein könnten. Damit wird deutlich: Die Förderung von Kompetenzen inklusionsförderlichen Handelns von Personen ist zwar zu unterstützen, aber zur Erreichung inklusiver Bildungskontexte wird dies nicht ausreichen können, wenn nicht auch übergeordnete Rahmenbedingungen erfüllt sind, z.B. auf rechtlicher oder institutioneller Ebene.

Ziel des vorliegenden Papiers ist es daher, anhand der Entwicklung eines Modells zu den Dimensionen inklusionsspezifischer Kompetenzen eine Struktur zu erarbeiten. Dieses Modell soll neben den Perspektiven auf personales Handeln auch Kulturen, Strukturen und Praktiken beinhalten (vgl. Index Inklusion Booth/Ainscow 2003).

Dafür geht das Paper der folgenden forschungsleitenden Fragen nach:

Was sind inklusionsbezogene Kompetenzen im Bildungskontext der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation? Welche Rahmenbedingungen bzw. Strukturen werden für die inklusive Gestaltung von Lehre und Lernen benötigt?

Durch theoretisches Zusammenführen verschiedener Forschungsarbeiten zur Lehrerbildung (Europäische Agentur 2012; Unverfehrt et al. 2019, Frohn et al. 2019), zur Umsetzung von Inklusion im Bereich der Schule (Zoyke 2016; Reich 2017) und im Bereich beruflicher Ausbildung und Rehabilitation (Heister et al. 2020; Bylinski/Vollmer 2015) wird ein Modell entwickelt.

2 Forschungsstand: Inklusionsförderliches Lehren in schulischer und beruflicher Bildung

2.1 Inklusion im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“

Die Ausbildung in Ausbildungsberufen folgt Rahmenlehrplänen. Dort ist festgelegt, welche Inhalte, welche Kompetenzen und mit welchen Methoden gelehrt werden soll. Nachfolgend wird die Rolle von Kompetenzen und Kompetenzerwerb in der Ausbildung, wie sie im Rahmenlehrplan festgehalten werden, erläutert. Anschließend wird dargestellt, welche Erwähnung Inklusion in der Ausbildung bzw. die Vermittlung inklusionsbezogener Kompetenzen im Rahmenlehrplan erfahren. Die Darstellungen erfolgen am Beispiel des Ausbildungsberufs der Kaufleute für Büromanagement.

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“ (KBM) formuliert **Handlungskompetenz** als zentrales Ziel beruflicher Ausbildung / Rehabilitation (vgl. Rahmenlehrplan KBM, S. 3): *„Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“* (ebd.)

Handlungskompetenz wiederum enthält die Dimensionen **Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz** (vgl. ebd. S. 4). Dabei sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz wesentliche Aspekte der drei Dimensionen (vgl. ebd.). Der Begriff der Inklusion und wie „Inklusion“ in verschiedenen Kontexten zu gewährleisten sei, taucht im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf KBM wie folgt auf:

- a. Im Bereich der berufsbezogenen Vorbemerkungen (vgl. ebd. S. 6-7) findet Inklusion Erwähnung als eine berücksichtigende Dimensionen aller Lehrinhalte: *„In allen Lernfeldern werden die Dimensionen der Nachhaltigkeit - Ökonomie, Ökologie und Soziales -, des wirtschaftlichen Denkens, der soziokulturellen Unterschiede und der Inklusion berücksichtigt.“* (Rahmenlehrplan KBM, S. 7).
- b. Im „Lernfeld 2: Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren“ wird sie explizit genannt. Dort wird eine Sensibilisierung für Inklusion erwähnt, die allerdings nicht näher spezifiziert wird: *„Sie [die Lernenden, Anm. d. V.] verhalten sich im Umgang miteinander kooperationsbereit und wertschätzend und sind für Aspekte der Inklusion sensibilisiert.“* (Rahmenlehrplan KBM, S. 11). Eine Erläuterung, um welche „Aspekte der Inklusion“ es sich dabei handelt, findet sich dort nicht.
- c. Im „Lernfeld 8: Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen“ findet der Begriff der Inklusion ebenfalls Erwähnung, auch hier bleibt er vage: *„Die Schülerinnen und Schüler analysieren den Personalbestand in quantitativer und qualitativer Hinsicht, um personalwirtschaftliche Entscheidungen vorzubereiten. Dabei berücksichtigen sie die konjunkturelle Situation und gesamtwirtschaftliche Faktoren (Demografie, außenwirtschaftliche Entwicklungen) und gesellschaftliche Verantwortung (Inklusion, Migration). [...] Sie informieren sich über die gesetzlichen Bestimmungen des sozialen Arbeitsschutzes (Mutterschutzgesetz) sowie über die Erfordernisse der Inklusion.“* (Rahmenlehrplan KBM, S. 18). Auch wenn der Begriff hier nicht näher spezifiziert wird, ist doch interessant, dass hier zwei unterschiedliche Ebenen Erwähnung finden: die Ebene der „gesellschaftlichen Verantwortung“ (also die Ebene des Anspruchs / der Überzeugtheit) und die Gesetzesebene (also den rechtlichen Rahmen) für Inklusion. Beide Ebenen werden wir entsprechend im Modell (siehe Kapitel 3) berücksichtigen.

Was genau „Inklusion“ bei Lehrinhalten, im Verhalten und bei Kenntnissen umfasst, wird nicht expliziert, ebenso wenig wird erläutert, wie dies zu gestalten und zu vermitteln ist und wie es sich ausdrückt und zeigen soll, dass Lernende „für Aspekte der Inklusion sensibilisiert“ ist.

2.2 Inklusion in der Lehrerbildung

Der folgende Abschnitt beleuchtet Ansätze, die darlegen, welche Perspektiven auf Inklusion für die Lehrerbildung relevant sind und wie sie in der Lehrerbildung verankert werden könnten. Dazu werden die folgenden drei Ansätze beschrieben:

1. Ansätze für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012);
2. das Zertifikat Inklusion der Universität Regensburg (Unverfehrt et al. 2019) und
3. das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen DiMiLL“ (Frohn et al. 2019), das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern entstand.

In ihrer Veröffentlichung „Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (2012) entwickelt die *Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung* drei Kompetenzbereiche. Dieses Modell orientiert sich notwendigerweise an den Lehrenden. An der Universität Regensburg wurde daraufhin das „Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen“ (Unverfehrt, Rank & Weiß 2019) im Rahmen der Lehrer:innenbildung entwickelt, das sich auf diese Kompetenzbereiche bezieht.

Die Europäische Agentur formuliert die **Ziele inklusiver Bildung** vom demokratischen Gleichheitsprinzip aus: *„Die Ziele der inklusiven Bildung werden in Einrichtungen und Systemen erreicht, in denen alle gleichermaßen wertgeschätzt und Schulen als Gemeinschaftsressourcen gesehen werden. Bei der inklusiven Bildung geht es um alle Lernenden. Sie zielt darauf ab, allen sinnvolle Lernmöglichkeiten zu bieten und ihre Ausgrenzung aus Schule und Bildung und der Gesellschaft ganz allgemein abzubauen.“*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass inklusive Bildung im Wesentlichen ein auf verschiedenen Prinzipien beruhender, rechtebasierter Ansatz ist, der von einer

Reihe zentraler Werte getragen wird: Chancengleichheit, Teilhabe, Entwicklung und Bewahrung von Gemeinschaften und Achtung der Diversität.“ (Europäische Agentur 2012, S. 30)

Auch hier finden sich zwei zentrale Ebenen wieder, nämlich die des Anspruchs, also der Überzeugtheit und die rechtliche Ebene.

Das Konzept beider Ansätze, des Profils (Europäische Agentur 2012) und des Zertifikats (Unverfehrt et al. 2019), definiert drei Kompetenzbereiche (Europäische Agentur 2012, S. 32.; Unverfehrt et al. 2019, S. 218-219):

1. Wissen und Verständnis
2. Überzeugungen und
3. Handlungskompetenzen.

Diesen drei Kompetenzbereichen werden wiederum vier Inhaltsbereiche untergeordnet (ebd.):

1. Wertschätzung der Diversität
2. Unterstützung aller Lernende
3. Kooperation
4. Berufliche Weiterentwicklung

„Eine bestimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer Situation anzuwenden.“ (Europäische Agentur 2012, S. 32)

Die drei Kompetenzbereiche seien dabei auf jeden Inhaltsbereich zu beziehen. Im Inhaltsbereich „**Unterstützung aller Lernenden**“ stellen Unverfehrt et al. (2019) verschiedene didaktische Kompetenzen dar. Dies sind beispielsweise lerntheoretische Grundlagen und Besonderheiten verstehen, Merkmale guten Unterrichts kennen und auf inklusiven Unterricht übertragen (für „Wissen und Verständnis“); Reflexion des eigenen Lernverständnisses (für „Überzeugungen“); oder Klassenführung gezielt planen und reflektieren (für „Handlungskompetenzen“, vgl. S. 218). Dabei fällt auf, dass nur wenig inklusionsspezifische Kompetenzen aufgeführt werden, wie etwa Reflexions- und Analysefähigkeit. Auch in den anderen Kompetenzbereichen finden sich bei den „Überzeugungen“ Reflexionsfähigkeiten verschiedener Art (vgl. Unverfehrt et al. 2019,

S. 217ff.). Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die inklusionsunabhängig relevant sind für eine erfolgreiche Lehre.

Ausgangspunkt für das Konzept des „Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen“ (Unverfehrt et al. 2019) bildet die „**Wertschätzung der Diversität**“ also eine inklusive Grundhaltung und Sichtweise auf Diversität (Europäische Agentur 2012, S. 13f.). Die „Wertschätzung der Diversität“ wird zwar als Inhaltsbereich benannt, muss jedoch vielmehr als Basis für Inklusion an sich verstanden werden. Sie bildet die Grundlage für weitere Dimensionen von Inklusion, unabhängig davon, ob sie von den Lehrenden oder von den Lernenden aus formuliert werden.

Ein weiterer Inhaltsbereich ist die „**Unterstützung aller Lernenden**“ (Europäische Agentur 2012, S. 14). Hierunter sind Aspekte zu fassen, wie etwa Lernen funktioniert, wie die Lernenden angemessenen unterstützt werden und die Organisation des Lernens im Klassenverband grundsätzlich (ebd.). Es geht also um die „Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden“ genauso wie um „effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen“ (ebd.).

Als weiterer Inhaltsbereich wird die „**Zusammenarbeit mit anderen / Kooperation**“ verstanden (vgl. Europäische Agentur 2012, S. 18). Kooperation und Teamarbeit sind wesentliche Elemente des Lehrens und Lernens. Innerhalb der Lehrpraxis werden folgende Kompetenzbereiche differenziert, 1. die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und 2. die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich (ebd.).

Als vierter Bereich ist für die Lehrenden die „**Persönliche berufliche Weiterentwicklung**“ relevant. Hierunter ist die allgemeine pädagogisch relevante Fähigkeit zu begreifen, sein eigenes lebenslanges Lernen zu verantworten (vgl. Europäische Agentur 2012, S.13f.). Dabei dient die „Lehrererausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte“ (ebd.).

Alle Inhaltsbereiche versammeln unter „Wissen und Verständnis“ Anspruch und Überzeugtheit, unter „Überzeugungen“ Reflexions- und Analysefähigkeiten und unter den „Handlungskompetenzen“ didaktische Kompetenzen. Inklusionsspezifisch scheint also die Verknüpfung didaktischer Fähigkeiten mit einem entsprechenden Anspruch,

also einer Überzeugung davon, dass das Miteinander aller Menschen inklusiv zu gestalten ist. Dabei scheint es irreführend, dass sich unter „Überzeugung“ Reflexions- und Analysefähigkeiten versammeln,

1. da diese eher als Teil didaktischer Fähigkeiten zu verstehen sind und
2. weil auch die „Wertschätzung von Diversität“ als „Überzeugung“ titulierte werden kann.³

Beide Ausführungen (Europäische Agentur 2021 und Unverfehrt et al. 2019) orientieren sich an den Lehrenden und bilden nicht die (Mit-) Lernenden ab. Die vorliegende Untersuchung möchte jedoch Lehrende UND Lernende einschließen, da dies für eine gelungene Inklusion als notwendig erachtet wird. Alle Lernenden, unabhängig davon, ob sie selbst besondere Bedarfe haben, benötigen entsprechende inklusionsförderliche Kompetenzen und sind Teil einer inklusiven Gestaltung des Miteinanders.

Das „Zertifikat“ (Unverfehrt et al. 2019) und das Profil der Lehrerbildung (Europäische Agentur 2012) enthalten Kompetenzdimensionen, die zwar als wichtige Bestandteile didaktischer Kompetenz zu verstehen, aber nicht spezifisch inklusionsdidaktisch sind, auch wenn sie unfraglich relevant und notwendig im Rahmen inklusionspädagogischer Kompetenz sind.

Werden sie allein als inklusionsrelevant verstanden, könnte dies dazu führen, dass keine Notwendigkeit für eine entsprechende Vermittlung, Förderung und Anwendung inklusionsspezifischer Handlungskompetenzen gesehen wird. („Ich verfüge doch bereits über Reflexionsfähigkeit, also bin ich inklusionskompetent.“) Es erscheint demnach sinnvoll, inklusionsspezifische didaktische Kompetenzen zu ergänzen.

Ein „Didaktische[s] Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)“ (vgl. Frohn et al. 2019) entstand im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von

³ Hier erweist sich die Mehrdeutigkeit des Begriffs „Überzeugung“ als irreführend, da er auch als normative Handlungsaufforderung verstanden werden kann. In einem frühen Modellentwurf ersetzen wir daher diesen Begriff durch Anspruch und Überzeugung.

Bund und Ländern. Es bildet die Strukturen und Prozesse inklusiven Unterrichts abbildet und setzt sie zueinander in Beziehung. Das Modell zielt darauf, Orientierung für die Ausbildung von Lehrer:innen und Lehrern für inklusives Lehren anzubieten, ohne zu enge und unflexible Vorgaben machen zu wollen, da solche den inklusiven Herausforderungen an Flexibilität nicht gerecht werden könnten. Es soll „weder ein verbindliches Planungsrezept noch eine widerspruchsfreie Theorie aufgestellt werden“ (Frohn 2017). Ähnlich der Bereiche des Hamburger Modells für die Lehramtsausbildung (vgl. Schulz 1981) werden die für das inklusive Lehrhandeln relevanten Bereiche beschrieben und zueinander in Beziehung gesetzt. Das Lehrhandeln basiert nach dem DiMiLL-Modell auf ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. Die Strukturelemente von Lernen wie individuelle Kompetenzentwicklung, Medien, Methoden und Inhalte werden gerahmt von drei Bedingungen: gesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Bedingungen. Diese beeinflussen die vier Prozessmerkmale des Lernens und Lehrens: Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion als dynamische Grundprinzipien.

2.3 Bedingungen für Inklusion in Schule und Ausbildung

Inklusionsförderliches Lehren wird nicht nur durch kompetentes Handeln und Agieren der beteiligten Personen ermöglicht. Übergeordnete Rahmenbedingungen auf rechtlicher oder institutioneller Ebene sind notwendig für die Vermittlung und Realisierung inklusionskompetenten Handelns. Ohne entsprechende Rahmenbedingungen lässt sich Inklusion nur schwerlich oder gar nicht realisieren.

Zur weiteren Entwicklung eines umfassenden Modells inklusionsförderlichen Handelns wurden daher Gelingensbedingungen inklusiver Bildung (Zoyke 2016; 2018), Bausteine für inklusive Didaktik (Reich 2014; 2017) und Wege zur Inklusion in schulischen oder anderen Lernkontexten betrachtet. Die Ansätze zielen vorrangig auf Rahmenbedingungen (Zoyke 2016; Reich 2017; Bylinski/Vollmer 2015). Sie werden strukturorientiert formuliert und beziehen sich nur teilweise auf personale Kompetenz.

Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Inklusion in Bildungskontexten formuliert Zoyke (2016, S.14-15) in zehn Thesen. Zoyke bezieht sich auf „Bildungsgangarbeit“ an beruflichen Schulen (vgl. Zoyke 2016, S. 4f). Ihre Überlegungen können aber auf vergleichbare organisatorische Einheiten übertragen werden.

1. **Leitbild:** Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion entwickeln in der jeweiligen Organisationseinheit.
2. **Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung, Fachlichkeit und Situationsorientierung:** Aushandlung / Klärung, wie diese drei Aspekte sich zueinander verhalten und wie sie im Curriculum umgesetzt werden können nach inklusiven Zielvorstellungen.
3. **Individualisierungsspielraum:** Curricula müssen auf Freiräume genauso wie auf wesentliche, nicht individualisierbare Elemente hin analysiert werden.
4. **Zielgruppe:** Die avisierte Zielgruppe ist „unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelt und ihrer spezifischen Entwicklungsphase“ (ebd.) zu analysieren und zu berücksichtigen.⁴
5. **Prüfung und Analyse didaktischer Modelle und Konzepte:** Lernen und Lehren sind anhand der entwickelten inklusiven Leitidee und der Zielgruppe zu prüfen und anzupassen.
6. **Barrierefreiheit:** Mögliche Hindernisse und Einschränkungen hinsichtlich des Lernens und der Entwicklung sind zu identifizieren und abzubauen.
7. **Konzeptimplementierung:** Konzepte zur Differenzierung und Individualisierung, die individuelle und curriculare Ziele zusammenbringen, müssen entwickelt und eingeführt werden.
8. **Lernprozess-Diagnose:** Die Lernenden, ihre individuelle Förderung und Entwicklung sollen lernprozessbegleitend analysiert werden. Subjektorientierung und Partizipation sind hier sinnvoll.

⁴ Zoyke (2016, S. 14) schlägt hier vor, eine sinnvolle Partizipation der Zielgruppe zu prüfen.

9. **Struktur:** Teamstrukturen müssen zeitlich, räumlich und personell derart gestaltet werden, dass sie „konzeptionelle Bildungsgangarbeit (z. B. Entwicklung von Differenzierungskonzepten, zielgruppenspezifischen Lernmaterialien, Kompetenzdiagnosen etc.)“ und „subjektbezogene Arbeit“ (ebd.) ermöglichen. Spezifische Kompetenzen können durch Personalauswahl, externe Kooperation oder Weiterbildung integriert bzw. entwickelt werden.
10. **Evaluation:** Durch Erhebung und Auswertung wird die inklusive Zielsetzung geprüft. Haben alle Lernenden „gleiche Chancen auf Entwicklung ihrer individuellen Potenziale unter Berücksichtigung des allgemein anerkannten curricularen Rahmens“ (ebd.)?

Auch der Bildungswissenschaftler Kersten Reich (2014; 2017) identifiziert zehn Gelingensbedingungen für Inklusion, er nennt sie Bausteine. Er bezieht sich dabei auf Regelschulen von Klasse 1 bis 10 bzw. 13. Die Bausteine basieren dabei auf praktischen Erfahrungen im Einklang mit wissenschaftlichen Begründungen (Reich 2017, S. 17). Die Ausführungen dieser zehn Bausteine werden hier stark kondensiert wiedergegeben, dementsprechend werden die Inhalte verkürzt dargestellt.

1. **Beziehungen und Teams:** Dieser Baustein bezieht sich auf Lehrende und Lernende, besonders auf die Beziehungen und Teamfähigkeit der Lehrenden untereinander und mit den Lernenden. Er beinhaltet kommunikative und kooperative Kompetenzen genauso wie Toleranz und Respekt gegenüber anderen. Hinzu kommen analytische Kompetenzen genauso wie organisatorische Kompetenzen im Bereich Beziehungen / Teams (vgl. Reich 2017, S. 17-18.)
2. **Heterogenität, Demokratie und Partizipation:** Heterogene Lerngruppen werden als Chance begriffen und sollen gezielt durch das Auswahlverfahren der Organisationseinheit [hier: Schule] gefördert werden. Heterogenität wird als Chance sowohl für Lernende als auch Lehrende begriffen, genauso wie für die Bildung multiprofessionaler Teams (vgl. ebd., S. 19-20). Wesentlicher Baustein von Inklusion sind demokratische Grundprinzipien und die Partizipation aller Lernenden.

3. **Chancengerechte Qualifikation:** Reich betont hier das Ende des „Zeitalter[s] enzyklopädischer Gelehrsamkeit“ (Reich 2017, S. 20) an dessen Stelle Kritik- und Analysefähigkeit treten. Er formuliert drei notwendige Kriterien für eine chancengerechte Qualifikation: (1) Diversität von Möglichkeiten und Sichtweisen eröffnen, (2) verschiedene Zugänge zum Lernen ermöglichen und (3) „Lernen muss zu nachprüfbar und anerkannten Ergebnissen führen“ (ebd. S. 20). Wesentlich ist dabei auch „übertriebener Stoff-Fülle und einseitiger Ausrichtung auf rein kognitive Lernziele“ (ebd. S. 21) entgegenzuwirken. Besonders zentrale Prüfungen, die die Gleichbehandlung aller sichern sollen, entmündigen Lehrkräfte (vgl. ebd. S. 22) und sind damit eher exklusiv einzustufen.
4. **Ganztag:** Lernen braucht Zeit und Raum und muss für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden „rhythmisiert und differenziert“ werden (ebd. S. 23): „Zeiten und Räume zum Bewegen, Spielen und Verweilen sind genauso wichtig wie Zeiten und Räume zum kognitiven Arbeiten im engeren Sinn.“ Reich fordert dabei das „Tun“ dem „Darüber-Reden“ vorzuziehen, also aktive Lernangebote zu machen, in Form von Theaterspielen oder Gestalten.
5. **Förderliche Lernumgebung:** Einen Zuwachs an Chancen bietet eine förderliche Lernumgebung (ebd. S. 24). Hier nennt Reich verschiedene Faktoren, die dies unterstützen, wie etwa hohe Erwartungen an alle Lernenden, starke persönliche Beziehungen, ein anregendes Curriculum, eine gute Feedbackkultur, barrierefreies Design auf verschiedenen Ebenen und Umdenken etwa im Bereich von Beurteilungen aber auch der Klassenorganisation⁵.
6. **Förderbedarf ohne Stigmatisierung:** Diesem Baustein liegt ein modernes Verständnis von Bildung zugrunde, das beinhaltet, dass eine Bildungseinrichtung ein optimales Unterrichtskonzept entwickelt, „das hinreichend Spielräume

⁵ Reich formuliert hier den Wechsel vom „Classroom Management“, das hauptsächlich auf äußerer Disziplinierung beruht, hin zur „inklusive Lernorganisation“, die Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung aller Lernenden mit Kompetenzzuwachs auf sozialer, kooperativer und kommunikativer Ebene in den Vordergrund stellt (vgl. Reich 2017, S. 24.).

für individuelle Förderungen aller eröffnet und dennoch möglichst hohe Schulabschlüsse für viele erreicht“ (ebd. S. 25). Als Basis hierfür versteht Reich die Umstellung von Wissensreproduktion auf Handlungs- und Kompetenzorientierung in einem solchen Unterrichtskonzept (ebd.). Außerdem gilt es den Begriff des „Förderbedarfs“ ohne seine oft negative Konnotation zu verstehen. Förderbedarf muss als Teilhabechance und nicht als Schwäche oder Störung begriffen werden. Es gilt fehlenden Teilhabechancen mit Handlungswissen zu begegnen und dabei Bedürfnisse und Krisen von Lernenden zu erkennen (ebd. S. 26).

7. **Neues Beurteilungssystem:** Reich lehnt das klassische Benotungssystem ab und erläutert, dass für heterogene Lerngruppen „individuelle Zielvereinbarungen mit Kriteriumsbezug“ sinnvoll sind (ebd.). Dies beinhaltet konstantes Feedback für die Lernenden und die Erfassung von Lernzuwächsen. Zentral ist dabei die „Selbstwirksamkeit der Steuerung des eigenen Lernens“ (ebd. S. 27). Klausuren oder (Multiple-Choice-)Tests gilt es zu vermeiden, er schlägt stattdessen komplexere Formen der Lernergebniskontrolle vor, wie etwas das Portfolio oder die Projektarbeit (ebd.).
8. **Neue Schularchitektur:** Reich begreift die inklusive Schule als Lebens- und Arbeitsbereich, „der Lernenden wie Lehrenden nicht nur Instruktionsräume im Kasernenformat, sondern Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet“ (ebd. S. 28). Die räumliche Gestaltung kann die „Rhythmisierung des Lerntages“ unterstützen, indem verschiedene Orte des Lernens und des Verweilens geschaffen werden. Multifunktionale Räume sollen verschiedene Lernsettings ermöglichen (ebd.).
9. **Öffnung in die Lebenswelt:** Reich versteht Inklusion nicht nur als Aufgabe einer Bildungseinrichtung⁶, sondern als Aufgabe einer Kommune. Eine inklusive Bildungseinrichtung soll sich in das kommunale Umfeld einbetten und sich in zwei Richtungen öffnen (ebd.): einerseits für die Lernenden, die Lernfelder au-

⁶ Reich bezieht sich stets konkret auf Schule.

ßerhalb der üblichen Lernumgebung erschließen, praktische Erfahrungen sammeln und Wertschätzung von außen erfahren sollen und andererseits aber auch für externe Menschen, wie etwa Expert:innen oder Kritiker:innen. Auch kulturelle Angebote oder soziale Aufgaben, wie Ehrenamt oder politische Arbeit, befördern die Öffnung in den kommunalen Raum. Ziel dieser Öffnung ist dabei auch Relativierung der „Künstlichkeit des Entwicklungsraumes Schule“ (ebd. S. 29).

10. **Beratung, Supervision, Evaluation:** Eine inklusive Bildungseinrichtung, in der eine offene und individuelle Lernkultur herrscht, wie sie in den neun vorangegangenen Bausteinen beschrieben wird, bedarf intensiver Beratungsprozesse, „von der kollegialen Beratung im Team bis hin zur Supervision von außen“ (ebd.). Dies beinhaltet auch Fortbildungen des Personals, um „aus den tatsächlichen Praxisfällen des Schulalltags in ressourcen- und lösungsorientierter Weise gemeinsam Antworten auf wichtige Fragen“ zu finden (ebd.). Hierfür sind außerdem regelmäßige und umfassende Evaluationen notwendig. „Inklusion, das ist bekannt, scheitert eben immer auch an mangelnden inklusiven Haltungen, geringem Engagement, fehlender Bereitschaft zur Veränderung Richtung Teamunterricht und Teamteaching. Die Bilanzierung der Erfolge und der Schwachstellen der Inklusion in der praktischen Arbeit helfen, den inklusiven Prozess zu verbessern [...]“ (ebd. S. 30).

Beiden Ausführungen, die sich zwar stark auf Strukturen statt auf Individuen beziehen, liegen Kompetenzdimensionen zugrunde, wie sie auch andere (Unverfehrt et al. 2019; Heister et al. 2020) formulieren. Reich (2017) nennt als ersten Baustein „Beziehungen und Teams“, in dem sich beispielsweise Kooperations- genauso wie Analysekompetenz wiederfindet. Dies ist nur ein Beispiel zahlreicher Überschneidungen der betrachteten Forschungsarbeiten. Diese werden im Kapitel 3 bei der Entwicklung eines übergreifenden Modells von uns zusammengeführt.

Bylinski/Vollmer (2015) haben eine differenzierte Untersuchung verschiedener relevanter Aspekte für „Inklusion in der beruflichen Bildung“ vorgelegt und formulieren ihre

Thesen für das Gelingen von Inklusion in der beruflichen Bildung ebenso auf struktureller Ebene:

„Zur Begleitung individueller Wege (junger) Menschen in den Beruf und in die Arbeitswelt ist ein an der Biografie orientiertes Bildungsmanagement mit unterschiedlichen Unterstützungsformen im regionalen Kontext von besonderer Bedeutung. Vernetzung und Kooperation der beteiligten Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Fachkräfte sind erforderlich, um den gestellten komplexen Aufgaben und Anforderungen begegnen zu können. Genauso braucht es für eine gelingende Gestaltung von Übergängen im (Berufs-)Bildungssystem Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zwischen und innerhalb der einzelnen Segmente.

D.h. die Weiterentwicklung von grundlegenden Strukturelementen beruflicher Bildung ist für eine inklusive Berufsbildung besonders relevant: die Bereitstellung von individuellen, flexiblen und anschlussfähigen Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten sowie ein durchlässiges Berufsbildungssystem, in dem jederzeit Ein- und Ausstiege in Bildungsprozesse möglich sind.“ (Bylinski/Vollmer 2015, S. 12).

Die Autor:innen beschreiben (ebd.) vier Ziele für Inklusionsstrategien auf der System- und Strukturebene: zur Herstellung einer inklusiven Grundhaltung, zur Bereitstellung eines individualisierten Bildungsangebots, zur Begleitung individueller Berufswege, zur Gestaltung gelingender Bildungsübergänge.

Analog zum weiten Inklusionsverständnis und der Anpassung der Gegebenheiten an die Bedürfnisse der Menschen, gilt es das Bildungssystem an die **Lernbedürfnisse der Lernenden anzupassen** (vgl. Bylinski/Vollmer 2015, S. 14). Unterschiedlichkeit sollte „als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung“ begriffen werden (ebd.). Die Ausführungen von Bylinski/Vollmer (2015, S. 11-25) gliedern sich wie folgt und beziehen sich auf

1. die Gestaltung einer zukunftsorientierten und modernen Aus- und Weiterbildung, mit den Einzelaspekten:
 - Weiterentwicklung grundlegender Strukturelemente beruflicher Bildung
 - Gestaltung von Berufsbildungsabschnitten, Übergängen und einer individuellen Bildungsbegleitung

- Bewertung von Unterschieden als Gewinn bzw. Ressource und der Blick auf das Individuum
 - Kooperation, regionale Vernetzung und Steuerung der Akteure und Aktivitäten;
2. die Qualifizierung des Personals, genauer auf die:
 - Ausbildung und Professionalisierung für inklusive Berufsbildung
 - Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)
 - Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder;
 3. die vorhandene Unterstützungsinstrumente und ihre Weiterentwicklung, im Einzelnen auf die:
 - rechtlichen Regelungen im Berufsbildungsgesetz zur Entwicklung inklusiver Berufsbildung
 - rechtlichen Regelungen in verschiedenen Sozialgesetzbüchern für Personen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf und die
 - bestehenden Förder- und Unterstützungsangebote, ihre Weiterentwicklung und ihr Ausbau im Sinne inklusiver Berufsbildung;
 4. die erforderlichen Strukturen und Rahmensetzungen in Form
 - rechtlicher Gleichstellung von Personen mit „besonderem Förderbedarf“ im Berufsbildungsgesetz: Alle (jungen) Menschen sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden
 - der Ausrichtung von Bildungs-, Unterstützungs-, und Förderangeboten an den individuellen (Lern-)Bedürfnissen der (jungen) Menschen;
 5. sowie das Lernen von anderen Ländern, also die Betrachtung und das Lernen von „Good Practice Beispielen“.

Damit ergänzen die Autorinnen die bisher dargestellten Ausführungen nicht nur um eine berufsbildungsspezifische Perspektive, sondern ergänzen auch eine rechtliche (vgl. Bylinski/Vollmer 2015, S. 19).

Alle drei hier vorgestellten Forschungsarbeiten verdeutlichen: inklusionsförderliche Kompetenzen auf personaler Ebene brauchen entsprechende Strukturen und Rahmenbedingungen, in denen diese Kompetenzen sich entfalten und damit zur inklusiven Gestaltung des Lehrend und Lernens beitragen können.

„Individuelle Benachteiligungsrisiken können nur im Zusammenwirken mit Veränderungen auf der strukturellen Ebene beseitigt werden [...]“ (Bylinski/Rützel 2011, S. 17).

Andernfalls bestehen Zweifel, wie etwa das inklusive miteinander Lernen gestaltet werden sollte, wenn die Orte für kooperatives Lernen nicht barrierefrei gestaltet sind oder wie beispielsweise ein Lehrender ein inklusives Beurteilungssystem zur Anwendung bringen soll, wenn ein Ausbildungsplan zwingend zentrale Prüfungen vorsieht. besteht. Die Notwendigkeit der inklusiven Gestaltung struktureller Rahmenbedingungen für inklusive Bildung beschreibt auch das sogenannte „4-A-Schema“. Dort (vgl. United Nations 1999, S. 3; Tomaszewski 2000; Motakef 2006) werden die notwendigen, durch die Staaten herzustellenden Rahmenbedingungen für Inklusion bestimmt: Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit. Anpassungsfähigkeit: „Die staatliche Verpflichtung zur Realisierung des Menschenrechts auf Bildung werden im General Comment No. 13 zum Internationalen Sozialpakt (Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; (s. o.) in einem einfachen Schema abgebildet. Vier Strukturelemente, nach ihren ursprünglich englischen Bezeichnungen „4-A-Schema“ genannt, weisen Regierungen darauf hin, Bildung available (verfügbar), accessible (zugänglich), acceptable (annehmbar) und adaptable (anpassungsfähig) zu gestalten“ (Platte 2012, S. 249).

2.4 Kompetenzentwicklung für Inklusion im Projekt IDiT

Ursprünglich davon ausgehend, es ließen sich Inklusionskompetenzen ebenso definieren wie beispielsweise Medienkompetenzen oder Sozial- oder Schlüsselkompetenzen, arbeitete das Projekt IDiT⁷ zunächst mit einer klaren Definition von Inklusionskompetenz. Im Working Paper „Kompetenzen“ definierten wir den Begriff einer „Inklusionskompetenz“ (Heister et al 2020, S. 5). Analog zum weiten Begriffsverständnis von Inklusion, das bereits oben geschildert wurde, können sich Kompetenzen, die aus inklusiver Perspektive betrachtet werden – hier unter „Inklusionskompetenz“ erfasst –, nicht ausschließlich auf den Umgang mit Menschen mit Behinderung definieren, sondern umfassen ein **„breiteres Spektrum an Fähigkeiten im Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Personen“** (Heister et al. 2020, S. 5).

„Inklusionskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft mit Personen jedweder Verschiedenheit entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse umzugehen und konstruktiv zu interagieren.“ (Heister et al. 2020, S. 5).

Der von Heister et al (2020) definierte Begriff der Inklusionskompetenz umfasst folgende Dimensionen in Anlehnung an die Diversity-Kompetenzen der Charta der Vielfalt (vgl. Charta der Vielfalt 2017. S. 19):

- **Perspektivenwechsel:** Die Fähigkeit sich in andere Personen hineinzusetzen und ihre Bedarfe und Fähigkeiten zu berücksichtigen.
- **Sensibilisierung für Diskriminierungsmuster:** Die Fähigkeit Vorurteile und Diskriminierungen zu erkennen und zu verstehen.
- **Denken in Zusammenhängen:** Die Fähigkeit, Herausforderungen und Problemlagen auch über die eigenen Belange hinaus zu erkennen und kombinieren.

⁷ „IDiT – Including.Digital.Twins. Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandInnen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung“

- **Konfliktfähigkeit:** Die Fähigkeit, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten sachlich, konstruktiv und lösungsorientiert anzugehen, sich dabei stets angemessen und wertschätzend anderen gegenüber anderen zu verhalten und seine Umgangsformen zu wahren.
- **Kooperationskompetenz:** Die Fähigkeit, andere Auszubildende / Rehabilitand:innen zu unterstützen, Wissen zu teilen und mit ihnen konstruktiv zu kommunizieren.
- **Reflexionskompetenz:** Die Fähigkeit, eigene und andere Vorgehensweisen konstruktiv zu hinterfragen, Hintergründe und Auswirkungen eigener Aktivitäten⁸ zu erfassen.
- **Analysekompetenz:** Die Fähigkeit, Situationen systematisch und zielgerichtet betrachten zu können und Entscheidungen und Vorgehensweisen kritisch zu hinterfragen und dahinterliegende Gründe zu beschreiben.
- **Flexibilität:** Die Fähigkeit, sich auf die Bedarfe anderer Personen flexibel einlassen zu können, aber auch inhaltlich flexibel auf die Gestaltung von Aufgaben zu reagieren.
- **Umgang und Toleranz mit Widersprüchlichkeiten:** Die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen ohne sie zu bewerten, positiv auf andere Vorgehens- und Denkweisen reagieren zu können und Meinungen genauso wie Situationen so zu akzeptieren, wie sie sind.

Viele der Dimensionen, die Heister et al. in Anlehnung an die Diversity-Kompetenzen der Charta der Vielfalt (vgl. Charta der Vielfalt 2017, S. 19; Heister et al. 2020, S. 17) formulieren, überschneiden sich in großen Teilen mit Sozial- und/oder Lernkompetenz⁹, wie sie als Teil der Schlüsselkompetenzen verstanden werden (vgl. Europäische Union 2006). Außerdem fällt auf, dass das Verständnis von Inklusionskompetenz (Heister et al. 2020, S. 5) insgesamt allgemein bleibt und keine Dimensionen enthält, die

⁸ Aktivitäten meint hier Entscheidungen und Handeln.

⁹ Dabei sind diese Dimensionen gleichsam für Lernende wie Lehrende relevant.

sich spezifisch auf Bedarfe, Behinderungen oder Einschränkungen beziehen, wie etwa das Wissen um spezifische Rechte und Hilfsmittel oder die Gestaltung barrierefreier Zusammenarbeit.

Zudem orientiert sich dieses Kompetenzmodell an Lernenden, in diesem Fall also an den Rehabilitand:innen des BFW. Es gilt aber auch, die Lehrenden der beruflichen Bildung zu berücksichtigen, die ebenso inklusionskritisch und inklusionsförderlich handeln und lehren sollen.

Die Herausforderungen eines solchen Begriffsverständnis zeigten sich im weiteren Projektverlauf, als Konzepte für Weiterbildungen für Lehrende zur Förderung ihrer Inklusionskompetenz diskutiert wurden. Die Diskussion zeigte ein Unbehagen darüber, ob es ausreiche, dass lediglich Lehrende ihre sogenannten Inklusionskompetenzen erweiterten, wenn doch Rahmenbedingungen inklusives Handeln ggf. nicht unterstützten. Ein weiteres Unbehagen entwickelte sich darüber, ob sog. Inklusionskompetenzen deutlich abgrenzbar seien gegenüber weiterer Sozialkompetenzen oder didaktischer Kompetenz oder ob nicht eine Verknüpfung solcher Kompetenzen mit dem Ziel und Streben nach der Herstellung inklusiver Kontexte und Situationen adäquater beschreibe. Insofern wird im Folgenden nicht mehr mit dem Begriff einer „Inklusionskompetenz“, sondern mit dem Begriff der „inklusionsbezogenen Kompetenzen“ gearbeitet, wenn es um die personalen Kompetenzen geht, die für die Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernens notwendig sind.

2.5 Zusammenfassung

Alle beschriebenen Ansätze legen dar, dass und inwiefern Inklusion bestimmte Strukturen für eine erfolgreiche Realisierung benötigt. Allerdings fehlt bislang eine Auseinandersetzung damit, wie sowohl Rahmenbedingungen als auch die Fähigkeiten der beteiligten Menschen für die berufliche Bildung zusammen zu denken sind. Das vorliegende Paper legt daher den Fokus darauf, zu strukturieren, was Lernende und Lehrende in der beruflichen Bildung - also die agierenden Personen im Lernkontext - können und wissen müssen, um unter den bereitzustellenden und zu schaffenden Rahmenbedingungen inklusiv handeln zu können und entwickelt dafür in einer Synthese

der skizzierten Ansätzen ein Modell der Ebenen zur Erreichung von inklusivem Handeln in der beruflichen Bildung.

3 Ergebnis: Modell der Kompetenzen und Rahmenbedingungen für inklusives Lehren und Lernen in der beruflichen Ausbildung

Die Analyse vorliegender Ansätze zum Thema Inklusion, ihren Gelingensbedingungen, Kompetenzdimensionen, Inhaltsbereichen und Voraussetzungen erläuterte deren Anwendungskontexte und Ausrichtungen. Sie zeigte den Bedarf auf für einen Ansatz und ein Modell, das für die berufliche Bildung ausführt, welche Bedingungen für inklusives Lehren und Lernen zu betrachten und welche personalen Kompetenzen auszubilden sind.

Das Anliegen des zu entwickelnden Ansatzes ist es, für die Akteure/Akteurinnen der beruflichen Bildung greifbar zu machen, auf welchen Ebenen Bestrebungen verlaufen, um Inklusion Realität werden zu lassen. Es soll veranschaulicht werden, wie diese Ebenen miteinander korrespondieren. Dies mündete in der Entwicklung eines „Modells der inklusionsbezogenen Kompetenzen und ihrer Rahmenbedingungen“. Es ist als Strukturschema zu verstehen, das mit einer Perspektive auf die Zusammenhänge zwischen Kultur, Struktur und Praktiken die notwendigen Rahmenbedingungen und Kompetenzen für Inklusion in der beruflichen Bildung benennt, strukturiert und zusammenführt.

Dieses Modell wird hier vorgestellt. Es basiert auf den oben vorgestellten Ansätzen und synthetisiert sie, indem es einerseits strukturelle Gelingens- und Rahmenbedingungen und andererseits die von den handelnden Personen im Lehr-Lernalltag zu erbringenden Fähigkeiten verknüpft. Es knüpft an das DiMiLL-Modell (Frohn 2017) an, indem es ebenfalls Rahmenbedingungen für die inklusive berufliche Bildung benennt, will aber keine „Didaktik“ beschreiben.

Das Modell besteht aus den vorgeschlagenen personalen Kompetenzen im Zentrum die gerahmt werden durch drei Ebenen von Voraussetzungen dafür. Diese 3 Ebenen beziehen sich auf Kulturen, Strukturen und auch Praktiken. (vgl. Abb. 2).

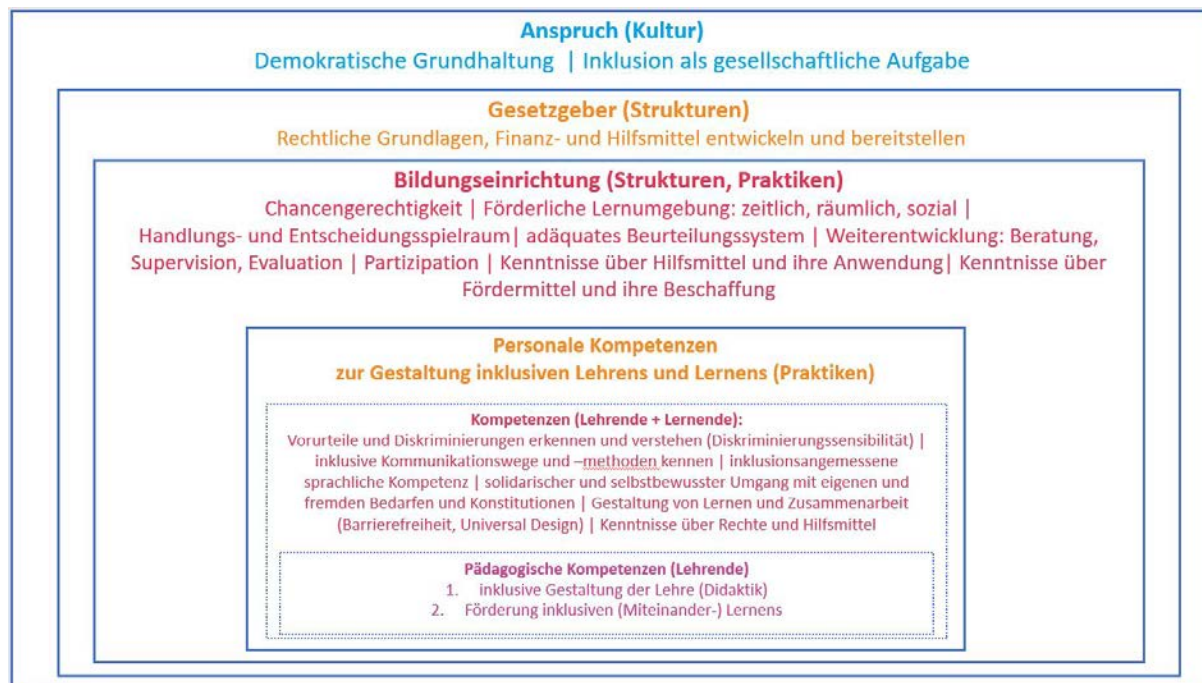


Abbildung 2 Modell inklusionsbezogener Kompetenzen und ihrer Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden damit also vier Bedingungen für inklusives Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung hergeleitet und erläutert.

1. Rahmenbedingung: Anspruch (Kultur):

Inklusion braucht eine Grundlage, die Unterschiedlichkeit als Chance und nicht als Problem begreift („Wertschätzung von Diversität“, vgl. Europäische Agentur 2012; Unverfehrt et al. 2019). In einer demokratischen Kultur wird Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen, weil auch aus ethischen Gründen Ausgrenzungen und Chancenungleichheit entgegengewirkt werden müsse. Basis hierfür bildet eine demokratische Grundhaltung, die allen Menschen gleiche Chancen und Teilhabe ermöglicht (vgl. Reich 2017). Institutionen benötigen demnach ein Leitbild, sie müssen ein gemeinsames Verständnis von Inklusion entwickeln. (vgl. Zoyke 2016, S. 14). Reich betont die Wichtigkeit eines „Förderbedarfs ohne Stigmatisierung“, also die Notwendigkeit, Förderbedarf nicht negativ zu begreifen, sondern als Teilhabechance

(Reich 2017, S. 25f.). Unser Modell bündelt diese grundlegenden Überzeugtheiten auf der **Ebene des Anspruchs**, die als grundlegende kulturelle Voraussetzung für **Inklusion** verstanden wird. Wo diese fehlt, drohen einzelne Aufforderungen zu inklusivem Handeln als instrumentalistisch zu versanden. Diese Ansprüche und ethischen Grundprinzipien prägen die Kultur für jegliche inklusive Gestaltung auf den weiteren Ebenen.

2. Rahmenbedingung: Gesetzgebung (Strukturen):

Gleichzeitig braucht Inklusion einen entsprechenden gesetzlichen Rahmen, der ihre Umsetzung nicht nur ideell und kulturell beansprucht, sondern sicherstellt und einklagbar macht. Dazu gehören auch die Entwicklung und Bereitstellung entsprechender Hilfs- und Finanzmittel. So müssen Unterstützungstechnologien entwickelt und ihre Anschaffung finanziell unterstützt werden. Der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten (Studiengängen, Berufen etc.) muss gesetzlich garantiert sein und darf nicht von der Willkür einzelner Entscheider:innen abhängen, ebenso müssen Prüfungen so gestaltet werden, dass sie diskriminierungsfrei sind und gegebenenfalls Nachteilsausgleiche gewährt werden (vgl. Fallvignetten). Entsprechende unterstützende Technologien können die Zugänglichkeit ermöglichen. Zeitliche Flexibilisierung in der beruflichen Ausbildung / Rehabilitation, externe Unterstützungsangebote sowie Zuschüsse und Übernahme von Kosten müssen gesetzlich garantiert werden.

3. Rahmenbedingung: Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen:

Auf der Ebene der Bildungseinrichtung braucht es Strukturen für eine gelingende Inklusion. Denn eine flächendeckende inklusive Gestaltung des Lehrens und Lernens kann nur gelingen, wenn die Lehrenden und Lernenden entsprechende Strukturen vorfinden, die diese Gestaltung ermöglichen oder sogar gewährleisten. Diese beinhalten

- chancengerechte Strukturen, wie etwa
 - keine zentralen Prüfungen (vgl. Reich 2017);
 - keine Fokussierung auf rein kognitive Lernziele oder Wissensanhäufung (vgl. Reich 2017);
 - die Ermöglichung Prüfungen nachzuholen und ähnliches;

- eine förderliche Lernumgebung, die in verschiedenen Bereichen realisiert werden muss:
 - räumlich/architektonisch, also entsprechende barrierefreie und lernförderliche Architektur und Gestaltung, weg vom „Kasernenformat“ (vgl. Reich 2017); die Bildungseinrichtung als Lebens- und Arbeitsbereich begreifen; multifunktionale Räume ermöglichen verschiedene Lernsettings (ebd.);
 - zeitlich, also genügend Zeit für Lernen und unterschiedliche Bedürfnisse beim Lernen einräumen (ebd.), die Bildungseinrichtung muss entsprechende Zeitstrukturen schaffen und zeitliche Freiräume ermöglichen;
 - sozial, also hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und sie gleichzeitig durch persönliche Beziehungen beim Lernen unterstützen; dafür ist eine gute Feedbackkultur vonnöten; Klassenorganisation und Beurteilungen müssen je nach Zielgruppe angepasst werden (vgl. Zoyke 2016).
- Handlungs- und Entscheidungsspielraum:
 - die Bildungseinrichtung muss den Lehrenden Unterstützung aber auch Freiraum bieten, um auf bestimmte Bedürfnisse der Lernenden individuell reagieren zu können (zeitliche Flexibilisierung einer Ausbildung bspw.);
 - Beurteilungssystem:
 - Lernergebniskontrollen müssen überdacht und an die Zielgruppe der Lernenden angepasst werden (vgl. Reich 2017, Zoyke 2016). Dies sollte nicht auf individueller Ebene einzelner Lehrkräfte erfolgen, sondern zentral (ggf. als Aushandlungs- und Erprobungsprozess) für die ganze Bildungseinrichtung erfolgen. Klausuren und Tests sind dabei zu vermeiden (vgl. Reich 2017);
- Weiterentwicklung:
 - Bildungseinrichtungen müssen sich ständig überprüfen und weiterentwickeln. Hierfür sind Beratung, Supervision und Evaluation vonnöten und entsprechende Angebote durch die Bildungseinrichtung nötig. Hier gilt

es ressourcen- und lösungsorientiert zu arbeiten (vgl. Zoyke 2016; Reich 2017). Fortbildungen, Teamunterricht und kollegialer Austausch müssen durch die Bildungseinrichtung nicht nur ermöglicht, sondern gefördert werden;

- Partizipation:
 - Gleichzeitig muss eine Einrichtung die Möglichkeit zur Teilhabe bieten. Dies meint, dass sich Angehörige, Externe aber auch die Lernenden selber aktiv in den Alltag der Bildungseinrichtung einbringen können (Beispiel: Schülervertretungen, Ehrenamt, Kulturangebote). (Nebeneffekt: „Künstlichkeit des Entwicklungsraumes“ entgegenwirken. (vgl. Reich 2017));
- Hilfsmittel & Fördermittel / externe Unterstützung:
 - Eine Bildungseinrichtung muss Hilfsmittel kennen und diese zur Verfügung stellen. Gleichzeitig sollte sie Förder- und Zuschussmöglichkeiten kennen und diese beschaffen können. Gleiches gilt für die rechtlichen Grundlagen von Inklusion, die einer Bildungseinrichtung bekannt sein müssen.

Dabei hängt diese Ebene eng mit der Gesetzesebene zusammen. Auf Ebene der Bildungseinrichtung müssen die Strukturen und Vorgaben, die der Gesetzgeber vorgibt, Umsetzung erfahren. Gleichzeitig ist sie stark mit der personalen Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernens verwoben und bildet den Rahmen für die Umsetzung von inklusiven Lehren und Lernen auf sozialer Ebene.

4. Handlungskompetenzen auf personaler Ebene:

Auf personaler Ebene können dann Handlungskompetenzen identifiziert werden, die unter den oben beschriebenen Rahmenbedingungen realisiert werden und die damit zur Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernens beitragen können. Dazu gehören zwei Gruppen von Handlungskompetenzen: inklusionsbezogene Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden sowie inklusionspädagogische Kompetenzen nur von Lehrenden.

A) Inklusionsförderliche Kompetenzen werden von Lehrenden als auch von Lernenden für die inklusive Gestaltung des Lehrens und Lernens benötigt. Sie alle unternehmen Anstrengungen, ein inklusionsförderliches Lernen und Arbeiten zu ermöglichen. Aus der Zusammenführung der verschiedenen Forschungsarbeiten ergeben sich folgende inklusionsförderliche Kompetenzen:

- Vorurteile und Diskriminierungen erkennen und verstehen
- Kommunikationswege und –methoden kennen und anwenden (Wie kommuniziere ich mit einer hörbehinderten Person angemessen?)
- inklusionsnagemessene sprachliche Kompetenz
- solidarischer und selbstbewusster Umgang mit eigenen und fremden Bedarfen und Konstitutionen
- Gestaltung von Lernen und Zusammenarbeit (Barrierefreiheit, Universal Design)
- Kenntnisse über Rechte und Hilfsmittel.

B) Inklusionspädagogische Kompetenzen (von Lehrenden)

Lehrende haben den professionellen pädagogischen Auftrag, Lehren und Lernen inklusiv zu gestalten. Es sind dann zwei Dimensionen für Lehrende beim Einsatz ihrer pädagogisch-didaktischen Kompetenz (vgl. Frohn et al. 2019) relevant:

1. die inklusive Gestaltung der eigenen Lehre (Barrierefreiheit, Universal Design) und
2. die Förderung und Vermittlung von Kompetenzen aus inklusiver Perspektive an alle Lernenden. Dazu gehört auch, alle Lernenden zur Mitgestaltung von Barrierefreiheit und Realisierung von inklusiven Miteinander-Lernen anzuhalten.

4 Fazit

Das Paper ging den beiden Fragen nach:

Was sind inklusionsbezogene Kompetenzen im Bildungskontext der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation und welche Rahmenbedingungen bzw. Strukturen werden für die inklusive Gestaltung von Lehre und Lernen benötigt?

Der Forschungsstand zu derartigen Kompetenzen und Rahmenbedingungen wurde analysiert und daraus zur Beantwortung der Fragen für die berufliche Bildung ein „Modell inklusionsbezogener Kompetenzen und ihrer Rahmenbedingungen“ synthetisiert. Ausgangspunkt war die Problematik, durch eine Definition sogenannter „Inklusionskompetenzen“ anzudeuten, es gebe neben diversen anderen Kompetenzen wie z.B. Sozialkompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder didaktischer Kompetenz eindeutig zu definierende und abgrenzbare Inklusionskompetenzen. Zudem sollte einer Auffassung entgegengewirkt werden, für gelingendes inklusives Lehren und Lernen müssten lediglich Lehrende in der Ausprägung ihrer „Inklusionskompetenz“ weitergebildet werden. Das entwickelte Modell kombiniert notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für inklusives Lehren mit der Beschreibung von notwendigen Praktiken für die Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernens, für die Kompetenzen notwendig werden, die zwar auch in anderen Kontexten als relevant bezeichnet werden (z.B. Sozial- oder Kommunikationskompetenzen), die aber mit einer expliziten Haltung zur Förderung inklusiver Kontexte einsetzbar sind. Wir sprechen insofern von „inklusionsbezogenen Kompetenzen“. Damit wird die Verantwortlichkeit sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden sowie der Einrichtung, der Kostenträger und der Gesetzgeber in ihren Zusammenhängen sichtbar gemacht. Das Modell verdeutlicht und systematisiert wie und in welchen Aspekten Kultur, Struktur und Praktiken zusammenwirken müssen, um inklusives Handeln zu ermöglichen und zu unterstützen.

5 Literaturverzeichnis

AWO Bundesverband e. V.: Auf dem Weg zur Inklusion. Ein Arbeitsbuch. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.awo.org/sites/default/files/2018-02/Arbeitsbuch%20Inklusion%20Web.pdf> , zuletzt geprüft am 28.07.2021.

Bach, Alexandra (2018): Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: Tade Tramm, Marc Casper und Tobias Schlömer (Hg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 155–173.

Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin; Kuhlmann, Carola (Hg.) (2012): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Stand: 2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Hg. v. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf .

Becker, Uwe (2016): Die Inklusionslüge: Behinderung im flexiblen Kapitalismus (2., unveränderte Auflage). X-Texte. Bielefeld: transcript.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz.

Bosse, Ingo; Schluchter, Jan-René; Zorn, Isabel (Hg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim Basel: Beltz.

Bundesgesetzblatt: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem

Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Online verfügbar unter <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> , zuletzt geprüft am 03.02.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2018): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin.

Bylinski, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7215> , zuletzt geprüft am 28.07.2021.

Bylinski, Ursula; Rützel, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 02/211, S. 14–17.

Bylinski, Ursula; Vollmer, Kirsten (2015): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 162). Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7718> , zuletzt geprüft am 28.07.2021.

Charta der Vielfalt e.V.: Vielfaltsdimensionen. Die sieben Dimensionen von Vielfalt. Online verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/vielfaltsdimensionen/> , zuletzt geprüft am 09.03.2021.

Charta der Vielfalt e.V. (2017): Vielfalt, Chancengleichheit und Inklusion. Diversity Management in öffentlichen Verwaltungen und Einrichtungen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Studien_Publicationen_Charta/Charta_der_Vielfalt-O%CC%88H-2017.pdf , zuletzt geprüft am 24.11.2021.

Charta der Vielfalt e.V. (2021): Factbook Diversity. Positionen, Zahlen, Argumente. Online verfügbar unter https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Diversity-Tag/2021/Factbook_2021.pdf , zuletzt aktualisiert am 02.09.2021.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf , zuletzt geprüft am 03.02.2021.

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufsbildung-junger-menschen-mit-behinderungen> , zuletzt aktualisiert am 12.10.2021.

Euler, Dieter; Severing, Eckart (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung. Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf , zuletzt geprüft am 10.11.2020.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark. Online verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf , zuletzt geprüft am 27.07.2021.

Europäische Union (2006): Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, zuletzt geprüft am 04.01.2022.

FDQI-HU (2021): FDQI-HU präsentiert den "Animationsfilm" zum DiMiLL. Weitere Beteiligte: Ann-Catherine Liebsch. Online verfügbar unter <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/aktuelles-fdqi-hu/fdqi-animationsfilm-dimill> , zuletzt geprüft am 28.01.2022

- Fischer, Christian (Hg.) (2015): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster: Waxmann.
- Frohn, Julia (2017): Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In: Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Inklusionsglossar. Berlin. Online verfügbar unter https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_das-didaktische-modell-fuer-inklusives-lehren-und-lernen , zuletzt geprüft am 28.01.2022.
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera; Pech, Detlef (Hg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gardenswartz, Lee; Rowe, Anita (2003): Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Alexandria, VA: Society For Human Resource Management.
- Heimlich, Ulrich (2019): Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Heister, Werner; Knauer, Rachel; Murmann, Jule; Olek, Ariane; Vomberg, Marieke; Zorn, Isabel (2020): Kompetenzen. Working Paper No. 2 im Rahmen des Projektes IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandIn-nen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung. Online verfügbar unter https://idit.online/fileadmin/user_upload/Working_Paper/Working_Paper_Kompetenz_final.pdf , zuletzt geprüft am 17.11.2020.
- Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf , zuletzt aktualisiert am 31.08.2021.
- Kultusministerkonferenz (Hg.): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013).

- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf , zuletzt aktualisiert am 31.08.2021.
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf , zuletzt geprüft am 21.06.2022.
- Kunzendorf, Martina (2019): Berufsfeld Arbeit/Beruf. In: Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim Basel: Beltz, S. 146–156.
- Loden, Marylin; Rosener, Judy (1991): Workforce America!: Managing Employee diversity as a vital Resource. Homewood: McGraw-Hill Education.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100–109.
- N.N. (2017): Inklusionsglossar. Berlin. Online verfügbar unter <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar> , zuletzt geprüft am 18.07.2022.
- Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.
- Reich, Kersten (2014): Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In: *Inklusion in Schule und Unterricht* 5 (10).
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

- Reich, Kersten (2017): 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik. In: Kersten Reich (Hg.): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15–30.
- Reich, Kersten (Hg.) (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia (2016): Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf , zuletzt geprüft am 24.08.2021.
- Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Terhart, Erhardt (2015): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: Christian Fischer (Hg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster: Waxman, S. 69–84.
- Tomaševski, Katarina (2001): Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. In: Right to education primers no. 3. Lund: Lund University. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf , zuletzt geprüft am 18.7.2022.
- Tramm, Tade; Casper, Marc; Schlömer, Tobias (Hg.) (2018): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

überaus.de (o.J.): Ausbildung inklusiv gestalten. Fachportal des Bundesinstituts für Berufsbildung. <https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/ausbildung-inklusive-gestalten.php?sid=76831245471138973982960829007052232214379532202620509465815961597340> , zuletzt geprüft am 17.7.2022.

Unverferth, Meike; Rank, Astrid; Weiß, Veronika (2019): Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion. Level 3 Beiträge zur Konzeption und Gestaltung. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* (Bd. 2 Nr. 3). Online verfügbar unter <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2470> , zuletzt geprüft am 19.05.2021.

Vereinte Nationen (1948): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, vom Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. Online verfügbar unter https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf , zuletzt geprüft am 04.03.2021.

Vereinte Nationen (2008): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Inklusion. Online verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/> , zuletzt geprüft am 03.02.2021.

Weltzien, Dörte; Albers, Timm; Döther, Sabrina; Söhnen, Sarah A.; Verhoeven, Nadja; Ali-Tani, Caroline (2021): Inklusionskompetenz in Kita-Teams (IncluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht. FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre. Freiburg. Online verfügbar unter https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Inklusive-Paedagogik/Bildmaterial_Themenboxen/Daten/Abschlussbericht_IncluKiT_web_end_2020.pdf , zuletzt geprüft am 23.11.2021.

- Zorn, Isabel; Weiser, Yannick (2019): Inklusive Digitalisierung in der Hochschulbildung. Eine Handreichung für Lehrende an Hochschulen. Hg. v. Technische Hochschule Köln. Online verfügbar unter <https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/1547> , zuletzt geprüft am 03.02.2021.
- Zoyke, Andrea (2016): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Andrea Zoyke und Kirsten Vollmer (Hg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 207–237.
- Zoyke, Andrea (2016): Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 30, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (18-10-2016) zuletzt geprüft am 18.7.2022.
- Zoyke, Andrea (2019): Professionalisierung in der Arbeit/im Beruf. In: Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim Basel: Beltz, S. 310–316.
- Zoyke, Andrea; Vollmer, Kirsten (Hg.) (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.