

Andrea Zoyke | Kirsten Vollmer (Hrsg.)

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen



Andrea Zoyke | Kirsten Vollmer (Hrsg.)

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.079



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-7639-1182-0

ISBN E-Book 978-3-7639-5656-2

urn:nbn:de:0035-vetrepository-763857-1

Printed in Germany



Inhalt

Einführung	5
Andrea Zoyke, Kirsten Vollmer	
Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung	7
Teil I: Annäherung an ein Begriffsverständnis, Ausgangspositionen und diagnostizierte Reformbedarfe im Berufsbildungssystem	25
Dieter Euler	
Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen	27
Martin Baethge	
Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014	43
Ruth Enggruber, Joachim Gerd Ulrich	
Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten	59
Teil II: Ausgewählte Angebote und Lernorte inklusiver Berufsbildung	77
Ruth Enggruber, Josef Rützel	
Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Ausbildungsbetrieben	79
Lutz Galiläer, Bernhard Ufholz	
Ausbildung besonders förderbedürftiger Jugendlicher in und mit Betrieben. Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet	99
Cortina Gentner	
Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?!	123
Stefan Gruber, Angela Rauch, Nancy Reims	
Wiedereingliederung von Rehabilitanden der Bundesagentur für Arbeit. Zeitpunkt, Nachhaltigkeit und Einflussfaktoren für den Wiedereinstieg	143

Teil III: Berufsbezogene Kompetenzen und Potenziale von Menschen mit Behinderungen	161
Sarah Khayal, Stephanie Kohl, Mathilde Niehaus	
Berufsbezogene Kompetenzen bei Personen mit einer Borderline- Persönlichkeitsstörung. Anregungen für die Berufsbildung	163
Lis Marie Diehl, Irmgard Merkt	
Musik als Beruf? Überlegungen aus dem Dortmunder Modell: Musik	179
Teil IV: Standardisierung inklusiver Berufsbildung und Professionalisierung des pädagogischen und ausbildenden Personals	189
Vera Neugebauer, Thomas Bauer	
Berufliche Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen durch Werkstätten für behinderte Menschen	191
Andrea Zoyke	
Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung ..	207
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	239
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)	241

Einführung

Andrea Zoyke, Kirsten Vollmer

▶ Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen

Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung

1 Hinführung zum Diskurs um Inklusion in der Berufsbildung

Aktuell wird ein breiter, durchaus kontroverser und teils emotional behafteter Diskurs um „Inklusion“ und „Inklusive Bildung“ geführt. Dieser wird insbesondere durch zwei wesentliche Aspekte geprägt: Zum einen ist der in den 1990er Jahren gesellschaftlich-politisch konsensual entwickelte Grundgedanke inklusiver Bildung bzw. „Bildung für alle“ zu nennen, der in den Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) für die Bildungspolitik mittlerweile in der dritten Auflage bekräftigt und ausdifferenziert wurde (vgl. DUK 2014, S. 9). Zum anderen wird vielfach das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden VN-Konvention) zitiert und als Argumentationsgrundlage herangezogen, welches in Deutschland in 2009 ratifiziert wurde. Für den Kontext der Berufsbildung und die Idee inklusiver Berufsbildung sind die Artikel 24 (Bildung) und 27 (Arbeit und Beschäftigung) des Übereinkommens von besonderer Relevanz. Begleitend hierzu gibt es eine Reihe von konkretisierenden Gesetzgebungsprozessen (z. B. die Reformen der Schulgesetze und der Lehrerbildungsgesetze in den Ländern), Empfehlungen und Beschlüsse (z. B. der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ KMK 2011) sowie Aktionspläne (maßgeblich der Nationale Aktionsplan der Bundesrepublik Deutschland 2011 und länderspezifische Aktionspläne; vgl. zu den vielfältigen Aktivitäten auch BIERMANN 2015, S. 25 ff.).

Dabei gilt der Begriff „Inklusion“ weder als konsensual definiert, wie auch die Beiträge in diesem Band illustrieren, noch als vollständig neu.¹ Ohne an dieser Stelle den Diskurs in all seinen Facetten darstellen zu wollen, soll hier zumindest ein pointierter Einblick gegeben werden. Während beispielsweise einige Diskussionen und Prozesse Menschen mit Behinderungen fokussieren, die gleichberechtigt gemeinsam mit Menschen ohne Behinderungen Bildung erwerben können sollen, wird in anderen die Frage der strukturellen und prozessualen Gestaltung von Bildungsangeboten, die grundsätzlich allen Menschen – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder

1 So verweist beispielsweise HINZ (2013) auf den bereits in den 1970er Jahren in den USA begonnenen Inklusionsdiskurs.

ähnlichem – gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale ermöglichen sollen, einer näheren Betrachtung unterzogen und favorisiert. Letzteres Verständnis stellt grundsätzliche Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität (vgl. HINZ 2013; WERNING/BAUMERT 2013, S. 40). Im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs sowie in der Umsetzung von Inklusion in der (Berufs-)Bildungspraxis zeigen sich auch deutliche Bezüge zu diversen, teils tradierten Diskursen wie beispielsweise zur (beruflichen) Integration von Menschen mit Behinderungen, zur (beruflichen) Rehabilitation und zur Benachteiligtenförderung, zur Sonderpädagogik sowie zur individuellen Förderung und zum Umgang mit Heterogenität sowie zu Diversität, die von unterschiedlichen Disziplinen geführt werden (insbesondere Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Diversity-Studies, Gender-Studies etc.).

Konsens jedoch scheint in dem normativen Grundgedanken zu bestehen, alle Menschen in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit wertzuschätzen und allen die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen, „an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln“ (DUK 2014, S. 9). Die im Diskurs vielfältig und teils synonym, teils differenziert verwandten Be- bzw. Zuschreibungen wie Behinderung, Benachteiligung, Beeinträchtigung, Störung, sonderpädagogischer Förderbedarf etc. können als soziale Konstruktion der Wechselbeziehung zwischen individueller Beeinträchtigung und dem gesellschaftlichen Umgang mit ihr verstanden werden. Damit wird Inklusion nicht an den Personen bzw. den Lernenden, sondern an der Institution bzw. dem Bildungssystem festgemacht (vgl. WERNING/BAUMERT 2013, S. 146). Als wesentliche Indikatoren einer in solcher Art konzipierten inklusiven (Berufs-) Bildung können Zugänglichkeit, Individualisierung, Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit angewendet werden.

Die Popularisierung des Begriffs „Inklusion“ allgemein sowie im Kontext der beruflichen Bildung im Speziellen trifft zeitlich zusammen mit der Vorstellung eines sich bereits abzeichnenden und zukünftig noch verstärkenden demografischen Wandels und Fachkräftemangels. Damit werden auch Hoffnungen verbunden auf verbesserte Chancen für die berufliche Integration von bisher am Übergang in Ausbildung und Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt gescheiterten Personengruppen, insbesondere von benachteiligten und Teilgruppen behinderter Menschen. Entsprechend wird beispielsweise diskutiert, ob die Tradition der Ausbildung benachteiligter und behinderter Menschen in speziellen Einrichtungen und/oder Maßnahmen weitestgehend abgelöst werden kann, soll oder muss und wie adäquate Bildungsangebote für alle potenziellen Auszubildenden entwickelt werden können, sollen oder müssen.

Vor diesem Hintergrund haben das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Technische Universität Dortmund im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) unter dem Titel „Inklusion in der Berufsbildung – Entwicklung und Evaluation von Förderkonzepten zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen“ im Juli 2014 eine Experten-Tagung in Dortmund durchgeführt. Wesentliche Ergebnisse daraus sind in dem vorliegenden Band dokumentiert.

Für die Fachtagung waren insbesondere folgende Fragenkomplexe leitend:

- ▶ Wie wird der Terminus „Inklusion“ im Kontext der Berufsbildung definiert und verwendet? An welche (vorangegangenen) Diskurse wird angeknüpft?
- ▶ Wie inklusiv ist das Berufsbildungssystem bereits? Welche Konzepte der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind erfolgversprechend? Wie wird man (individuell) spezifischen und in der Gruppe heterogenen Förder- und Unterstützungsbedarfen gerecht?
- ▶ Inwiefern werden Betriebe in die berufliche Aus- und Weiterbildung eingebunden? Welche Potenziale und Grenzen zeigen sich hier?
- ▶ Welche Anforderungen stellen sich an das pädagogische und ausbildende Personal an den Lernorten der Berufsbildung?

Wissenschaftliche Beiträge waren ebenso erwünscht wie Beiträge zur reflektierten Praxis, um Befunde, Anregungen und offene Fragen aus Berufsbildungswissenschaft, -praxis und -politik zusammenzutragen. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die in diesem Rahmen entstandenen Beiträge gegeben (Kap. 2). Anschließend werden unter Berücksichtigung dieser Beiträge sowie weiterer Anregungen aus dem Inklusionsdiskurs wesentliche Befunde und mögliche Antworten zu den oben skizzierten Leitfragen zusammengeführt und diskutiert (Kap. 3). Dabei wäre es vermessen, mit dieser Tagung und dem zugehörigen Tagungsband eine Darstellung des gesamten, breitgefächerten Spektrums an Diskussionen und Prozessen für inklusive berufliche Bildung oder gar einen vollumfänglichen Lösungsansatz bieten zu wollen. Vielmehr ist es unser Anliegen, mit punktuellen Einblicken zur Kenntnis und zum Austausch über die vielfältigen Ansätze beizutragen und zur weiteren Diskussion anzuregen.

Wir danken all denen, die an der Veröffentlichung dieses Sammelbandes mitgewirkt haben – sei es durch eingereichte Beiträge, Teilnahme an der Fachtagung und deren Diskussionen, als auch durch jene Mitarbeit und Beteiligung, die nicht augenfällig ist, aber ohne die diese Publikation buchstäblich keine Gestalt angenommen hätte.

2 Überblick über die Beiträge im Sammelband

Der Band gliedert sich in vier Teile, deren Abgrenzung voneinander zwar nicht als trennscharf betrachtet werden kann, die dem Leser jedoch einen tendenziell nach Schwerpunkten strukturierten Zugang ermöglichen sollen. Die Spannweite der Beiträge reicht von empirischen qualitativen und quantitativen Studien über theoretisch-konzeptionelle Beiträge und Sekundäranalysen bis hin zu reflektierter Praxis. Neben unterschiedlichen methodischen Zugängen wurden diverse inhaltliche Schwerpunkte gelegt. In der Gesamtheit ist ein facettenreicher Band entstanden, der punktuelle Einblicke in die Befundlage sowie Hinweise und kritisch-konstruktive Denkanstöße für Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik bietet.

Teil I: Annäherung an ein Begriffsverständnis, Ausgangspositionen und diagnostizierte Reformbedarfe im Berufsbildungssystem

In diesem Abschnitt finden sich Beiträge, die sich insbesondere mit dem Verständnis von Inklusion allgemein sowie in der Berufsbildung im Besonderen beschäftigen sowie mit Fragen der Bestimmung und Kennzeichnung von Zielgruppen. Auf dieser Basis geht es sowohl um eine Bestandsaufnahme als auch um als erforderlich identifizierte Reformen zur Inklusion im Berufsbildungssystem sowie die damit verbundenen wesentlichen Herausforderungen.

Im Sinne einer Bestandsaufnahme führt *Dieter Euler* wesentliche Diskussionen und Befunde zur Inklusion in der Berufs(aus)bildung zusammen und formuliert auf dieser Basis Handlungsfelder für Forschung und Entwicklung. Hierfür deckt er zunächst normative Ausgangs- und Bezugspunkte auf und schlussfolgert „das Recht von Menschen mit Behinderung auf eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf [...], die in den Lernorten gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung zu gestalten ist“ (EULER in diesem Band). Zudem verweist er auf eine spärliche wissenschaftlich fundierte Erkenntnislage insbesondere in der Berufsbildung und skizziert mögliche Wege von Schulabsolventen mit Behinderungen nach der allgemeinbildenden Schule, welche Anhaltspunkte für noch erforderliche deskriptive und explorative Forschung sein können. Dabei weist er auch auf die mit der Zuschreibung von Merkmalen wie „Behinderung“ verbundenen Schwierigkeiten hin. Auf dieser Basis stellt er zwei wesentliche Herausforderungen für die Umsetzung inklusiver Berufs(aus)bildung dar: Kulturell gehe es um die Veränderung von tradierten Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Umgang mit Menschen mit Behinderung. Strukturell gehe es um Umsteuerung von Institutionen, Leistungssystemen und Bildungsangeboten. Abschließend skizziert *Euler* Handlungsfelder für Forschung und Entwicklung zu einer inklusiven Berufs(aus)bildung und hebt ergänzend die Notwendigkeit einer abgestimmten Planung und Implementierung eines langjährigen Transformationsprozesses durch die verantwortlichen Akteure der Berufsbildungspolitik und der Sozialpartner hervor.

Martin Baethge gibt in seinem Beitrag einen Überblick über Stand und Reformbedarfe zur Berufsbildung für Menschen mit Behinderung auf der Basis des Nationalen Bildungsberichts 2014, der die Bildung von Menschen mit Behinderung als Schwerpunktthema behandelt. Damit bietet er gleichzeitig einen Einblick in die Arbeit der Autorengruppe und der sich im Prozess stellenden Herausforderungen und Schwierigkeiten. Der Stand der Berufsbildung für Menschen mit Behinderung wird anhand folgender Aspekte skizziert: Diagnostik bzw. Erfassung von Behinderung, bereitgestellte und genutzte Ausbildungsangebote, Kompetenzen des Personals sowie Ressourcen und ihre Verteilung. Abschließend stellt der Autor die für eine Umsetzung von Inklusion laut Nationalem Bildungsbericht erforderlichen institutionellen Reformen im Berufsbildungssystem dar. Als Voraussetzung hebt er die Veränderung der öffentlichen Semantik in Richtung eines relationalen Begriffsverständnisses von

Behinderung als soziale Konstruktion der Wechselbeziehung zwischen individueller Beeinträchtigung und dem gesellschaftlichen Umgang mit ihr hervor. Zudem stellt er Aspekte der institutionellen Umgestaltung eines traditionell auf institutionelle Differenzierung, Spezialisierung und Separierung ausgerichteten Bildungswesens dar. Kernherausforderung dabei sei die Umschichtung von Aufgaben, Ressourcen und Kompetenzen aus den Sondereinrichtungen in die Regelausbildung ohne Verlust vorhandener Kompetenzen. Zudem seien aufgrund der in Deutschland sehr engen Verbindung auch das Beschäftigungssystem bzw. der Arbeitsmarkt und die betriebliche Arbeitsorganisation in die Inklusionsdiskussion mit einzu beziehen. Trotz der zunächst tendenziellen Engführung des Bildungsberichts auf Menschen mit Behinderung im Sinne des Artikel 24 der VN-Konvention legen die Ergebnisse Baethge folgend darüber hinaus nahe, bildungspolitisch auch Jugendliche mit sozialer Benachteiligung in den Blick zu nehmen.

Ruth Enggruber und *Joachim Gerd Ulrich* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, was unter inklusiver Berufsausbildung verstanden wird und wie diese umgesetzt werden kann. Dafür identifizieren sie zunächst unterschiedliche Verständnisse, bevor sie bildungspolitische Folgerungen skizzieren und kritisch kommentieren. Während in einem engeren Verständnis lediglich Jugendliche mit dem noch näher zu bestimmenden Merkmal „Behinderung“ in den Blick zu nehmen seien, wären in einem weiteren Verständnis alle diejenigen Jugendlichen zu berücksichtigen, die ausbildungsinteressiert sind. Ausgehend von diesem weiten Verständnis erläutern sie Folgerungen für eine Reform der Berufsausbildung. In Anbetracht erwarteter Widerstände und erheblicher Skepsis diskutieren sie diese anschließend anhand der Ergebnisse einer Befragung von ca. 300 Fachleuten der Berufsbildung im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors 2013. Darin zeigt sich, dass eine deutliche Mehrheit das weite gegenüber dem engen Inklusionsverständnis vorzieht, und die hierfür erforderlichen Reformen tendenziell Zustimmung erfahren. Allerdings kommen Enggruber und Ulrich auch zu dem Ergebnis, dass die Fachleute davon ausgehen, dass der Realisierungsprozess einige Zeit brauche und nicht bis 2020 umzusetzen sei. In ihrer Schlussbetrachtung weisen sie auch auf das Problem begrifflicher und praktischer Inkonsistenzen hin, „wenn der mit Denotationen eines politischen Handlungsprogramms aufgeladene Inklusionsbegriff vom schulischen Kontext auf den Kontext eines markt-basierten Bildungsbereichs übertragen wird, in dem die organisationalen Interessen der Bildungsanbieter einen völlig anderen Stellenwert haben“ (ENGRUBER/ULRICH in diesem Band).

Teil II: Ausgewählte Angebote und Lernorte inklusiver Berufsbildung

Nach einer Annäherung an Inklusion und das Berufsbildungssystem insgesamt folgen in diesem Abschnitt Beiträge, die sich auf ausgewählte Angebote und Lernorte inklusiver Berufsbildung beziehen. Berufsausbildungen in bzw. mit Betrieben werden ebenso betrachtet wie Ausbildungs- und Berufsvorbereitung in Produktionsschulen und Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation.

Ruth Enggruber und *Josef Rützel* geben in ihrem Beitrag einen Einblick in ihre Studie zum Stand der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen aus Sicht der Betriebe. Hierzu haben sie Anfang 2014 im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ eine repräsentative Befragung von über 1.000 ausbildungsberechtigten Unternehmen durchgeführt. Darin haben sie auch Erfahrungen und Reformbedarfe erhoben. Es zeigt sich, dass das Verständnis von „Behinderung“ in den Betrieben ungeklärt ist und externe Unterstützungsangebote in geringem Maße bekannt sind und genutzt werden. Wesentliche Einflussfaktoren auf die Bereitschaft zur Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen könnten in der Erfahrungsdauer bezüglich der Ausbildung dieser Zielgruppe sowie in der Kenntnis von Zuschüssen zur Ausbildungsvergütung liegen. Abschließend geben Enggruber und Rützel Anregungen für die weitere Forschung sowie für die Berufsbildungspolitik. Diese erstrecken sich von der Klärung des Verständnisses von Behinderung und der Veränderung von Förder- und Unterstützungsstrukturen über die durchgängige Unterstützung von Betrieben und die Veränderung der Rekrutierungsstrategien in Verbindung mit der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen bis hin zum Neudenken von Barrierefreiheit. Dabei betonen sie, dass sich ihre Anstöße zwar auf Jugendliche mit Behinderungen beziehen, ihnen aber gleichwohl ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde liege. Zudem werde „Inklusion nicht als eine zusätzliche Ausbildungsaufgabe oder besondere Spezialisierung verstanden, sondern als grundlegende Basis für die Ausgestaltung der Ausbildungsstrukturen, -formen sowie der Kompetenzen des pädagogischen Personals etc.“ (ENGGRUBER/RÜTZEL in diesem Band).

Ebenfalls mit Blick auf eine Berufsausbildung am Lernort Betrieb stellen *Lutz Galiläer* und *Bernhard Ufholz* Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungs-Projekt TrialNet zur Ausbildung von besonders förderungsbedürftigen benachteiligten oder behinderten Jugendlichen (Rehabilitanden) in bzw. in Kooperation mit Betrieben vor. Dabei gehen sie insbesondere auf die Gewinnung von Betrieben für diese Zielgruppe, die Kooperation von Reha-Einrichtungen mit Betrieben in besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung und den Unterstützungsbedarf von Betrieben ein. Abschließend konstatieren sie unter Berücksichtigung der besonderen Merkmale der Rehabilitanden, dass das Potenzial des Lernorts Betrieb für Jugendliche mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten noch nicht voll ausgeschöpft sei, bei markanten Verhaltensschwierigkeiten und psychischen Problemen rein betriebliche Modelle jedoch an ihre Grenzen stießen. Hinsichtlich der Unterstützung der Betriebe empfehlen Galiläer und Ufholz, Teilhabeleistungen in hohem Maße flexibel, individualisiert und an den oft schlecht prognostizierbaren Entwicklungsverlauf adaptierbar zu konzipieren. Zur Gewinnung von (weiteren) Betrieben für die Berufsausbildung von jugendlichen Rehabilitanden gelte es, die Einstiegshürde (z. B. Unkenntnis, fehlende Erfahrung) zu überwinden, womit ähnliche Ergebnisse erzielt werden wie in der Befragung von Enggruber und Rützel. Zudem wird die Etablierung von Verbundmodell und regionaler Zusammenarbeit (z. B. mit Einrichtungen der Rehabilitation, der Agentur für Arbeit und Verbänden) empfohlen.

Cortina Gentner richtet das Augenmerk auf die einer Berufsausbildung teilweise vorgelagerte oder alternativ zu ihr stehende Ausbildungs- und Berufsvorbereitung und nimmt dabei insbesondere Produktionsschulen in den Blick. Ausgehend von einem Modellprojekt in Hamburg, in dem inklusive Strukturen der beruflichen Bildung von der Berufsorientierung über die Ausbildungs- und Berufsvorbereitung bis zur Berufsausbildung modellhaft erprobt werden, diskutiert sie besondere Chancen, aber auch Herausforderungen von Produktionsschulen hinsichtlich der Etablierung von inklusiven Strukturen in der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung. Grundsätzlich sieht Gentner auf der Mikroebene in dem pädagogischen Konzept der Produktionsschulen mit ihrem stärkenorientierten Kompetenzansatz, der Ermöglichung flexibler Lernwege in nicht-schulischen Settings sowie der Kombination von Arbeits-, Lern- und Lebensort besondere Potenziale zur individuellen Förderung und umfassenden Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Gleichwohl weist sie auch auf die damit verbundenen Herausforderungen insbesondere auf der Meso- und Makroebene hin. Neben der Einordnung der Produktionsschulen im deutschen Bildungssystem im Rahmen einer für inklusive Berufsbildung grundsätzlich notwendigen System- und Strukturveränderung gehe es um ein Umdenken bezüglich der Zielgruppendefinitionen bzw. -zugänge auch in Produktionsschulen sowie die weitere Professionalisierung des Personals und den Aufbau von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen (z. B. mit Betrieben) sowie die Etablierung einer gemeinsamen Verantwortungskultur.

Stefan Gruber, Angela Rauch und Nancy Reims geben einen Einblick in ihre empirische Studie zur Wiedereingliederung von beruflichen Rehabilitanden, die aufgrund einer Behinderung ihre ehemals erlernte berufliche Tätigkeit nicht mehr oder nur eingeschränkt ausüben konnten und daher Angebote der Bundesagentur für Arbeit wahrgenommen haben. Zentraler Untersuchungsgegenstand ist die Frage der Wirksamkeit solcher Angebote. Nach einem Überblick über die berufliche Rehabilitation in Deutschland sowie einem Einblick in den aktuellen Forschungsstand stellen die Autorinnen und der Autor ausgewählte deskriptive und multivariate Ergebnisse ihrer Panelstudie zu Rehabilitanden des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vor. Dabei gehen sie insbesondere auf Zeitpunkt, Nachhaltigkeit und Einflussfaktoren für den Wiedereinstieg dieser Personen ein. Mithilfe von Ereignisanalysen kommen sie zu dem Ergebnis, dass etwa zwei Drittel der Rehabilitanden teils sehr schnell in eine (meist) ungeforderte Beschäftigung einmünden, und diese zudem mehrere Jahre anhält. Hinsichtlich der Einflussfaktoren zeige sich, dass ein gutes subjektives Gesundheitsempfinden sowohl für die Integration in eine Beschäftigung, als auch für den Verbleib in der Beschäftigung förderlich ist. Daneben spielen personenbezogene Aspekte wie z. B. Alter, schulische Qualifikation und äußere Rahmenbedingungen wie etwa Wohnregion und saisonbedingte Dynamik eine Rolle, während die Integration von der Art der Behinderung relativ unabhängig erscheint. Der Beitrag bekräftigt damit die Einschätzung des Teilhabeberichts der Bundesregierung, dass das System der Fördermaßnahmen zur (Wieder-)Herstellung der Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen und damit der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beiträgt.

Teil III: Berufsbezogene Kompetenzen und Potenziale von Menschen mit Behinderungen

Die Beiträge in diesem Teil beschäftigen sich mit unterschiedlich fokussierten berufsbezogenen Kompetenzen und Potenzialen von Menschen mit Behinderungen. Davon ausgehend geben sie auch Hinweise, wie Strukturen entwickelt werden könnten, damit sich diese Kompetenzen und Potenziale entfalten können.

Vor dem Hintergrund einer häufig festgestellten teils gravierenden Arbeitsbeeinträchtigung von Personen mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS) untersuchen *Sarah Khayal*, *Stephanie Kohl* und *Mathilde Niehaus* in ihrem Beitrag berufsbezogene Kompetenzen (Defizite und Ressourcen) dieser Personengruppe. Damit verfolgen sie das Ziel, berufsbezogene Kompetenzprofile adäquater einschätzen und diese für die Weiterentwicklung inklusiver Angebote nutzen zu können. Sie fokussieren insbesondere auf berufsbezogene soziale und emotionale Kompetenzen bzw. psychische Stabilität, von denen vor dem Hintergrund des Störungsbildes sowie von Arbeitsanforderungen besondere Passungsprobleme erwartet werden. Die Befragung von 47 Personen mit BPS zeige, dass erwartete Defizite in den sozialen Kompetenzen und der psychischen Stabilität sichtbar werden. Der Großteil der von den Probanden selbst eingeschätzten Ressourcen liege im sozialen Bereich und im Bereich der Grundarbeitsfähigkeiten. Den vermeintlichen Widerspruch zwischen Defizit und Ressource im sozialen Bereich erklären die Autorinnen damit, dass hier durchaus unterschiedliche soziale Ressourcen im Test gemessen bzw. in der Selbsteinschätzung angeführt wurden. Für die (Weiter-)Entwicklung inklusiver berufsbezogener Förderangebote für Personen mit BPS empfehlen die Autorinnen, soziale Kompetenzen in den Bereichen Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung und Durchsetzungsstärke sowie psychische Stabilität hinsichtlich emotionaler Stabilität, Belastbarkeit und Selbstbewusstsein besonders zu berücksichtigen.

Unter der Fragestellung „Musik und Beruf?“ bieten *Lis Marie Diehl* und *Irmgard Merkt* in ihrem Beitrag einen Einblick in das Projekt „Dortmunder Modell: Musik“ (DOMO: Musik). Darin habe sich gezeigt, dass eine deutliche Anzahl von in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigten Personen Bedarf im Bereich musikalischer Erwachsenenbildung habe, die auch in eine berufliche musikalisch-künstlerische Tätigkeit münden kann. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass dieser Personengruppe in den Werkstätten jedoch entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten häufig verschlossen blieben. Ein markantes Merkmal des Projekts war die Zusammenarbeit von ausgewählten und über mehrere Phasen entsprechend qualifizierten Musikerinnen und Musikern aus den Werkstätten mit professionellen musikalischen Akteuren der Region Dortmund. Vor dem Hintergrund, dass einige Werkstattbeschäftigte den Wunsch entwickelten, Musik (in Teilzeit) als Arbeit auszuüben, diskutieren die Autorinnen unterschiedliche Modelle künstlerischer (Teilzeit-)Arbeitsplätze. In ihrem Ausblick fordern Diehl und Merkt neue organisatorische Strukturen, um eine künstlerische Berufstätigkeit von Menschen mit Behinderung nicht nur in Ausnahmefällen bzw. in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund zu ermöglichen.

Teil IV: Standardisierung inklusiver Berufsbildung und Professionalisierung des pädagogischen und ausbildenden Personals

In diesem Teil versammeln sich Aufsätze, die sich mit der Standardisierung von Angeboten inklusiver Berufsbildung sowie mit der Professionalisierung des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung befassen. Damit leisten sie einen Beitrag zu Fragen der Qualitätssicherung im Rahmen der Realisierung von inklusiver Berufsbildung.

Mit den Werkstätten für behinderte Menschen nehmen *Vera Neugebauer* und *Thomas Bauer* eine spezifische Einrichtung für voll erwerbsgeminderte Menschen in den Blick, das heißt für Personen, die aufgrund behinderungsbedingter Leistungseinschränkungen nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können. Innerhalb dieser Einrichtung bzw. dieser sozialrechtlich verankerten Leistung erhalten die Personen eine berufliche Bildung, die jedoch nicht im Berufsbildungsgesetz verankert ist. In ihrem Beitrag stellen Neugebauer und Bauer das aktuelle Projekt der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (BAG WfbM) vor, in dem es um die Entwicklung von Standards zur Systematisierung und Vereinheitlichung der beruflichen Bildung in Werkstätten geht. Ziel dessen ist die Erhöhung von Transparenz und Nachvollziehbarkeit für Arbeitgeber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sowie der Anschlussfähigkeit an andere Leistungen der Rehabilitation. Nach einer Analyse der rechtlichen Rahmenbedingungen skizzieren sie die Vorgaben zur beruflichen Bildung in den Werkstätten, insbesondere das entsprechende Fachkonzept. Für den Berufsbildungsbereich der Werkstätten empfehlen sie Anschlussfähigkeit an den Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit sowie eine Orientierung an anerkannten Berufsausbildungen, deren Ausbildungsrahmenpläne an die besonderen Bedingungen des Berufsbildungsbereichs anzupassen seien. Neugebauer und Bauer stellen das für diese Adaption weiterentwickelte Verfahren der Binnendifferenzierung dar.

Nachdem in mehreren Beiträgen bereits auch auf die hohe Bedeutung des pädagogischen Personals hingewiesen wurde, geht der Beitrag von *Andrea Zoyke* der Frage nach, inwieweit das Thema Inklusion bereits in der Lehrerbildung allgemein sowie für das Lehramt an beruflichen Schulen im Speziellen verankert ist. Hierfür werden zunächst wesentliche Aufgaben, die sich Lehrkräften an beruflichen Schulen im Zusammenhang mit Inklusion stellen (können), herausgearbeitet. Anschließend werden Ordnungsgrundlagen zur Lehrerbildung sowie empirische Studien zu Angeboten der Lehreraus- und -weiterbildung dahingehend analysiert, inwiefern das Thema Inklusion inhaltlich und strukturell in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen verankert ist. Der Beitrag führt aus, dass zwar grundsätzlich in allen Phasen der Lehrerbildung und in allen Ländern Angebote vorliegen oder zumindest entsprechende Reformen angestoßen wurden. Er zeigt aber auch qualitative und quantitative Mängel sowie ungelöste Fragen auf und diskutiert inhaltliche und strukturelle Empfehlungen für den weiteren Reformprozess.

3 Diskussion der Befunde und Handlungsbedarfe

In Anlehnung an die oben angeführten Leitfragen der Fachtagung werden im Folgenden ausgehend von den im Band zusammengeführten Beiträgen sowie weiterer Ergänzungen der Herausgeberinnen wesentliche Befunde zusammengeführt und diskutiert, sowie Anregungen für die Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik formuliert.

Begriffsdefinition(en) und -verwendung(en) im Kontext der Berufsbildung

Die Beiträge zeigen die bereits eingangs skizzierte Vielfalt an Verständnissen und Verwendungsformen der Begriffe „Inklusion“ und „Inklusive (Berufs-)Bildung“ sowie begleitender Begriffe wie „Behinderung“, „Benachteiligung“ etc. Insbesondere die Beiträge von *Euler, Baethge, Enggruber und Ulrich, Enggruber* und *Rützel* sowie *Zoyke* weisen explizit auf dieses Phänomen und die damit verbundenen Schwierigkeiten für die Berufsbildungsforschung und -praxis hin. *Gentner* zeigt zudem beispielhaft, wie sich auch innerhalb eines vergleichsweise kleinen Bundeslandes wie Hamburg unterschiedliche Verständnisse abzeichnen. Zumindest implizit finden sich aber auch in den anderen Beiträgen unterschiedliche Verständnisse und Lesarten. Insgesamt wird in diesem Sammelband eine Tendenz der Zustimmung zu einem weiten Verständnis deutlich, welches alle Menschen mit einbezieht. Gleichwohl werden, insbesondere für empirische Studien, immer wieder auch ausgewählte Personengruppen und hierbei vor allem Menschen mit Behinderungen vertiefend in den Blick genommen (vgl. ENGGRUBER/RÜTZEL; GRUBER u. a.; KHAYAL u. a.). Dies muss nicht per se als Widerspruch verstanden werden. So weisen insbesondere *Enggruber* und *Rützel* in ihrem Beitrag Vertreter aus, die postulieren, dass es darum gehe, Strukturen zu schaffen, die gemeinsames Lernen aller ermöglichen, ohne jedoch blind zu werden für Differenzen und besondere Unterstützungsbedarfe. Allerdings zeigen einige der Beiträge auch die mit der Fokussierung auf ausgewählte Personengruppen verbundenen Schwierigkeiten, wie etwa Feststellung und Abgrenzung sowie Stigmatisierung (vgl. auch KREMER u. a. 2015).

Die Leitidee Inklusion wird wie bereits eingangs erwähnt häufig mit normativen Ansprüchen in Verbindung gebracht. Die Beiträge zeigen, dass für den Kontext der beruflichen (Aus-)Bildung neben der Leitidee „Bildung für alle“ und der Vorstellung von gemeinsamem Lernen die Orientierung an einer Ausbildung in einem anerkannten Beruf eine wesentliche Bedeutung erhält, wie dies im Berufsbildungsgesetz auch für Menschen mit Behinderungen als „Normalfall“ ausgewiesen wird (vgl. EULER). Die Frage, wie eine adäquate Orientierung an einer anerkannten Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden aussieht, wird jedoch unterschiedlich beantwortet und häufig unter anderem an der Lernortfrage festgemacht. Auch hier zeigt sich eine Tendenz zur Orientierung an den im dualen System der Berufsausbildung üblichen Lernorten Schule und Betrieb. Jedoch scheint auch die Frage der Notwendigkeit und der Berechtigung besonderer Lern-

orte und -formate für besondere Zielgruppen noch längst nicht abschließend diskutiert (vgl. NEUGEBAUER/BAUER; GRUBER u. a.). Dabei käme eine Fokussierung auf die Lernortfrage einer Verkürzung gleich, vielmehr geht es auch um die Frage der qualitativen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten an Lernorten. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass der Präzisierungs- und Verständigungsprozess zwischen normativer Zielvorstellung und Berücksichtigung empirischer Befunde zur Lernwirksamkeit und zum Selbstkonzept, aber auch zur nachhaltigen Integration in Arbeit von Settings beruflicher Bildung noch längst nicht abgeschlossen ist.

Sachstandsanalyse: Wie inklusiv ist das Berufsbildungssystem in Deutschland?

Grundsätzlich stellen die Beiträge fest, dass Inklusion mehrheitlich gewünscht bzw. befürwortet wird, in der konkreten Realisierung sich dann jedoch Zweifel und Hemmnisse auftun (vgl. EULER; ENGRUBER/ULRICH; ENGRUBER/RÜTZEL; GALILÄER/UFHOLZ). Die Beantwortung der Frage, wie inklusiv das Berufsbildungssystem in Deutschland ist, das heißt wie wirksam die in der Bildungspraxis eingesetzten Konzepte unter der Maßgabe der inklusiven Leitidee sind, hängt entscheidend davon ab, was unter Inklusion verstanden wird. In Anbetracht der oben bereits ausgewiesenen Begriffsdiffusität kann diese Frage daher nicht allgemein und abschließend beantwortet werden. Neben der fehlenden Übereinstimmung mangelt es in der Konsequenz an einheitlichen Konzepten und Interventionen, sodass auch entsprechende Studien fehlen und derzeit kaum mit Aussicht auf Erkenntnisgewinn durchführbar sind, wie Euler ausführte. Einige Studien messen spezifische Merkmale wie schulische Leistungen und psycho-soziale Variablen von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Formen gemeinsamen Lernens (s. o. und vgl. EULER in diesem Band). Andere setzen an der Frage an, inwiefern das Ziel der Integration in berufliche Ausbildung und Beschäftigung erreicht wird (vgl. hierzu auch NEUMANN u. a. 2010). Jedoch fällt auch diesbezüglich eine Beantwortung für das (Berufs-)Bildungssystem insgesamt aufgrund von statistischen Gegebenheiten schwer, wie beispielsweise Baethge und Euler unter Bezug auf den Bildungsbericht 2014 skizzieren (vgl. hierzu auch VOLLMER/HEISTER 2013; NIEHAUS u. a. 2012). Bezogen auf einen ausgewählten Teilausschnitt des Systems, hier Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit, stellen Gruber, Rauch und Reims eine relativ hohe, schnelle und dauerhafte Re-Integrationsquote der Rehabilitanden fest und interpretieren diese als Hinweis darauf, dass dieses (Teil-)System der Fördermaßnahmen zur (Wieder-)Herstellung der Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen und damit zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beitrage. Offen bleibt an dieser Stelle jedoch weitgehend, welche besonderen Strukturen, Konzepte, Merkmale etc. dieses Teilsystems zum Erfolg beigetragen haben. Zudem könnten mit der inklusiven Leitidee auch andere Ziele in den Blick rücken – wie beispielsweise die soziale Integration, das Selbstkonzept der Menschen und ähnliches – die in derlei Studien häufig unberücksichtigt bleiben.

Insgesamt weisen die Beiträge in diesem Band auf Reformbedarf im Berufsbildungssystem hin. Neben kulturellen Veränderungen der Einstellungen und Haltungen seien strukturelle Veränderungen erforderlich (vgl. EULER). Bezogen auf Berufsausbildung und Ausbildungsvorbereitung wird die Ausrichtung an einer anerkannten Berufsausbildung und an betrieblichen Praxisphasen favorisiert. Zugespitzt kann dies in folgender Priorisierung zusammengefasst werden: Oberstes Ziel ist ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Sofern dies nicht möglich ist, sollen sich Angebote beruflicher Vorbereitung und Ausbildung zumindest an den Inhalten anerkannter Berufsausbildungen orientieren (dies zeigt sich insbesondere in den Ausbildungsregelungen für Jugendliche mit besonderer Art und Schwere der Behinderung gemäß § 66 Berufsbildungsgesetz und § 42 m Handwerksordnung – den Fachpraktikerberufsausbildungen – oder bei der Reform der beruflichen Bildung in den Werkstätten für behinderte Menschen, vgl. NEUGEBAUER/BAUER). Zudem sind Praxisphasen möglichst in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes zu ermöglichen bzw. zu absolvieren. Diese Ausrichtung zeigt sich auch in den ordnungsrechtlichen Vorgaben wie den beiden für die duale Berufsausbildung maßgeblichen Gesetzen, Berufsbildungsgesetz (§§ 64 ff. BBiG) und Handwerksordnung (§ 42 k HWO), der Rahmenregelung des BIBB-Hauptausschusses für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG und § 42 m HWO, dem Sozialgesetzbuch (z. B. SGB III und SGB IX) und den Fachkonzepten der Bundesagentur für Arbeit zu berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Auf Potenziale und Grenzen der Einbindung von Betrieben wird im folgenden Absatz noch eingegangen. Eine mögliche Alternative könnten *Gentner* folgend Produktionsschulen darstellen, wobei auch hier Grenzen und Weiterentwicklungsbedarfe erkennbar werden.

Anregungen, wie Angebote der Berufsbildung inhaltlich an die Bedarfslagen bestimmter Personengruppen angepasst werden könnten, bietet der Beitrag von *Khayal, Kohl* und *Niehaus*. Er gibt Hinweise darauf, welche Inhalte in Angeboten der beruflichen Aus- und Weiterbildung für Menschen mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung berücksichtigt werden sollten, um Passungsprobleme mit Anforderungen aus beruflicher Beschäftigung zu verringern. *Diehl* und *Merkt* liefern Anregungen, wie Angebote und Strukturen gestaltet werden könnten, die dem künstlerisch-musikalischen Bedarf in einer beruflichen (Teilzeit-)Beschäftigung von Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen gerecht werden könnten.

Potenziale und Grenzen des Lernortes Betrieb

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angeführt, sind in den Reformempfehlungen deutliche Tendenzen erkennbar, die Anteile der Berufsausbildung und Ausbildungsvorbereitung in Betrieben zu erhöhen. Sowohl *Enggruber* und *Rützel* als auch *Galiläer* und *Ufholz* zeigen in ihren Beiträgen, dass die Berufsausbildung von behinderten und benachteiligten Jugendlichen grundsätzlich möglich ist und von einem Teil der potenziellen Ausbildungsbetriebe auch durchgeführt wird. Allerdings weisen sie auch auf Grenzen und Hemmnisse hin. *Galiläer* und

Ufholz kommen beispielsweise zu dem Ergebnis, dass bei ausgeprägten Verhaltensschwierigkeiten und psychischen Problemen rein betriebliche Modelle an ihre Grenzen stoßen. Zudem weisen beide Beiträge Zurückhaltung bzw. mangelnde Bereitschaft und/oder Fähigkeit auf Seiten der Betriebe aus. Zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft empfehlen sie insbesondere eine Veränderung der bestehenden Förder- und Unterstützungsstrukturen (z. B. Förderpools, stärkere Vernetzung der Förder- und Beratungseinrichtungen, autonomere und flexiblere Verwendungsmöglichkeit der Mittel durch die Betriebe, um die oft schlecht prognostizierbaren individuellen Entwicklungsverläufe berücksichtigen zu können) und eine durchgängige Unterstützung von Betrieben (z. B. durch kontinuierliche, angepasste Formen der Ausbildungsbegleitung wie einer „Assistierte Berufsausbildung“). Zudem gehe es darum, die Betriebe davon zu überzeugen, ihre Auszubildenden nicht allein nach üblichen leistungsorientierten Kriterien auszuwählen, weil besondere Potenziale dadurch unerkannt blieben. Da die Bereitschaft zur Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung mit zunehmender Erfahrung steige bzw. eine Einstiegshürde zu erkennen sei, empfehlen sie zudem Maßnahmen zur Förderung der erstmaligen Ausbildung, beispielsweise durch Aufklärung und Ausbildungsoptionen in Verbundmodellen. Ergänzend empfehlen *Enggruber* und *Rützel*, Betriebe über Barrierefreiheit zu informieren und weitergehende Konzepte sowie Modelle nach den „Prinzipien des universellen Designs“ (vgl. RÜTZEL 2013, S. 14 ff.) zu entwickeln.

Angesichts der Bedeutung, die die Gewinnung von Betrieben und Unternehmen für eine angestrebte inklusive Berufsausbildung besitzt, ist es bemerkenswert, dass die begrenzten Einflussmöglichkeiten des Staates in der beruflichen Bildung im Vergleich zum schulischen Sektor kaum thematisiert werden (vgl. BIERMANN 2015). Eine weitere Lücke in diesem Themenbereich stellt die Berücksichtigung der zuständigen Stellen (in der Regel Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern) dar. Da den Kammern als anerkannter und vertrauter Partner der Betriebe, der regional mit den Agenturen für Arbeit und Integrationsämtern zusammenarbeitet, für eine inklusive Berufsausbildung eine Schlüsselstellung zukommt, besitzt dieser Fokus für inklusive Berufsbildung große Relevanz (vgl. VOLLMER 2012).

Qualifizierung des pädagogischen und ausbildenden Personals

Im Diskurs um Inklusion wird immer wieder auch die Bedeutung des pädagogischen und ausbildenden Personals und seiner Qualifizierung angesprochen (vgl. auch EULER; BAETHGE; GENTNER in diesem Sammelband; VOLLMER 2015, S. 37). Zudem wird vielfach auf neue Herausforderungen für das pädagogische Personal hingewiesen, welches sich auf Veränderungen bei den jungen Menschen (insbesondere Schwierigkeiten im Lernen sowie in der emotional-sozialen Entwicklung) und/oder die sich aus der Inklusionsforderung ergebenden neuen Aufgaben einstellen muss, was einen erweiterten oder zumindest veränderten Aus- und Weiterbildungsbedarf bedeutet. Für die Gruppe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen arbeitet der Beitrag von *Zoyke* entsprechende Aufgaben und erforderliche Kompetenzen heraus und

zeigt, dass erste Bestrebungen zur Vorbereitung der Lehrkräfte auf inklusive berufliche Schulen zu erkennen sind, jedoch sowohl qualitativ als auch quantitativ ein weiterer Bedarf besteht. Dabei ist zu beachten, dass der Aus- und Weiterbildungsbedarf nicht losgelöst von der Weiterentwicklung der Strukturen des (Berufs-)Bildungssystems (z. B. Lehramtstypen, Lernorte, Curricula der Berufsbildung etc.) beantwortet werden kann.

Analog hierzu sollte auch die Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals an den anderen Lernorten, insbesondere in Betrieben (z. B. AEVO) aber auch in Produktionsschulen, bei Freien Trägern etc. entsprechend geprüft und ggf. weiterentwickelt werden.

Für Ausbilder/-innen in Berufsausbildungen nach § 66 BBiG und § 42 m HwO wurde beispielsweise eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation eingeführt. Die Erfahrung mit ihrer Einführung hat gezeigt, dass die entsprechenden Diskussions- und Entscheidungsprozesse konfliktträchtig sind und ein hohes Maß an Informations- und Beratungsaufwand erfordern (vgl. BREITSAMETER 2014). Sie hat aber auch gezeigt, dass selbst anfängliche Kritiker/-innen durch eben diese gewonnen bzw. zumindest von einer grundsätzlichen Anerkennung der Sinnhaftigkeit einer derartigen Qualifizierung überzeugt werden können. Ob die Vorgaben der Rahmenregelung (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2010) zur rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation einschließlich der zum zeitlichen Umfang und den Inhalten (vgl. VOLLMER 2012) und das entsprechende Rahmencurriculum (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2012) im Einzelnen zielgerecht und praxistauglich und die zuständigen Stellen mit diesen gleichermaßen ausreichende Orientierung als auch Ermessensspielraum für die Umsetzung haben, sollte im Rahmen einer mittelfristig durchzuführenden Evaluierung der Rahmenregelung untersucht werden (vgl. VOLLMER 2015, S. 38).

Konzepte und Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, im Zuge von Inklusion das Bildungspersonal in allen Bereichen stärker als bisher auch mit Blick auf behinderte Menschen zu qualifizieren, sind fortzuentwickeln. Zugleich ist davon auszugehen, dass auch zukünftig spezifische Expertise erforderlich sein wird, über die nicht das gesamte Bildungspersonal in der Breite verfügen kann. In welcher Form diese Expertise in die Bildungsprozesse und pädagogischen Settings integriert wird bzw. werden kann (z. B. konstante Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, punktueller Einbezug von Fachexperten aus entsprechenden Experteninstitutionen in regulären Settings oder in entsprechend spezialisierten Einrichtungen), ist noch weiter zu prüfen und zu erproben.

Perspektiven für die Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik

Die Beiträge der Fachtagung liefern Einblicke in die Breite und Vielfalt des Diskurses über Inklusion. Dabei bemängeln sie neben einem unklaren bzw. unterschiedlichen Begriffsverständnis vielfach eine empirisch unzureichende Befundlage insbesondere zu Chancen, Grenzen und Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion sowie zu deren Grad bereits erreichter Verwirklichung. In Anbetracht der unterschiedlichen Diskurs- und Forschungsstränge nicht

nur der in diesem Sammelband vereinten Beiträge zeichnet sich der Bedarf ab, die vorliegenden Überlegungen, Befunde und Ansätze zusammenzuführen und zentrale Desiderate für Forschung, Praxis und Politik zu formulieren.

Aus unserer Sicht könnten für dieses Vorgehen insbesondere folgende Fragestellungen orientierungsstiftend und anregend sein:

a) Verständnis und Zielsetzung von Inklusion im Kontext der beruflichen Bildung, z. B.:

- ▶ Wie begründet sich der mit der inklusiven Leitidee verbundene Innovationsanspruch, und welche Antworten werden dazu entwickelt?
- ▶ Welche vorangegangenen und/oder parallel geführten bildungspolitischen Diskurse sind in die Inklusionsdiskussion gemündet bzw. können diese bereichern? Welche Erfahrungen fließen in diese ein bzw. welche Befunde haben besondere Potenziale?
- ▶ Inwieweit nimmt der in Deutschland geführte Diskurs über Inklusion internationale Diskussionen, Veröffentlichungen, Erfahrungen und Entwicklungen auf? Wie können diese den Diskurs in Deutschland bereichern?
- ▶ Inwieweit ist der durch Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung vorgegebene Rechtsrahmen mit Blick auf Inklusion angemessen und ausreichend? Welcher Veränderungsbedarf zeichnet sich ab?
- ▶ Inwiefern entspricht die Umsetzung in der Praxis dem von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung vorgegebenen Rechtsrahmen?
- ▶ Welche Inklusionsverständnisse haben die für inklusiv ausgerichtete Berufsbildung relevanten Akteure? Wie nehmen sie ihre Aufgaben und Rollen wahr?

b) Berufsbildungsstrukturen und -angebote, z. B.:

- ▶ Wie sehen inklusive Berufsbildungsstrukturen und -angebote aus?
- ▶ Wie können Berufsbildungsstrukturen und -angebote aussehen, die den individuellen Ausgangslagen und Zielsetzungen der Lernenden gerecht werden und Vielfalt fördern? Welche Realisierungsformen von Barrierefreiheit und universellem Design sind weiterführend?
- ▶ Wo bestehen strukturelle Anpassungsbedarfe, um erfolgreiche Übergänge in Berufsausbildung und Beschäftigung für alle Menschen zu ermöglichen?
- ▶ Welche Bedeutung hat die Differenzierung in Bildungsgänge/-angebote? Welche Bedarfe der Durchlässigkeit stellen sich, und wie können diese bedient werden?
- ▶ Welche Bedeutung hat das Kriterium der Leistungsfähigkeit/-voraussetzungen von Menschen für die Zulassung zu unterschiedlichen Berufsbildungsangeboten?
- ▶ Inwiefern sind die rechtlichen Voraussetzungen für zielgleichen und zieldifferenten Unterricht in Bildungsgängen, von Nachteilsausgleichen etc. im Sinne inklusiver Berufsbildung wünschenswert, vertretbar und ausreichend?

- ▶ Wer sind die für eine inklusiv ausgerichtete Berufsbildung relevanten Akteure, und wie können diese im Sinne der inklusiven Leitidee kooperieren? Wie ist die Befundlage bezüglich der Rolle der Bundesagentur für Arbeit als maßgeblicher Akteur in Fragen von Förderpolitik und -praxis im Hinblick auf eine inklusive Berufsbildung?
- ▶ Wie kann die Arbeit in multiprofessionellen Teams und einrichtungsübergreifenden Netzwerken zur Kompetenzentwicklung aller Jugendlichen beitragen?
- ▶ Welche Bedeutung haben regionale Strukturen und Netzwerke für eine inklusiv ausgerichtete Berufsbildung, und wie ist diesbezüglich der Sachstand? Welche Modelle und Ansätze gibt es zu deren Förderung?
- ▶ Welche Möglichkeiten bieten unterschiedliche Lernorte unterschiedlichen Lernenden?
- ▶ Wo besteht in der Lernortkooperation unter dem Fokus Inklusion Anpassungs- oder Reformbedarf?
- ▶ Welche Formen gemeinsamen Lernens sind inklusionsorientiert und unter welchen Bedingungen können diese realisiert werden?
- ▶ Welche didaktischen Konzeptionen können die individuelle Kompetenzentwicklung aller Lernenden in heterogenen Lerngruppen unterstützen?
- ▶ Wo zeigen sich in der Berufsbildungspraxis innovative inklusionsorientierte Ansätze?

c) Pädagogisches und ausbildendes Personal, z. B.:

- ▶ Welche Aufgaben stellen sich dem pädagogischen und ausbildenden Personal? Welche Qualifikationsanforderungen lassen sich daraus ableiten?
- ▶ Welches Verhältnis von spezieller Pädagogik und (Fach-)Didaktik und allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie von Spezialisten und Generalisten trägt am besten zur inklusiven Berufsbildung bei?
- ▶ Welche kooperativen und kollaborativen Formate sind für inklusive Settings geeignet?
- ▶ Wie kann eine adäquate Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals im Kontext der beruflichen Bildung erfolgen (u. a. lernort- und professionsübergreifende Aus- und Weiterbildung)?

Literatur

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15.12.2010. URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf> (Zugriff: 09.04.2015)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Empfehlung Nr. 154 (06/2012) URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf> (Zugriff: 09.04.2015)

BIERMANN, HORST (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015

- BREITSAMETER, Michael: Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Die Berufsausbilder – Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e. V. (BDDBA), (November 2014), Jubiläumsausgabe 40 Jahre BDDBA
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl. Bonn 2014. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung 2014
- HINZ, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (2013) 1. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (Zugriff: 20.05.2015)
- KMK (Kultusministerkonferenz): Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“. Beschluss der KMK vom 20.10.2011
- KREMER, H.-Hugo u. a.: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. 2015. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (Zugriff: 07.07.2015)
- NEUMANN, Michael u. a.: Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln 2010. URL: www.iwkoeln.de/Studien/Gutachten/tabid/152/articleid/30507/Default.aspx (Zugriff: 15.05.2015)
- NIEHAUS, Mathilde u. a.: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Bd. 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2012. URL: http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf (Zugriff 14.08.2015)
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. MÜNK, Dieter, S. 1–19. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf (Zugriff 14.8.20015).
- VOLLMER, Kirsten: Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation soll Handlungskompetenz stärken. In: GPC/Benachteiligtenförderung. 2012. URL: http://www.good-practice.de/zielgruppen_beitrag4821.php (Zugriff: 09.04.2015)
- VOLLMER, Kirsten: Ausarbeitung zum Expertengespräch über die Konzeptionierung des Schwerpunktthemas „Menschen mit Behinderungen“ für den Bildungsbericht 2014 am 27. November 2012 in Berlin. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/vollmer1112.pdf> (Zugriff: 14.08.2015)

- VOLLMER, Kirsten: Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere – Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015, 162, S. 31–46. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718> (Zugriff: 14.08.2015)
- VOLLMER, Kirsten; HEISTER, Michael: Indikatoren zur Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung: Inklusion – Behinderte Menschen. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013, S. 208–212. URL: <http://datenreport.bibb.de/html/5759.htm> (Zugriff: 19.05.2015)
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Schulmanagement-Handbuch: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München 2013, 146, S. 38–55

Teil I: Annäherung an ein
Begriffsverständnis, Ausgangspositionen
und diagnostizierte Reformbedarfe
im Berufsbildungssystem

Dieter Euler

► Inklusion in der Berufsausbildung

Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen

Der Artikel nimmt die aktuellen Diskussionsstränge der Inklusionsdebatte auf und fokussiert die Überlegungen auf die Berufsausbildung. Da momentan nur wenige belastbare Daten über die Ausprägung, Prozesse und Herausforderungen einer inklusiven Berufsausbildung vorliegen, arbeitet der Beitrag die verfügbaren Befunde auf und führt sie weiter in Überlegungen für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten. So finden sich im Folgenden Ausführungen zu Inklusiver Berufsausbildung, Behinderung, zu Übergängen in Beruf und Arbeit, zu Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, zu Gestaltungsfeldern einer inklusiven Berufsausbildung sowie zu Design-Based Research.

1 Überblick

„Inklusion“ avancierte in den vergangenen Jahren zu einem bildungspolitisch intensiv diskutierten Thema. Die Diskussion wird dabei primär durch Bekenntnisse, Postulate und Programmatiken getragen. Sie fokussiert sich dabei weitgehend auf die Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulbereich, Bezüge zu Fragen der Berufsausbildung bleiben eine Rarität.

Der folgende Beitrag nimmt diese Sachlage auf, bietet eine Bestandsaufnahme der Diskussion an und begründet mögliche Handlungsfelder für den Bereich der Berufsbildung. Der Argumentationsaufbau ist dabei bereits über den Titel strukturiert:

- ▶ Bekenntnisse: Zunächst werden insbesondere für die Berufsbildung die zentralen normativen Ausgangs- und Bezugspunkte skizziert (vgl. Kap. 2).
- ▶ Erkenntnisse: Weitergehend zeigt der Beitrag in einem Überblick die verfügbaren Befunde zur Inklusion in der allgemeinen und beruflichen Bildung auf (vgl. Kap. 3).
- ▶ Herausforderungen: Als Ergebnis einer explorativen Betrachtung werden zunächst auf einer grundlegenden Ebene zwei zentrale Herausforderungen in der Implementierung der Ziele einer inklusiven Berufsausbildung dargestellt (vgl. Kap. 4).
- ▶ Konsequenzen: Erläuterungen zu wesentlichen Gestaltungsfeldern für die Weiterentwicklung praktischer Schritte zur Umsetzung der Ziele einer inklusiven Berufsausbildung schließen den Beitrag ab (vgl. Kap. 5).

2 Bekenntnisse: Normative Ausgangs- und Bezugspunkte

Pointiert ließe sich sagen, dass sich zumindest ein Teil der bildungspolitischen Debatten über Inklusion weniger mit der Bildung von Menschen, sondern eher mit der Bildung von Begriffen befasst. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise versucht, Inklusion von Integration zu unterscheiden und gegenüber Exklusion oder Separation abzugrenzen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum der im englischen Text der Behindertenrechtskonvention verwendete Begriff Inklusion („an inclusive education system“) im deutschen Text mit Integration übersetzt wurde („integratives Bildungssystem“). Oder es wird räsoniert, wie Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung in Verbindung zueinander stehen und ob sie getrennt oder verbunden betrachtet werden sollten.

Im öffentlichen Raum besitzt die Diskussion einerseits eine hohe Aktualität mit einer entsprechend hohen Intensität. Andererseits entsteht häufig der Eindruck, dass Gesagtes und Gemeintes nicht immer harmonieren. Da wird viel politisch Korrektes verlautbart, mit Lippenbekenntnissen zu sozialer Verantwortung und gelebter Toleranz aufgerufen. Wer ist schon gegen Inklusion? Aber sobald konkretes Handeln gefordert ist, wachsen die Zweifel, unhinterfragte Vorurteile, Einwände und Widerstände (vgl. auch AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 198 ff.). Ist es denn nicht so, dass Menschen mit Behinderung weniger leistungsfähig, weniger belastbar sind und mehr Aufwand verursachen? Benötigen sie nicht eigene Schutzräume, damit sie sich so entwickeln, dass sie nach einem erfolgreichen Entwicklungsprozess dann integriert werden und ein „normales“ Leben führen können? Diese Hinführungen sind nicht polemisch gemeint, sondern sie sollen verdeutlichen, dass es sich bei der Inklusion um ein Konzept handelt, das theoretisch wie politisch voraussetzungsreich ist und in vielen Aspekten Antworten suggeriert, die eigentlich Fragen sind.

Für die weiteren Betrachtungen sollen zwei normative Bezugspunkte hervorgehoben werden:

- ▶ UN-Behindertenrechtskonvention, insbesondere die Artikel 24 sowie 27:

Art. 24 Abs. 1 c und Abs. 5: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [engl.: ‚inclusive‘] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, (...) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“.

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“

- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23.03.2005, insbesondere die §§ 64 bis 66 BBiG:
Nach § 64 BBiG sollen behinderte Menschen (im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX) in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. § 65 Abs. 1 Satz 2 BBiG führt aus, dass dabei die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen zu berücksichtigen sind: „Dies gilt insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter wie Gebärdensprachdolmetscher für hörbehinderte Menschen.“ Damit wird deutlich, dass das Berufsbildungsgesetz für behinderte Menschen die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf als Normalfall versteht. Erst wenn dies selbst mit Nachteilsausgleich (§ 65 BBiG) nicht möglich ist, sieht das BBiG die Möglichkeit vor, sogenannte theoriegeminderte Fachpraktiker-Ausbildungen nach § 66 BBiG auf der Grundlage von Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen zu schaffen: „Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Antrag nach Satz 1 ist eine Ausbildungsmöglichkeit in dem angestrebten Ausbildungsgang nachzuweisen“ (§ 66 Abs. 1 BBiG).

Aus diesen beiden normativen Bezugspunkten lässt sich als Zielhorizont festhalten: Inklusion bezeichnet u. a. das Recht aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, *gemeinsam* mit Nicht-Behinderten lernen zu dürfen. Demnach wird Inklusion pädagogisch nicht mehr als Beschulung aller Heranwachsenden, sondern als *gemeinsame* Beschulung aller verstanden (vgl. TENORTH 2013, S. 9). Dies bedeutet: Im Schulbereich werden Formen der äußeren Differenzierung negiert (z. B. nach Jahrgangsklassen oder leistungsdifferenzierten Gruppen) und durch Formen der inneren Differenzierung ersetzt. Inklusion im Sinne einer „wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ versteht sich so als „ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (KMK 2011, S. 3).

Inklusive Berufsausbildung ließe sich weitergehend als das Recht von Menschen mit Behinderung auf eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf beschreiben, die in den Lernorten gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung zu gestalten ist.

3 Erkenntnisse: Befunde zur Inklusion in Schule und Berufsausbildung

Zwischen Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung besteht zumeist ein deutlicher *time lag* – was zu der unvermeidbaren Situation führt, dass zum Zeitpunkt der Propagierung und

kontroversen Diskussion bildungspolitischer Ziele die Erkenntnisgrundlagen spärlich sind. Die Inklusionsdebatte ist für diesen Sachverhalt ein gutes Beispiel.

Erkenntnisse können seitens der Forschung prinzipiell auf drei Ebenen angestrebt werden:

- ▶ Im Idealfall liegen Befunde darüber vor, inwieweit die in der Bildungspraxis eingesetzten Konzepte wirksam sind, um die bildungspolitischen Ziele zu erreichen. Im Hinblick auf die Inklusion scheinen hier die Voraussetzungen erst annäherungsweise erfüllt zu sein: Weder die Ziele noch die zu ihrer Erreichung eingesetzten Konzepte und Interventionen liegen in hinreichender Klarheit vor, um entsprechende Studien aufzuleisen und mit Aussicht auf einen Erkenntnisgewinn durchführen zu können.
- ▶ Bescheidener, aber gleichwohl sehr wertvoll können differenzierte Beschreibungen über die Typen, Häufigkeiten und Erscheinungsformen relevanter Sachverhalte in der Bildungspraxis sein. Dazu bedarf es einer statistischen Basis, die durch gezielte Studien ergänzt werden kann.
- ▶ Schließlich können qualitative Untersuchungen zur Exploration bestehender Herausforderungen, möglicher Rahmenbedingungen für Veränderungen, Ansatzpunkte zur Implementierung etc. sowohl für die weitere Erkenntnisgewinnung als auch für die mittelfristig angelegte Praxisgestaltung bedeutsam sein.

Grob zusammengefasst lässt sich die Erkenntnislage so skizzieren, dass in den vergangenen Jahren einige Untersuchungen in den beiden letztgenannten Schwerpunkten durchgeführt wurden, ohne die zugrundeliegenden Fragen abschließend klären zu können. Der erste Schwerpunkt befindet sich ebenfalls im Aufbau, wenngleich diese Forschungen in der Regel im allgemeinbildenden Schulbereich durchgeführt werden. So liegen für diesen Bereich insbesondere international einige Befunde vor, die in einem synoptischen Beitrag von MÖLLER (2013) pointiert zusammengefasst werden. Die Vergleichbarkeit der sich auf verschiedene Länder beziehenden Studien ist nur begrenzt möglich, da u. a. Art und Ausgestaltung der Inklusionsmaßnahmen (sog. Treatment) sowie Definition und Diagnostik von Förderbedarf divergieren.

Die Ergebnisse sollen in knapper Form entlang von erkenntnisleitenden Fragen dargestellt und in einem Gesamtfazit zusammengefasst werden.

- ▶ Wie wirkt sich Inklusion auf schulische Leistungen der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus?
Die Studien zur Leistungsentwicklung zeigen überwiegend positive, wenn auch geringe Wirkungen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden (vgl. MÖLLER 2013, S. 24). In den Studien handelt es sich zumeist um Schüler/-innen mit eher leichten kognitiven Einschränkungen aus dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit den Befunden aus den Untersuchungen von HATTIE (2009).
- ▶ Wie wirkt sich Inklusion auf psycho-soziale Variablen (z. B. Selbstkonzept) der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus?

Insgesamt überwiegen die Studien, die schwache negative Wirkungen insbesondere auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes zeigen, wenn Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden. Bei anderen Variablen (z. B. soziale Integration in die Klasse) ist die Befundlage weniger klar (vgl. MÖLLER 2013, S. 27). Die Befunde werden häufig mit dem „Big-Fish-In-A-Little-Pond-Effekt“ erklärt. Demnach kann in leistungsheterogenen Klassen die Präsenz zahlreicher leistungsstarker Schüler/-innen bei den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu einer negativeren Selbsteinschätzung führen, während dies in Förderschulen nicht oder in einem geringeren Maße der Fall ist.

- Wie wirkt sich Inklusion auf schulische Leistungen und auf psycho-soziale Variablen der Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus?

Ein generelles Fazit fällt in beiden Bezügen schwer; insgesamt wird jedoch ausgewiesen: Die Belege unterstützen nicht, dass Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Nachteile haben, wenn sie gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse unterrichtet werden (vgl. ebd., S. 28 f.).

Im Gesamtfazit ergibt sich aus der empirischen Befundlage: Nur wenig spricht gegen die Einführung inklusiver Beschulung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. Aufkommenden Schwierigkeiten könnte ggf. mit geeigneten Maßnahmen begegnet werden – insofern ist bedeutsam, wie die Inklusion umgesetzt wird. „Für die Inklusion sprechen die insgesamt leicht besseren schulischen Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (...) Schwierig ist bei der Inklusion die Aufrechterhaltung insbesondere des leistungsbezogenen Selbstkonzeptes der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (...) Dagegen scheint die Inklusion für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf keine bedeutsamen Nachteile zu haben. Dies gilt sowohl für die kognitive als auch für die psychosoziale Entwicklung. (...) [Dabei] ist zu bedenken, dass die Maßnahmen, die hier als Inklusion zusammengefasst werden, recht unterschiedlich sind wie auch die beteiligten Subgruppen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die meisten Studien beziehen sich auf Schüler mit leichten bis mittleren intellektuellen Defiziten“ (MÖLLER 2013, S. 29).

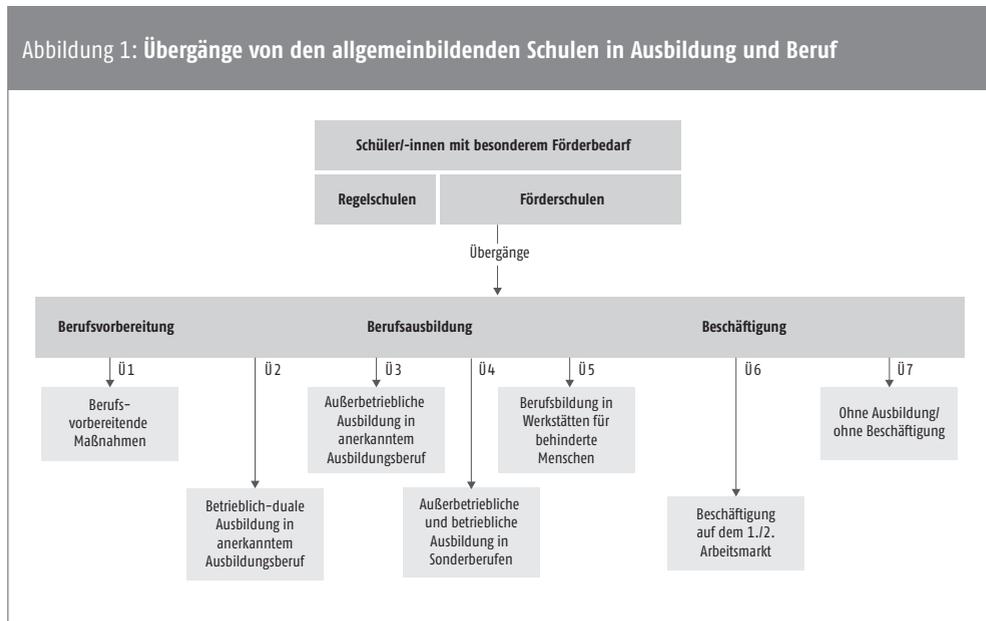
Die aus den internationalen Untersuchungen resultierenden Befunde werden durch eine deutsche Studie bekräftigt (vgl. KOCAJ u. a. 2014). In dieser Studie wurden die Kompetenzen von Viertklässlern mit Förderbedarf verglichen, die zum einen an Förderschulen, zum anderen an Regelschulen unterrichtet wurden. Bei gleichen Ausgangsbedingungen im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten, Bildungsaspirationen und den sozioökonomischen Status entsprechen die Leistungsrückstände der Grundschüler/-innen in Förderschulen jeweils ein halbes Jahr in Mathematik und Lesen sowie ein Schuljahr in Zuhören. Insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ profitieren von dem gemeinsamen Unterricht.

Für die Berufsbildung sind keine Studien bekannt, die ein detailliertes Bild über den Stand und die Ausprägung von Inklusion zeichnen könnten. Vielmehr ist zu konstatieren, dass selbst die einschlägigen Statistiken nur lückenhaft über die Übergänge in berufliche Bil-

dungsgänge, Verläufe und Ergebnisse von Menschen mit Behinderung informieren. Einige Modellversuche wie TrialNet oder „Verzahnte Ausbildung“ (vgl. BBW 2012; GALILÄER 2012) richteten ihr Interesse auf die Frage, wie stabile Formen einer inklusiven Berufsausbildung gestaltet und umgesetzt werden können.

Vor diesem Hintergrund sollen – im Sinne der oben skizzierten deskriptiven und explorativen Ausrichtung einer Forschung – zunächst die verfügbaren Aussagen über die möglichen Wege von Schulabsolventen mit Behinderungen nach der allgemeinbildenden Schule beschrieben werden. Im nachfolgenden Kapitel werden dann erkennbare Herausforderungen bei der Implementierung der Ziele einer inklusiven Berufsausbildung skizziert, die für die im Abschlusskapitel ausgeführten Gestaltungsfelder neue Bezugspunkte bilden.

Die folgende Abbildung bietet einen Gesamtüberblick der möglichen Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 11):



Die Abbildung 1 erfasst die prinzipiell möglichen Übergangspfade, wobei die genauen Übergangsverläufe sowie die Quantitäten nur partiell erschließbar sind. Im Schuljahr 2012/13 befanden sich ca. 493.000 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im allgemeinbildenden Schulbereich. Dies sind ca. 6,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 163, 178). Im gleichen Schuljahr lernten ca. 27,7 Prozent von ihnen in Regelschulen und ca. 72,3 Prozent wurden in einer der mehr als 3.000 Förderschulen unterrichtet, die zumeist auf einen von insgesamt acht sonderpädagogischen Förderschwerpunkten spezialisiert sind (vgl. ebd., S. 170 f.). Die

größten Teilgruppen haben einen Förderbedarf in den Bereichen Lernen (40 %), geistige Entwicklung (16 %) sowie emotionale und soziale Entwicklung (14 %). Jährlich verlassen entsprechend ca. 50.000 Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf den allgemeinbildenden Schulbereich und stehen vor der Frage nach einem geeigneten Anschluss.

Eine genaue Rekonstruktion der Übergänge wird u. a. dadurch erschwert, dass die Schulabsolventen in der Berufsbildung einen neuen Definitionsrahmen für die mit Leistungsansprüchen und institutionellen Zuordnungen verbundene Diagnose einer Behinderung, Beeinträchtigung oder Benachteiligung vorfinden. „Behinderung“ wird rechtlich, institutionell und förder technisch im Übergang zwischen Allgemein- und Berufsbildung unterschiedlich gehandhabt. Nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule werden der sonderpädagogische Förderbedarf und die damit verbundene Förderung in der Regel nicht weitergeführt. Das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs gilt in der Berufsbildung lediglich in beruflichen Schulen noch weiter. Viele der Betroffenen firmieren fortan als „Rehabilitanden“ oder „Schwerbehinderte“, wobei eine Schwerbehinderung auch bereits vor dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule anerkannt werden kann. Das Merkmal „Rehabilitand“ beruht auf der Zuerkennung des entsprechenden Status durch den Rehabilitationsträger (u. a. die Agenturen für Arbeit oder die Träger der Kranken-, Unfall- oder Rentenversicherung) und es berechtigt zur Wahrnehmung von „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“.

Daraus wird deutlich: In unterschiedlichen Kontexten werden Menschen Merkmale zugeschrieben, die im Bildungssystem mit einer Zuordnung zu spezifischen Maßnahmen und mit spezifischen Leistungsansprüchen verbunden sind. Behinderung ist keine nur individuelle Eigenschaft, sondern eine relationale Bestimmung. Damit ist sie aber auch nicht isoliert im Hinblick auf einen Menschen eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr ist das Merkmal „Behinderung“ praktisch-rechtlich die Folge von Zuschreibungen, die je nach Hintergrund und Zielsetzung der zuschreibenden Institutionen ganz unterschiedlich ausfallen können. So ist zumindest erklärbar, weshalb der Anteil der Schülerinnen und Schüler, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, zwischen den Bundesländern erheblich schwankt. Während 2012/13 in Mecklenburg-Vorpommern für 10,5 Prozent ein entsprechender Förderbedarf diagnostiziert wurde, liegt die Quote in Rheinland-Pfalz mit 4,9 Prozent bei weniger als der Hälfte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 179). Dass es sich um Zuschreibungen handelt, wird auch daran deutlich, dass mit der Ausdifferenzierung des Systems der Förderung von behinderten Menschen ganz unterschiedliche Typologien von Behinderung zum Einsatz kommen. So entwickelten sich im schulischen System unterschiedliche Förderschwerpunkte (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Sprache), im Bereich der Berufsbildungswerke werden die Rubriken Lern-, Körper-, Sinnes-, psychische, geistige und Mehrfachbehinderung unterschieden (vgl. NIEHAUS u. a. 2012, S. 56; SEYD/SCHULZ 2012, S. 78).

Etwa ein Drittel der Schulabsolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – in 2012 waren dies ca. 16.400 – mündet in eine *berufsvorbereitende Maßnahme*. Entsprechende Maßnah-

men werden von unterschiedlichen Trägern angeboten; neben dem Berufsvorbereitungsjahr in berufsbildenden Schulen sind hier insbesondere die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu nennen. Ein beträchtlicher Teil der BvB-Teilnehmenden mit Behinderungen absolvieren die Maßnahme in einem der 52 Berufsbildungswerke. Bezogen auf diesen Kreis liegen genauere sozialstatistische Daten vor (vgl. SEYD/SCHULZ 2012).

Prinzipiell können Jugendliche mit Behinderung eine *betrieblich-duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf* aufnehmen. Sie schließen dann mit einem Ausbildungsbetrieb einen regulären Ausbildungsvertrag ab. Die genaue Erfassung der Zahl von betrieblichen Ausbildungsverträgen mit behinderten Jugendlichen ist nicht möglich, da das Merkmal „Behinderung“ keinen Bestandteil der Berufsbildungsstatistik bildet (BIBB 2012, S. 40, 137). Zudem existieren keine Zahlen über den Übergang von Jugendlichen aus einer Förderschule in eine betrieblich-duale Ausbildung. Dazu tritt die Möglichkeit, dass eine in der allgemeinbildenden Schule diagnostizierte Behinderung nicht notwendigerweise auch nach Abschluss der Schule noch bestehen muss. Selbst bei einem Fortbestehen der Behinderung wird der sonderpädagogische Förderbedarf in der Regel nicht weiter ausgewiesen. Eine Ausnahme ist etwa die Fortschreibung des Förderbedarfes, wenn volljährigen Förderschulabgängern der Übergang in eine Förderberufsschule ermöglicht werden soll. Gleichwohl existieren Annäherungswerte, die aus verschiedenen statistischen Quellen abgeleitet werden können (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 14 f.). Demnach könnte von ca. 3.500 Einmündungen von Jugendlichen mit Behinderung in eine betrieblich-duale Ausbildung ausgegangen werden.

Neben der ungeforderten oder geförderten betrieblich-dualen Berufsausbildung sind staatlich geförderte Formen der *außerbetrieblichen Berufsausbildung* möglich. Ein wesentliches Instrument der BA in diesem Bereich stellt die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) dar (§ 76 SGB III). Dieses Instrument besteht für „förderungsbedürftige junge Menschen“, darunter fallen auch junge Menschen mit Behinderung. 2012 haben insgesamt 5.000 Menschen mit Behinderung an einer BaE teilgenommen bzw. sind knapp 2.000 Menschen neu eingemündet (vgl. BA 2013). An die quantitativen Dimensionen der außerbetrieblichen Berufsausbildung kann man sich über die Statistiken zu den Belegungen in den Berufsbildungswerken weiter nähern. In den Berufsbildungswerken wurden im Jahr 2011 insgesamt 4.480 Neueintritte in eine Ausbildung gezählt, davon mündeten 50,5 Prozent in die Ausbildung für einen Regel- und 49,5 Prozent für einen Sonderberuf ein (vgl. SEYD/SCHULZ 2012, S. 7, 64). Die meistbesetzten Ausbildungsberufe waren dabei Bürokaufmann/-frau, Hauswirtschaftshelfer/-in, Gartenbaufachwerker/-in, Bürokraft, Beikoch/Beiköchin, Metallwerker/-bearbeiter/-in, Fachlagerist/-in, Holzbearbeiter/-in und Verkäufer/-in (vgl. ebd., S. 10). Während die Berufsausbildung früher zumeist abgeschirmt in den Berufsbildungswerken oder bei anderen außerbetrieblichen Trägern durchgeführt wurde, kristallisieren sich in der Folge von Modellprojekten (vgl. SCHULZ/SEYD 2012; GALILÄER 2012) auch Ausbildungsformen mit bedeutenden Anteilen an betrieblichen Ausbildungsphasen heraus. So werden im Rahmen von verzahnten, modularisierten Ausbildungen und Formen der Verbundausbildung flexible Modelle prakti-

ziert, in denen außerbetriebliche und betriebliche Ausbildungsphasen mit organisatorischer und didaktischer Unterstützung des Berufsbildungswerks zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss geführt werden (vgl. BBW 2012, S. 5 ff.).

Bereits weiter oben wurde ausgeführt, dass Menschen mit Behinderung im Regelfall ihre Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren sollen. Darüber hinaus können die zuständigen Stellen auf der Grundlage von § 66 BBiG (analog § 42 m HwO) in Sonderfällen besondere Ausbildungsregelungen erlassen. Vor diesem Hintergrund wurden in der Vergangenheit bei den zuständigen Stellen mehr als 900 Einzelregelungen (davon die Hälfte aktiv genutzt) im Sinne von *Sonderberufsausbildungen zum Fachpraktiker* entwickelt, die nur in geringem Maße standardisiert sind. 58 Prozent der sogenannten Sonderberufe sind im Vergleich zu den entsprechenden Regelberufen theoriegemindert. Übergangsmöglichkeiten mit Anrechnungen von Lerninhalten in Regelberufe sind nur bei 38 Prozent der Fachpraktiker-Ausbildungen geregelt (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2008). Die Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen (2009) empfiehlt, die Dauer der Sonderausbildung beim Übergang in eine Vollausbildung „in angemessenem Umfang“ anzurechnen. Die Umsetzungspraxis zu dieser Empfehlung folgt Ermessensentscheidungen der zuständigen Akteure; in welchem Umfang ihr gefolgt wird, ist nicht bekannt. In 2012 befanden sich insgesamt 34.734 Auszubildende in Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO (vgl. BIBB 2012, S. 36 ff.) und 9.916 Jugendliche mündeten neu in Sonderausbildungen ein (vgl. BA 2013, S. 47). Ein überproportional hoher Anteil befindet sich im Bereich der Hauswirtschaft (vgl. BIBB 2012, S. 136). Eine kleine, aber statistisch nicht erfasste Zahl von behinderten Jugendlichen absolviert die Sonderausbildung in Betrieben. Ein vertiefter Blick auf die Entwicklung und Struktur der Zahlen über Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO verdeutlicht, dass die Einmündung von Jugendlichen nicht nur von ihren Ausbildungsvoraussetzungen abhängt, sondern auch von den jeweiligen Bedingungen des Ausbildungsmarktes. So ist zum einen erkennbar, dass in Zeiten einer besseren Versorgungslage die Einmündungen in Sonderausbildungen abnehmen, in Zeiten des angespannten Ausbildungsmarktes wird die umgekehrte Tendenz deutlich. Es wird davon ausgegangen, dass „Verwaltungen bei einem massiven Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen, wie er insbesondere Mitte der 2000er Jahre herrschte, die Bestimmungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO offensiver auslegen, um auch über diesen Weg Ausbildungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (BIBB 2012, S. 40). Zudem fallen die – wiederum durch die Bedingungen des Ausbildungsmarktes erklärbaren – regionalen Disparitäten in der Zuweisung in Sonderausbildungen auf. Während der Anteil von Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO an der Gesamtzahl aller Ausbildungsverträge in Westdeutschland im Jahr 2011 bei 1,6 Prozent lag, betrug er in Ostdeutschland 4,2 Prozent (vgl. BIBB 2012, S. 38). Daraus wird deutlich, dass ein individuell zugeschriebenes Merkmal je nach Marktbedingungen sehr unterschiedlich interpretiert wird und zu unterschiedlichen Zuweisungen der Jugendlichen führt.

Ein weiterer Teil der Jugendlichen mit Behinderungen mündet nach der Schulzeit in den Berufsbildungsbereich in eine der *Werkstätten für behinderte Menschen*. 2012 befanden sich dort

insgesamt 19.752 Jugendliche, wobei die Zugangswege sehr vielfältig sind (vgl. BMBF 2013, S. 39). Die berufliche Bildung in den Werkstätten unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von einer Berufsausbildung im dualen System: Sie dauert nur 24 Monate; der Lernort Berufsschule ist zumeist nicht verankert; die angestrebten Kompetenzprofile sind nicht standardisiert und daher vielfältig und beliebig; es fehlen die für eine Berufsausbildung typischen Ordnungsmittel. In diesem Bereich tätige Träger wie z. B. die „Union Sozialer Einrichtungen“ sowie die „Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen“ streben vor diesem Hintergrund an, die berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen schrittweise mit der Berufsausbildung im dualen System zu verknüpfen (vgl. HEYDER/KLOCKE 2012, S. 163).

Nach Ende der Schulzeit besteht eine weitere Form des Übergangs in der Einmündung in eine *Beschäftigung*, sei es auf dem ersten oder zweiten Arbeitsmarkt im Rahmen von Werkstätten für behinderte Menschen. Auch hier bleiben die genauen Übergangszahlen für die Schulabsolventen unklar (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 18 f.). Insbesondere Jugendliche mit schweren Behinderungen beginnen im Anschluss an ihre Schulzeit unter Umständen weder eine Ausbildung noch eine Beschäftigung.

4 Herausforderungen: Gestaltung von kulturellen und strukturellen Veränderungsprozessen

Aus einer grundsätzlichen Perspektive können zwei zentrale Herausforderungen für die Umsetzung einer inklusiven Berufsausbildung hervorgehoben werden:

- ▶ In kultureller Hinsicht geht es primär um die Veränderung von tradierten Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Umgang mit Menschen mit Behinderung.
- ▶ In struktureller Hinsicht bildet die Umsteuerung von Institutionen, Leistungssystemen und Bildungsangeboten angesichts des Ausmaßes und der zu erwartenden Beharrungs- und Widerstandskräfte ein umfangreiches Veränderungsprojekt.

Der Umgang mit behinderten Menschen ist in Deutschland weitgehend bestimmt vom Leitgedanken des besonderen Schutzes und der Förderung: Junge Menschen mit Behinderungen münden weitgehend in besondere Lernorte und Sondereinrichtungen, die einen spezifischen Förderbedarf voraussetzen. Die Separation von jungen Menschen mit Behinderung beruht auf einem gesellschaftlichen Verständnis, das Behinderung als individuelle Problemlage und Normabweichung wahrnimmt. Die Sonderwelt der Förderung von Menschen mit Behinderung bietet in diesem Verständnis Schutz. Diese Form des Umgangs mit behinderten Menschen steht in gewissem Sinne exemplarisch für ein generelles Organisationsprinzip im Bildungsbereich. Dieses Prinzip basiert auf der Annahme, dass die beste Förderung dann stattfindet, wenn die sozialen Gruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind. Mit der Separierung und der ihr verbundenen Etikettierung ist die Gefahr der Ausgrenzung verbunden, sozusagen eine Ausgrenzung durch Förderung. Bei jungen Menschen mit Behinderung kann eine solche

Gefahr zum einen dadurch wachsen, dass in den jeweiligen Sondereinrichtungen mit ihren Sondermaßnahmen besondere Lebensformen eingeübt werden, die eine Integration in das jeweilige Regelsystem zunehmend erschweren. Zum anderen wächst mit dem Verbleib in diesen Maßnahmen die Gefahr einer Stigmatisierung durch Außenstehende, die sich zudem zu einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ entwickeln kann.

Dies bedeutet, dass die Forderung nach einer inklusiven Berufsausbildung auf eine gewachsene Haltung trifft, die optimale Förderung im Rahmen einer institutionellen Differenzierung zu organisieren. Auf der Grundlage einer Diagnostik werden in dieser Vorstellung die spezifischen Förderbedarfe identifiziert, die dann in spezialisierten Fördereinrichtungen aufgenommen und „bearbeitet“ werden. Vor diesem Hintergrund ist auch die im Nationalen Bildungsbericht hervorgehobene Forderung plausibel, die bestehenden diagnostischen Kompetenzen in dem Fördersystem weniger im Sinne einer zeitpunktbezogenen Platzierungs-, sondern primär im Sinne einer prozessbezogenen Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufdiagnostik einzusetzen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 161 ff., 198).

Die Förderung von Menschen mit Behinderungen vollzieht sich in einem riesigen Komplex von Förder- und Sondereinrichtungen, Leistungssystemen sowie Bildungsangeboten. Die Komplexität zeigt sich u. a. an den mehr als 3.000 Förderschulen sowie dem flächendeckenden System an Berufsbildungswerken. Dazu kommt in der beruflichen Bildung eine Vielzahl von freien Trägern, die außerhalb von Betrieben und beruflichen Schulen öffentlich finanzierte Aufgaben übernehmen. Obwohl der reale Umfang aller für die Bildung von Menschen mit Behinderungen aufgewendeten Ressourcen aus den Bildungs- und Sozietats schwer einschätzbar ist, gibt allein die BA für die berufliche Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen mehr als zwei Milliarden Euro aus (vgl. ebd., S. 197). Das Fördersystem repräsentiert einerseits einen bedeutsamen Fundus an Ressourcen und Kompetenzen, der für die Weiterentwicklung des Systems nutzbar gemacht werden kann. Andererseits lässt die beachtliche Komplexität ein nicht zu unterschätzendes Beharrungsvermögen vermuten, das Veränderungen erschweren kann.

Verbunden mit der Umsteuerung von institutionellen Aufgabenschwerpunkten und Förderströmen stellt die Neuausrichtung der Lernprozesse hin zu einer inklusiven Berufsausbildung personell, curricular und didaktisch eine weitere Herausforderung dar. In den Sondereinrichtungen wirken zahlreiche sonderpädagogisch kompetente Lehr- und Ausbildungskräfte mit einem gewachsenen Professionsverständnis und sind für ein Inklusionskonzept zu gewinnen, dessen konkrete Ausprägungen und Konsequenzen sie häufig nicht kennen. „Auch da, wo inklusive Bildungsangebote bestehen, muss es sich erweisen, ob die realisierten pädagogischen Konzepte es leisten, nicht nur gemeinsame Lernorte zu schaffen, sondern auch die entsprechenden bildungsbezogenen Interaktionen weitgehend inklusiv zu gestalten“ (ebd., S. 200). Inklusive Bildungsangebote stellen zumeist erhöhte Anforderungen an das pädagogische Personal sowohl aus den Regel- als auch aus den Sondereinrichtungen. Für die Pädagogen aus den Sondereinrichtungen kann zudem die Frage auftreten, wo sie im Zuge

der möglichen Auflösung oder Reorganisation der Sondereinrichtungen ihre institutionelle Verankerung finden. All dies kann Unsicherheiten bei den betroffenen Akteuren auslösen und bei einer fehlenden Unterstützung zu Widerständen führen. Selbst wenn die Ziele einer inklusiven Berufsbildung im Grundsatz geteilt werden, dominieren dann die Abwehrhaltungen – möglicherweise garniert durch Zitate wie das von LUHMANN: „Reformer sind Personen, die bereit sind, Zustände mit bekannten Nachteilen gegen Zustände mit unbekanntem Nachteilen auszutauschen“ (zitiert in: TENORTH 2013, S. 14).

Über die bestehenden Dimensionen hinaus sind zudem ordnungspolitische sowie curriculare Anpassungen zu gestalten. Wie können die berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie die separierte Fachpraktiker-Ausbildung nach § 66 BBiG näher an die Regelausbildung herangeführt werden, um möglichst viele Jugendliche mit Behinderungen zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu führen und ihnen so eine bessere Startposition für die vollwertige Teilhabe an Beruf und Beschäftigung zu ermöglichen? Wie können Bildungsangebote inklusiv und zugleich zieldifferent gestaltet werden? Wie kann in den Lernorten über Formen der inneren Differenzierung gewährleistet werden, dass sich nicht die Lernenden der Lernorganisation, sondern diese den Lernenden anpassen?

Schließlich liegt eine bedeutende Herausforderung auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsausbildung darin, ein erhöhtes Angebot an betrieblichen Ausbildungsressourcen für Jugendliche mit Behinderungen zu akquirieren. So münden zwar aktuell vergleichsweise wenige Jugendliche mit Behinderungen nach der Schulzeit in eine betrieblich-duale Berufsausbildung, doch zeigt eine repräsentative Betriebsbefragung von ENGRUBER/RÜTZEL (2014) deutliche Potenziale für ein verstärktes betriebliches Engagement in Verbindung mit staatlichen Unterstützungsangeboten. Betriebe, die Erfahrungen in der Ausbildung mit behinderten Jugendlichen erworben haben, bewerten diese mehrheitlich positiv. Sie verweisen beispielsweise auf die höhere Motivation von Jugendlichen mit Behinderungen gegenüber anderen Auszubildenden, konstatieren jedoch auch einen erhöhten Zeit- und Betreuungsaufwand. Verfügbare staatliche Unterstützungsangebote sind vielen Betrieben nicht hinreichend bekannt bzw. werden nicht genutzt. Hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung wünschen etwa zwei Drittel der befragten Ausbilder eine flexible Anpassung der Ausbildung an die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden, 53 Prozent stimmen der Ausbildung in Ausbildungsbausteinen zu.

5 Konsequenzen: Gestaltungsfelder für die Entwicklung einer inklusiven Berufsausbildung

Welche Konsequenzen lassen sich aus der Bestandsaufnahme für die weitere Forschung sowie für die Praxisgestaltung ziehen?

Zentrale Forschungsdesiderate finden sich kurz- und mittelfristig auf zwei Ebenen:

- ▶ Es erscheint zum einen erstrebenswert, die gravierenden statistischen Lücken zu Jugendlichen mit Behinderungen zu schließen, die sich momentan sowohl im Übergang von der

Allgemein- in die Berufsbildung als auch im Hinblick auf den Anschluss nach Absolvierung spezifischer Berufsbildungsangebote zeigen. So wären insbesondere Erkenntnisse darüber erstrebenswert, wieviele Jugendliche mit Behinderungen eine betrieblich-duale Ausbildung aufnehmen, in welchen Ausbildungsberufen und mit welchen Ergebnissen dies geschieht.

- ▶ Parallel dazu scheint zum anderen die Entwicklung und forschungsbasierte Evaluation innovativer Konzepte und Angebote einer inklusiven Berufsausbildung dringlich. Methodologisch verweist dies weniger auf die Durchführung klassischer Interventionsstudien, sondern auf die Konzipierung und Durchführung gestaltungsorientierter Forschungsprojekte im Rahmen eines Design-Based Research (vgl. Euler/Sloane 2014). Dieser Forschungsansatz bietet sich insbesondere dann an, wenn erstrebenswerte Ziele (wie die einer inklusiven Berufsausbildung) zu konkretisieren und durch im Forschungsprozess zu entwickelnde Interventionen zu gestalten sind. Exemplarisch werden hier einige Fragen genannt, denen im Rahmen dieser Forschung nachgegangen werden könnte: Wie kann das gemeinsame Lernen in betrieblichen, schulischen oder außerbetrieblichen Lernorten etwa im Rahmen einer Binnendifferenzierung zwischen behinderten und nicht behinderten Jugendlichen gestaltet werden? Welche Gestaltungsprinzipien konstituieren dabei effektive Lernprozesse? Welche besonderen Herausforderungen stellen sich für das Lehr- und Ausbildungspersonal?

Auf einer bildungspolitischen bzw. -praktischen Ebene können die Überlegungen aufgenommen werden, die in einem Projekt mit Experten aus acht Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit in einem Positionspapier dokumentiert worden sind (BERTELSMANN-STIFTUNG 2014). Die Vorschläge verfolgen das Leitziel, die Förderung in der Berufsbildung so auszurichten, „dass deutlich mehr Jugendliche mit Behinderungen eine betriebliche, außerbetriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können. Die Ausbildung für Menschen mit Behinderungen sollte zu den gleichen Abschlüssen wie jene für Menschen ohne Behinderungen führen. Die Wege dorthin sollten jedoch flexibel sein und auf die besonderen Voraussetzungen und den Unterstützungsbedarf abgestimmt sein“ (BERTELSMANN-STIFTUNG 2014, S. 12). Im Einzelnen werden die folgenden fünf Handlungsfelder skizziert, über die schrittweise das Ziel einer inklusiven Berufsausbildung angesteuert werden soll:

- ▶ Gestaltung von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, u. a. frühe Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderungen in eine Berufsberatung und Berufseinstiegsbegleitung; Ausgestaltung der fachlichen Ausbildungsanteile in berufsvorbereitenden Maßnahmen in Anlehnung an die Ausbildungsinhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen;
- ▶ Gewinnung betrieblicher Ausbildungsressourcen, u. a. Akquisition von zusätzlichen betrieblichen Ausbildungskapazitäten; Gewährleistung der materiellen und personellen Voraussetzungen in den Betrieben zur Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen, ggf. durch die Bereitstellung geeigneter Unterstützungsformen; verstärkte Nutzung von Formen der zeitlichen Flexibilisierung in der Ausbildung; verstärkte Inte-

gration von Fragen der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen in die Ausbilderqualifizierung;

- ▶ Unterstützung der beruflichen Schulen, u. a. Gewährleistung der materiellen und personellen Voraussetzungen in den Schulen zur Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen; Inklusion als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung; Entwicklung von Kooperationsmodellen, mit deren Hilfe Schulen externe Unterstützungsangebote nutzbar machen können; schrittweise Zusammenführung von Förderberufs- und Regelschulen;
- ▶ Ausrichtung der Fördereinrichtungen mit sonderpädagogischen Kompetenzen auf eine inklusive Berufsausbildung, u. a. Entwicklung von Konzepten und Aktionsplänen zur Integration der bestehenden Kompetenzen in inklusive Ausbildungsangebote;
- ▶ Schaffung der curricularen Voraussetzungen, um die Potenziale von Jugendlichen mit Behinderung bestmöglich auszuschöpfen, u. a. verstärkte Entwicklung von relevanten Berufsbildern in zertifizierbaren Ausbildungsbausteinen als eine flexible curriculare Grundlage für eine stufenweise Ansteuerung des Ausbildungsabschlusses; Neugestaltung der Sonderausbildungen nach § 66 BBiG als anrechenbare Teile einer Regelausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf; verstärkte Heranführung der berufsbildenden Teile in Werkstätten für behinderte Menschen an die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.

6 Abschluss

Auch wenn nicht immer alle Einzelheiten präzise analytisch erfasst und beschrieben werden können, so zeigen die Ausführungen insgesamt, dass zwischen dem aktuellen Status und dem Inklusionsziel in der Berufsausbildung von Menschen mit Behinderung noch eine deutliche Diskrepanz besteht. Daraus begründet sich eine weitere Herausforderung, nämlich die Notwendigkeit einer abgestimmten Planung und Implementierung eines langjährigen Transformationsprozesses durch die verantwortlichen Akteure der Berufsbildungspolitik und der Sozialpartner. Diese Herausforderung aufzunehmen erscheint vielen nicht nur mutig, sondern fast schon übermütig angesichts der momentanen Schwierigkeiten, wenn es um die Kooperation der Akteure in Bund, Ländern und Gemeinden geht. „Inklusion ist eine Aufgabe, gegen die andere Bildungsreformen Petitesse sind“ (SPIEWAK 2014) – diese Einschätzung scheint nicht übertrieben, aber schließlich geht es um die Erreichung eines Ziels, das über die Bildungspolitik hinaus reicht!

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014

BA (Bundesagentur für Arbeit): Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik: Teilnehmer in ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Instrumenten: Personengruppe Schwerbehinderte, Stand: März 2013, Datenbestand: Juni 2013

- BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke): Berufsbildungswerke – ihr Partner für qualifizierte Nachwuchskräfte. Berlin 2012
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2014
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 2013. Berlin 2013
- CLOERKES, Günther; FELKENDORFF, Kai: Institutionalisierung von Behinderung. In: CLOERKES, Günther unter Mitwirkung von FELKENDORFF, Kai; MARKOWETZ, Reinhard: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., erweiterte und bearbeitete Auflage. Heidelberg 2007, S. 39–76
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Gütersloh 2014
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Beiheft Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2014
- GALILÄER, Lutz: Ausbildung behinderter Jugendlicher mit Ausbildungshemmnissen. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren 2012, S. 173–181
- HATTIE, John: Visible Learning. London und New York 2009
- HEYDER, Gabriele; KLOCKE, Dietmar: Zur beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren 2012, S. 156–164
- KMK (Kultusministerkonferenz): Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011
- KOČAJ, Aleksander; KUHLE, Poldi; KROTH, Anna J.; PANT, Hans A.; STANAT, Petra: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2014) 66, S. 165–191
- MÖLLER, Jens: Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement Handbuch 146. München 2013, S. 15–37
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lene; KLINKHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf. Reihe: Berufsbildungsforschung Bd. 14. Bonn und Berlin 2012
- SCHULZ, Katrin; SEYD, Wolfgang: Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren 2012, S. 165–172

- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen in Berufsbildungswerken. Hamburg 2012
- SPIEWAK, Martin (2014). Woran scheitert die Inklusion? In: Die Zeit vom 27. März 2014, S. 43
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement Handbuch 146. München 2013, S. 6–14
- VOLLMER, Kirsten; FROHNENBERG, Claudia (Hrsg.): Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Kriterien und Fragestellungen. Wissenschaftliches Diskussionspapier. H. 103. Bonn 2008
- WfbM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen): Anzahl der wesentlichen Behinderungsarten in den Mitgliedswerkstätten zum 01.01.2012. Frankfurt am Main 2012

Martin Baethge

Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen

Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014

Im Beitrag werden zunächst die theoretischen Grundlagen des Schwerpunktthemas des nationalen Bildungsberichts 2014 „Bildung von Menschen mit Behinderungen“ herausgestellt: Dies ist zum einen das der UN-Behindertenrechtskonvention und der Weltgesundheitsorganisation WHO folgende relationale Begriffsverständnis von Behinderung als soziale Konstruktion der Wechselbeziehung zwischen individueller Beeinträchtigung und dem gesellschaftlichen Umgang mit ihr. Zum anderen wird das für alle Bildungsbereiche in Deutschland geltende historische Erbe einer institutionellen Separierung jedweder Form von Behinderten(aus)bildung dargestellt. Im weiteren erörtert der Beitrag die gegenwärtige Situation der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen entlang der Aspekte Diagnostik, Ausbildungsangebote, Kompetenzen des Personals sowie Ressourcen und ihre Verteilung nach inkludierten und nicht-inkludierten Ausbildungsangeboten. Abschließend wird erläutert, welche Veränderungsaktivitäten für eine Inklusion realisierende institutionelle Umgestaltung im Berufsbildungssystem erforderlich werden. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, wie die Umsteuerung von Ressourcen ohne Verlust vorhandener Kompetenzen zu bewerkstelligen ist, was zugleich eine zentrale politische Herausforderung darstellt.

1 Einleitung

Das Schwerpunktthema des nationalen Bildungsberichts 2014 „Bildung von Menschen mit Behinderung“ verdankt sich dem Beitritt der Bundesrepublik zur UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009, mit dem sich Bund und Länder verpflichten sicherzustellen, „dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inclusive M. B.], hochwertigen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Art. 24 Abs. 2 b UN-Behindertenrechtskonvention); zu den weiterführenden Schulen ist auch die Berufsausbildung zu zählen.

Die Selbstverpflichtung zur Inklusion trifft in Deutschland auf ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das stark segmentiert ist und das Ziel einer optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen durch institutionelle Differenzierung und Homogenität der Gruppenzusammensetzung zu erreichen versucht. Dies führte zu einem stark hierarchisierten All-

gemeinbildungssystem, zur Trennung von Allgemein- und Berufsbildung und zur institutionellen Separierung der Bildung von Kindern mit Behinderungen.¹ In der Allgemeinbildung steht für das Prinzip der Separierung die Einrichtung von Förderschulen. In der Berufsbildung zeigt sich dies in der Auslagerung der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen in Berufsbildungswerke und Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) u. a., die in der Regel von Freien Trägern betrieben werden.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung erkannte relativ früh, dass die Realisierung einer inklusiven Bildung im Kern eine sehr weitgehende institutionelle Umgestaltung des heutigen Bildungssystems bedeutet. Was eine solche institutionelle Umgestaltung allerdings an konkreten Veränderungen in den verschiedenen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems mit sich bringen würde, war keineswegs von vornherein klar. Diese Ausgangssituation bildete nun die Grundlage für die Arbeit am Schwerpunktthema, die sich auf folgende zentrale Aspekte des institutionellen Umgangs mit Menschen mit Behinderungen im Bildungs- und Ausbildungssystem bezieht: diagnostische Verfahren zur Feststellung von Behinderungen, Bildungsangebote und ihre Nutzung, Personal und seine Kompetenzen, finanzielle Ressourcen und die mit ihnen verbundenen Auswirkungen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 160).

Die Arbeit stieß auf eine für den Berufsbildungsbereich in doppelter Weise defizitäre Datenlage: Einerseits kommt zum allgemeinen Datenmangel in dem für Deutschland relativ frischen Inklusionsthema (vgl. HILLENBRAND 2013, S. 359 ff.) in der Berufsausbildung hinzu, dass Behinderung als Personenmerkmal keine Kategorie der Berufsbildungsstatistik ist. Andererseits erweist sich die Sonderpädagogik in der Berufsbildung eher als eine normative denn als eine empirische Wissenschaft, die Auskunft über die Situation von Auszubildenden mit Behinderungen geben könnte (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGfE 2009; BOJANOWSKI 2012).

2 Jugendliche mit Behinderungen in der Berufsausbildung: Definitions- und Erfassungsprobleme

Entgegen der in der deutschen Politik und Gesetzgebung traditionell dominierenden Kategorie von Behinderung als individuelles Personenmerkmal folgt der Bildungsbericht im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 1) einem sozialen Begriffsverständnis von Behinderung, das diese als relationale Kategorie von individuellen Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren im Umgang mit ihnen begreift. Dementsprechend kommt der Frage nach den sozialen Definitionskriterien von Behinderung/Beeinträchtigung zentrale Bedeutung

1 POWELL/BIERMANN haben in einer Expertise für die Bildungsberichterstattung auf den engen Zusammenhang von Sonderschuleinrichtungen für Behinderte und starker Hierarchisierung und Organisierung des Bildungssystems nach „Kriterien von Begabung und Leistungsfähigkeit“ hingewiesen und führen als Beispiele für solche Bildungssysteme nach u. a. Deutschland und Belgien an (vgl. POWELL/BIERMANN 2013, S. 11). Vgl. auch WERNING/REISER 2008, S. 508 ff.

zu. In Deutschland spielen bei der gesellschaftlichen Definition von Behinderung und dem Umgang mit Menschen mit Behinderungen zwei Punkte eine große Rolle: erstens die gesetzlichen Regelungen für die Anerkennung einer Behinderung, die zum Bezug spezifischer Leistungen Voraussetzung ist; zweitens die Bereitstellung institutioneller Angebote für jeweils festgestellte Formen von Behinderung (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 158). Im Beitrag ist zunächst auf den ersten Punkt – die gesetzlichen Regelungen und die in ihnen festgelegten Anerkennungsprozeduren – einzugehen (vgl. a und b), bevor im nächsten Kapitel die institutionellen Angebote, ihre Nutzung und Probleme thematisiert werden (vgl. 3.).

a) Die grundlegenden Voraussetzungen für den Bezug von Leistungen auch in der Berufsausbildung sind im Sozialgesetzbuch (§ 2 Abs. 1 SGB IX) formuliert, wonach Behinderung als individuumsbezogenes Merkmal vorliegt, wenn bei Menschen „ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“. Für die Berufsausbildung wird diese generelle Definition in den Bestimmungen zur Teilhabe am Arbeitsleben im SGB III dahingehend präzisiert, dass Menschen als behindert gelten, bei denen die „Art oder Schwere ihrer Behinderung“ ihre Aussichten am Arbeitsleben teilzuhaben, nicht nur vorübergehend wesentlich mildern und die „deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen“ (§ 19 Abs. 1 SGB III).

Auch wenn im Gesetzestext ausdrücklich „lernbehinderte Menschen“ in den Leistungsanspruch einbezogen werden, genügt ein während der Schulzeit festgestellter „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nicht zur Aufnahme in den Leistungsbezug nach SGB III. Es bedarf einer neuen Begutachtung durch den Träger der beruflichen Rehabilitation, für die Berufsausbildung vor allem durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) oder – quantitativ in deutlich geringerem Ausmaß – die Renten- und Unfallversicherung. Die Entscheidung trifft die Rehabilitation der BA (bzw. Unfallversicherung) in der Regel auf Basis von sozialmedizinischen oder gegebenenfalls psychologischen Fachgutachten. Das Gesetz konstituiert nur Leistungsansprüche; ob sie erfüllt werden und jemand als behindert eingeordnet wird, ist Sache der Fachdiagnostik. Hierbei zeigt sich bezogen auf die Arten der Behinderung in der beruflichen Ersteingliederung eine im Großen und Ganzen ähnliche Zuordnung wie in der allgemeinbildenden Schule bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung: Fast drei Fünftel der Jugendlichen mit Behinderungen sind eher der unter die „unspezifischen Behinderungsarten“ fallenden „Lernbehinderung“² zuzuordnen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 4; WERNING/REISER 2008, S. 535). 16 Prozent weisen eine „geistige Behinderung“ und 15 Prozent eine „psychische Behinderung“ auf. Alle anderen dieser Jugendlichen werden „Formen

2 EULER/SEVERING (2014, S. 4) zählen „Lernbehinderung“ ebenso wie „psychosoziale Behinderung“ zu den „unspezifischen Behinderungsarten“, „bei denen unmittelbar erkennbar wird, dass sie nur Bestand haben können vor dem Hintergrund eines auf bestimmte Leistungs- und Verhaltensbandbreiten abgestimmten Schul- und Beschäftigungssystems“.

körperlicher und anderer organischer Behinderungen“ zugeordnet (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 165).

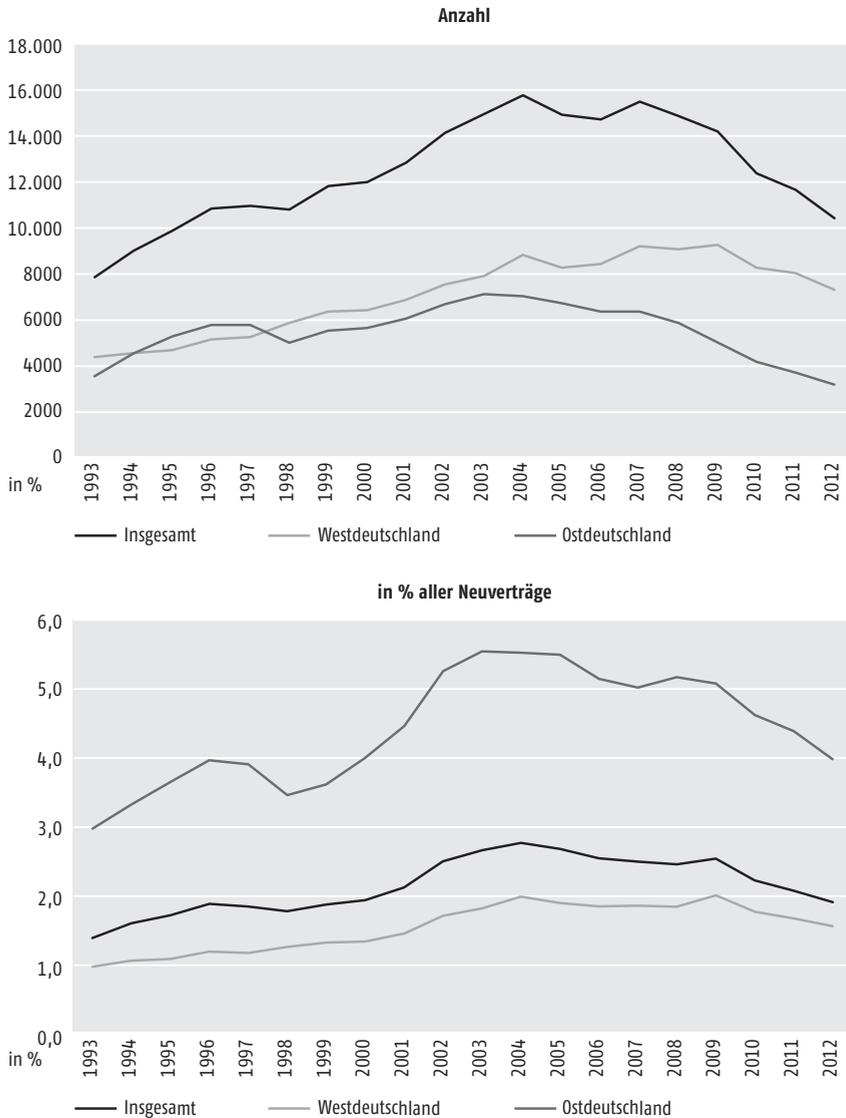
Wie valide und für Berufsbildungsprozesse aussagekräftig diese amtliche Diagnostik ist, die Rechtsansprüche und „Entscheidungen über institutionelle Platzierungen“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 199) sowie die Bereitstellung von Ressourcen legitimieren soll, kann im Bildungsbericht nicht untersucht werden. Seine Autorinnen und Autoren setzen aber ein deutliches Fragezeichen mit Blick darauf, ob diese Art von Diagnostik, die politisch unverzichtbar bleibt, ausreicht, um inklusive Ausbildungsprozesse organisieren zu helfen. Darauf wird am Ende des Beitrags noch einmal eingegangen.

b) Die zweite für die Berufsausbildung von Menschen mit Behinderungen wichtige gesetzliche Grundlage bildet das Berufsbildungsgesetz BBiG (§§ 64 bis 66), in dem der Nachteilsausgleich bei der Durchführung von Ausbildungen und Prüfungen sowie Sonderausbildungen für Jugendliche mit Behinderungen geregelt werden. Zwar präferieren sowohl SGB III als auch BBiG die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen in anerkannten, vollqualifizierenden Ausbildungsgängen des Regelsystems. Da dies jedoch nicht immer möglich erscheint, sieht das BBiG Sonderberufsausbildungsgänge in „Berufen für Menschen mit Behinderungen“ (§ 66 BBiG und § 42 m Handwerksordnung HwO) vor, die in der Regel auf zwei Jahre verkürzt und „theoriereduziert“ sind. Jugendliche mit anerkannter Behinderung (s. o.) können bei der zuständigen Stelle (Kammer) einen Antrag stellen, über den die Kammer entscheidet. Auch hier vollzieht sich ein Zuordnungsprozess, der lebensperspektivische Auswirkungen hat.

Bei dieser Zuordnung, die weniger kompliziert als die Diagnostik bei individuellen Beeinträchtigungen erscheint, lassen sich die Ergebnisse im Zeitverlauf über 20 Jahre regional differenziert nach alten und neuen Bundesländern rekonstruieren. Die Schwankungen im Zeitverlauf nach den beiden Ländergruppen zeigen Auffälligkeiten, die Zweifel an einer eindeutigen und validen Zuordnungspraxis wecken: An der Zeitreihe über die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG) von 1993 bis 2012 fällt zum einen auf, dass der stärkste Anstieg der Neuzugänge in etwa mit der Zeit der größten Ausbildungsplatzengpässe zusammenfällt und dass zum anderen über den ganzen Betrachtungszeitraum der Anteil der Neuverträge bei den Berufen nach §§ 66 ff. BBiG in den neuen Bundesländern annähernd drei Mal so hoch ist wie in den alten Bundesländern (vgl. Abb. 1). Die Schlussfolgerung, dass sich die institutionelle Definition von Behinderungen (hier seitens der Kammern) nicht nur nach individuellen Beeinträchtigungsmerkmalen, sondern auch nach konjunkturellen und regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes richtet, liegt nahe.³

3 Der Umstand, dass die Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den neuen Bundesländern während der letzten zwanzig Jahre immer merklich über derjenigen der alten Länder lag, mag bei den Differenzen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen mitspielen, bestätigt aber das Gewicht regionalspezifischer Faktoren und Gewohnheiten bei der Zuordnung.

Abbildung 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG und § 42 m HwO) 1993 bis 2012 nach Ländergruppen



Quelle: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 182

Beide Auffälligkeiten – der antizyklische Anstieg der Berufsausbildungen für Menschen mit Behinderungen in der starken Ausbildungsmarktkrise und die überproportional häufige Entscheidung für diese Berufe in den neuen Bundesländern – signalisieren Unklarheiten im

Umgang mit den Kriterien der Zuordnung zu Berufen für Menschen mit Behinderungen und provozieren die Frage, ob es nicht eine große Grauzone zwischen Behinderung und sozialer Benachteiligung gibt, die es angezeigt erscheinen lässt, die Inklusionsförderung auch rechtlich verbindlich auf Formen sozialer Benachteiligung auszudehnen. Diese Überlegung lässt sich auch mit dem Befund internationaler Vergleichsstudien stützen, nach denen die Mehrheit von Sonderschülern und -schülerinnen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Haushalten stammt, wobei Kinder ethnischer Minderheiten noch einmal überrepräsentiert sind (vgl. POWELL/BIERMANN 2013, S. 8).

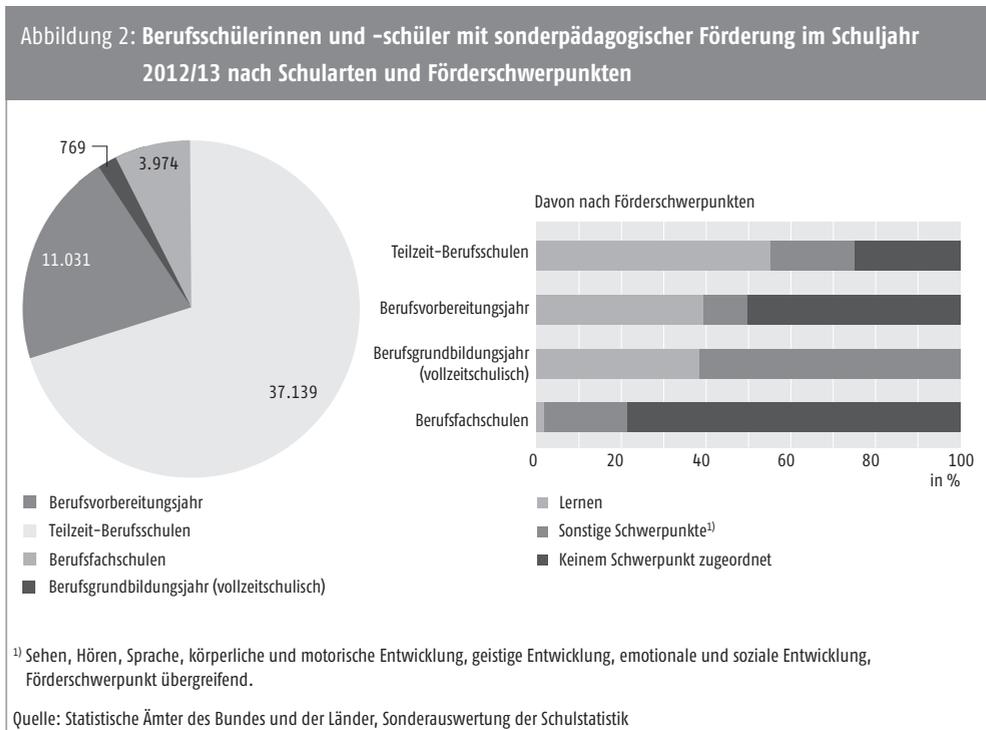
Die Forderung, die Inklusionskategorie auf alle benachteiligten Gruppen auszudehnen, findet sich vor allem in Beiträgen aus der Sonderpädagogik (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009; BOJANOWSKI 2012). Die Frage, „ob nicht die Diskussion über Inklusion auf benachteiligte Gruppen insgesamt ausgeweitet werden müsse“ (EULER/SEVERING 2014, S. 4), bedeutet nicht, sozial Benachteiligte als Behinderte zu stigmatisieren, sondern ihren beruflichen Entwicklungschancen eine ähnliche rechtliche Verbindlichkeit einzuräumen, wie sie mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention für Menschen mit Behinderungen vorgesehen ist. Die von J. G. ULRICH auf dem AGBFN-Workshop geäußerte Gefahr, dass mit der Konzentration der politischen Diskussion auf Inklusion im Sinne von Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention die Probleme der Mehrheit benachteiligter Jugendlicher aus dem politischen Blick geraten könne, ist ernst zu nehmen. Mehr noch – eine solche Vereinseitigung würde dem Geist der UN-Behindertenrechtskonvention insgesamt zuwider laufen.

Dass im nationalen Bildungsbericht dennoch eine gewisse Engführung auf Menschen mit Behinderungen im Sinne von Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention vorgenommen wird, trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass es zunächst darum geht, gesetzlich fixierte Leistungsansprüche von Menschen mit Behinderungen in ihren Umsetzungsproblemen auszuleuchten und für sie Lösungsperspektiven zu erarbeiten. Das umfassendere Problem der „Inklusion benachteiligter Jugendlicher“ bleibt auf der politischen Tagesordnung, erfordert aber andere gesetzliche Grundlagen.

3 Institutionelle Angebote für Auszubildende mit Behinderungen: ihre Nutzung und ihre Probleme

Allein schon einen verlässlichen datengestützten Überblick über Auszubildende mit Behinderungen und ihre Verteilung auf unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen zu gewinnen, erscheint kaum möglich – nicht zuletzt weil in unterschiedlichen Statistikquellen verschiedenartige Behinderungskategorien verwendet werden. Die Schulstatistik weist Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung aus, die Reha-Statistik klassifiziert nach Grad und Art der Behinderung. Als Bezugspunkte bieten sich der Analyse der Behinderung in der Berufsausbildung drei Datenquellen an, von denen zwei auf den gesetzlichen Bestimmungen im SGB III und im BBiG fußen: Zum einen sind dies Daten der Rehabilitationsstatistik

der BA, zum anderen Daten über neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG). Als dritte Quelle ist die Berufsschulstatistik zu nennen.



Nach der Schulstatistik befanden sich im Schuljahr 2012/13 knapp 53.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den Berufs- und Berufsfachschulen: der größte Teil (70 %) in den Teilzeitberufsschulen (darin auch die Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag), was etwa drei Prozent der entsprechenden Schülerpopulation entspricht. Etwa ein Fünftel besucht das Berufsvorbereitungsjahr sowie acht Prozent die Berufsfachschule (vgl. Abb. 2). Die Verteilung nach Förderschwerpunkten macht noch einmal die mangelnde Spezifik der Zuordnungsdiagnostik sichtbar, wenn fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler dem Schwerpunkt Lernen und nur geringfügig weniger keinem Schwerpunkt zugeordnet sind.

Für die Inklusionsfrage wäre die Aufteilung der Auszubildenden auf die Lernorte und die Ausbildungsverhältnisse wichtig. Diese ist anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht abzubilden. Mithilfe der Ausbildungsmarktstatistik der BA lässt sich aber die Teilmenge der Ausbildungsverhältnisse für Jugendliche mit Behinderungen (nach § 66 BBiG und § 42 m HwO) in ihrer jüngeren Entwicklung darstellen.

Tabelle 1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG und § 42 m HwO) 2009 bis 2012 (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellenangebot ¹⁾	Ausbildungsstellen-nachfrage (erweiterte Definition) ²⁾
	Anzahl		
2009	13.929	14.058	15.660
2010	11.799	11.838	12.852
2011	11.199	/ ³⁾	11.970
2012	9.915	9.966	10.791

¹⁾ Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen.

²⁾ Neuverträge und unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch.

³⁾ Wert konnte aus Datenschutzgründen nicht berichtet werden.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (einschließlich Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2013), Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 20.09.2012

3.1 Ausbildungsorte

Der Zustrom zu den zumeist zweijährigen „Fachpraktiker“-Ausbildungen in den § 66 BBiG-Berufen, gemessen an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen, geht zwischen 2009 und 2012 ebenso um 30 Prozent zurück wie das Angebot selbst. Während der ganzen Zeit bleibt das Angebot deutlich hinter der Nachfrage zurück (etwa 10 % – vgl. Tab. 1). Die Ausbildung nach § 66 BBiG findet überwiegend in den bundesweit 52 Berufsbildungswerken oder vergleichbaren Einrichtungen, nur zu einem kleinen Teil (ca. 10 %) in Betrieben⁴ statt. Damit erfolgt das Gros der Ausbildungen von Menschen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen, also nicht inkludiert.

Ausbildung in Berufsbildungswerken bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass Jugendliche nur in Sonder- und nicht in anerkannten Regelberufen ausgebildet würden. Nach SEYD/SCHULZ (2011, S. 47) hat sich die Ausbildung in den Berufsbildungswerken seit 2004 leicht zugunsten der Regelberufe verschoben, wobei aber 2010 die Sonderberufe mit 54 Prozent der Ausbildungsverhältnisse noch die Mehrheit bilden.

4 Die genaue Größenordnung lässt sich nicht ermitteln. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2011) konstatiert, dass von den 14.047 geförderten Neuverträgen mit Behinderten 2008/2009 nur 1.404 in einer betrieblichen Ausbildung durchgeführt wurden. Legt man die Zahl der Zuschüsse der BA zur Ausbildungsvergütung an Betriebe für Auszubildende mit Behinderungen zugrunde, ergeben sich für 2012 etwa 3.100 Neueintritte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 182 passim).

Die Angebot-Nachfrage-Relation in den § 66 BBiG-Berufen (vgl. Tab. 1) ist eine erste Information über eine Angebotslücke in der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen. Die tatsächliche Lücke dürfte sehr viel größer sein, lässt sich allerdings gegenwärtig nur über eine Modellrechnung annäherungsweise sichtbar machen: Wird als Bedarf die potenzielle Nachfrage der Abgänger und Absolventen von Förderschulen ohne Hauptschulabschluss betrachtet, so ergibt sich für 2012 eine Zahl von knapp 30.000 (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 273), der ein Angebot von knapp 10.000 Ausbildungsstellen gegenüber steht. Dies würde bedeuten, dass die Angebotslücke erheblich größer ist als in Tabelle 1 abgebildet. Legt man die Schätzung von EULER/SEVERING (2014) zugrunde, nach der jährlich etwa 50.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung Deutschlands Schulen verlassen, wäre die unaufgeklärte Lücke zwischen Angebot und potenzieller Nachfrage noch größer.

Schaut man auf soziale und berufliche Merkmale, so zeigen die im Bildungsbericht referierten Daten, dass die Verteilung nach Geschlecht in den Ausbildungsverhältnissen für Menschen mit Behinderungen entsprechend den Relationen in der allgemeinbildenden Schule zwei Drittel männliche und ein Drittel weibliche Auszubildende aufweist. Männer sind in diesen Ausbildungen noch stärker als in der dualen Ausbildung überrepräsentiert.

Nach schulischer Vorbildung münden seit Jahren etwas mehr als ein Viertel (2012: 26 %) der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in eine Ausbildung für Menschen mit Behinderungen ein (§ 66 BBiG und § 42 m HwO). Ähnlich stabil ist die Quote der Neuzugänge mit Hauptschulabschluss, die im Jahr 2012 bei 3,5 Prozent lag. Auch sonstige und nicht zuzuordnende Abschlüsse, hinter denen oft ausländische Jugendliche stehen, stellen mit fast fünf Prozent in 2012 noch ein etwas größeres Kontingent an diesen Ausbildungen, während Jugendliche mit mittlerem Abschluss mit 0,1 Prozent (2012) nicht ins Gewicht fallen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 183, 327). Diese Quoten lassen jedoch nicht den Schluss zu, dass die § 66 BBiG-Berufe in erster Linie Berufe für Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss wären. Nicht sie, sondern die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss stellen mit 57 Prozent 2012 die Mehrheit der Zugänge zu diesen Berufen, während die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss auf knapp 40 Prozent kommen und die restlichen vier Prozent sich auf Jugendliche mit mittlerem oder einem sonstigen Abschluss verteilen.

3.2 Ausbildungsbereiche

Die Ausbildungsneuverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Ausbildungsbereiche. Interessant sind dabei weniger die Anteile der jeweiligen Ausbildungsbereiche an der Gesamtheit der Neuzugänge zu den § 66 BBiG-Berufen als vielmehr die Quote der § 66 BBiG-Berufe am Gesamt der Neuverträge eines Ausbildungsbereichs. Dem 70-Prozent-Anteil des großen Ausbildungsbereichs Industrie/Handel und Handwerk an den Neuverträgen im Jahr 2012 entspricht im IHK-Bereich eine

Quote von nur 1,3 Prozent und im Handwerk von 1,9 Prozent. Umgekehrt entspricht dem restlichen 30-Prozent-Anteil der beiden Ausbildungsbereiche Hauswirtschaft und Landwirtschaft (die Freien Berufe bilden nicht in den § 66 BBiG-Berufen aus) eine Quote von 60 Prozent in der Hauswirtschaft und elf Prozent in der Landwirtschaft; beide Quoten sind seit 1995 deutlich angestiegen. Man kann zusammenfassend festhalten, dass die Bereiche Hauswirtschaft und Landwirtschaft im Durchschnitt eine unverhältnismäßig größere Belastung in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung tragen als die anderen Ausbildungsbereiche (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 182 ff.).

3.3 Professionalisierung des Ausbildungspersonals

Man kann es als Erbe der institutionellen Separierung der Behindertenausbildung ansehen, dass auch die Kompetenzentwicklung des Ausbildungspersonals im Hauptzweig der Berufsausbildung, im dualen System, nicht betriebsintern oder betriebsbezogen stattgefunden hat. Die wissenschaftliche Professionalisierung des Personals erscheint hier noch weniger ausgeprägt als in der betrieblichen Ausbildung insgesamt. Nur dürfte das Professionalisierungsmanko bei der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen noch größere Probleme aufwerfen. Der Hauptausschuss des BiBB hat diese Lücke erkannt und 2012 ein „Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“ verabschiedet. Danach ist für das in der Behindertenausbildung im Betrieb tätige Personal der Nachweis von Kompetenzen in den Bereichen „Reflexion der betrieblichen Ausbildungspraxis, Psychologie, Pädagogik/Didaktik, Rehabilitationskunde, interdisziplinäre Projektarbeit, Arbeitskunde/Arbeitspädagogik, Recht, Medizin“ verpflichtend (BIBB 2013, S. 211; VOLLMER 2013). Der Qualifizierungsumfang soll (verpflichtend maximal) 320 Stunden betragen.

Im Bildungsbericht wird die Verabschiedung des Rahmencurriculums als wichtiger erster Schritt zur besseren Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals gewürdigt. Zugleich freilich wird kritisch auf das Problem hingewiesen, dass die Sicherstellung und Verbindlichkeit dieser Zusatzqualifikation beeinträchtigt werden könne, weil eine formale Prüfung nicht vorgesehen ist und Sonderregelungen möglich sind. Danach kann bei Betrieben vom Nachweis rehabilitationspädagogischer Zusatzqualifikation abgesehen werden, wenn die Qualität der Ausbildung auf andere Weise, z. B. durch die „Unterstützung durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung“ sichergestellt werden kann (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 191).

Auch zur Beantwortung der Frage, wie die Kompetenzprofile des Personals bei den anderen Ausbildungsträgern für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen, den Berufsschulen und den Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken aussehen, mangelt es an belastbaren Daten. Zwar wird für die Berufsbildungswerke von den Vergaberichtlinien der BA der Einsatz von Lehrkräften mit einer berufs- und sonderpädagogischen Qualifikation ge-

fordert. Wie und wieweit dieser Forderung in den Institutionen Rechnung getragen wird, sei unklar, konstatiert die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG in ihrem Bildungsbericht (vgl. ebd., S. 190).

Für die Berufsschullehrerausbildung bieten einige Universitäten zwar Sonderpädagogik für Berufsschulen für das Zweit- oder ein Zusatzfach an. Wieweit es genutzt wird und in den Berufsschulen zur Anwendung kommt, entzieht sich der Kenntnis. Aus einzelnen empirischen Studien ist bekannt, dass in Berufsschulen vor allem im Zusammenhang mit der Berufsvorbereitung von benachteiligten Jugendlichen ein hoher Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz artikuliert wird, seine Befriedigung aber oft der individuellen Initiative überlassen wird (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2013, S. 78 ff.).

3.4 Finanzierung

Da es keine genaue Erfassung der Zahl der Ausbildungsverhältnisse und ihrer Verteilung auf unterschiedliche Träger gibt, lässt sich auch über die finanzielle Seite der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen nur Begrenztes und Ausschnitthaftes sagen. Angesichts dieser Lage konzentriert sich die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014) auf die Ausgaben für Erstausbildung und Weiterbildung nach SGB II und III, die von der Bundesagentur für Arbeit in einer Aufbereitung zur Verfügung gestellt worden ist. Bei dem Ausgabentableau kann es nicht um eine detaillierte Auflistung von Einzelaspekten und Verwendungszwecken der Ausgaben gehen, da zum Teil Fördermittel vermischt ausgewiesen werden (z. B. solche für Lebensunterhalt von Menschen mit Behinderungen mit solchen für den Bildungsprozess, oder solche für Ausbildung mit Ausgaben für Weiterbildung).

Entsprechend der Hauptlinie der Argumentation nach den Bedingungen inklusiver Bildung wird danach gefragt, wie weit die Mittel der BA eher in eine inklusive oder nicht-inklusive Berufsausbildung geflossen sind, da die Mittel immer auch die institutionellen Settings, in die sie hineinfließen, stützen. Insgesamt hat die BA 2012 – mit leicht rückläufiger Tendenz seit 2005 – knapp 2,7 Milliarden Euro für die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderung aufgewendet, zum überwiegenden Teil für Berufsausbildung und Berufsvorbereitung (vgl. Tab. 2). Der größte Teil – mit 896 Millionen Euro über die Hälfte – der Teilnahmekosten für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen flossen 2012 den Berufsbildungswerken und den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) zu. Nur ein minimaler Anteil, gerade einmal ein Prozent der Teilnahmekosten entfiel auf Betriebe. Die Verteilung zeigt, dass der überwiegende Anteil der Ausbildungsteilnahmekosten an nicht-inklusive Einrichtungen gegangen ist. Bei etwa einem Fünftel der Teilnahmekosten, die für „sonstige Maßnahmen – überbetrieblich“ aufgewandt worden sind, ist unklar, ob sie als Ergänzung zu einer betrieblichen (also inklusiven) Ausbildung oder ebenfalls nicht-inklusive genutzt worden sind. Die Verteilung der BA-Ausgaben deutet an, dass es bei der Frage der Inklusion immer auch in starkem Maß um materielle Interessen von Institutionen geht.

Tabelle 2: Ausgaben der BA und des BMAS für Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen 2005 und 2012 nach Bildungszweck, Finanzierungsquelle und Kostenarten (in Mio. Euro)

Bildungszwecke/Finanzierungsquelle/Kostenarten	2005	2012
Ausbildung insgesamt	2.441.6	2.156.7
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA insgesamt	2.392	2.089
Darunter		
▶ Ausgaben für individuelle Ausbildungsbeihilfen	618,0	567,0
▶ Teilnahmekosten für Ausbildung von Menschen mit Behinderung insgesamt	1.773.5	1.521.8
Darunter		
▶ Lehrgangsgebühren für Teilnehmer/-innen mit Behinderung an berufsvorbereitenden Maßnahmen	98.3	41,0
▶ Teilnahmekosten für Maßnahmen in Berufsbildungswerken	504.6	466.0
▶ Teilnahmekosten für Maßnahmen in WfbM	406.5	430.2
▶ Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen (betrieblich)	24.4	15.7
▶ Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen (überbetrieblich)	518.913	318.067
▶ Berufsförderungswerke	179.7	76.6
Weiterbildung insgesamt	252.5	105.9
Aus- und Weiterbildung insgesamt	2.694.2	2.262.7
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA	2.627.8	2.176.3
Finanzierung aus Steuermitteln	66.4	86.4
Zahlen gerundet		
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 336		

4 Perspektiven für eine auf Inklusion zielende Politik in der Berufsausbildung

Vor dem Hintergrund der Problemanalyse lassen sich die im Bildungsbericht allgemein für alle Bildungstufen formulierten Herausforderungen für eine Inklusionspolitik genauer auf die Berufsausbildung spezifizieren. Als eine übergreifende Voraussetzung betont der Bildungsbericht die Notwendigkeit, dass sich in Politik, Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen die gewachsenen Selbstverständnisse in Richtung auf das dem Bericht und der UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde liegende relationale Konzept von Behinderung als soziale Konstruktion wandeln müssten (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 198). Allein eine solche Veränderung der öffentlichen Semantik zu Menschen mit Behinderungen zu erreichen, ist bis auf Weiteres eine Daueraufgabe für alle involvierten Akteursgruppen.

Die institutionelle Umgestaltung eines traditionell auf institutionelle Differenzierung, Spezialisierung und Separierung ausgerichteten Bildungswesens beinhaltet für die Berufsausbildung eine Reihe von konkreten Veränderungen:

- ▶ Zunächst ist mehr Klarheit über die aktuelle Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Behinderungen zu schaffen. Hierzu gehört vorrangig, eindeutige und institutionenübergreifende Kriterien der Zuordnung zu schaffen, damit nicht in einem Fall „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Schulen, Berufsschulen) und in einem anderen „Schwer-“ oder „Schwerstbehinderung“ den begrifflichen Zuordnungsbezug abgibt. Allerdings scheint das Problem begrifflicher Eindeutigkeit aktuell nur begrenzt lösbar zu sein, weil sich in den beteiligten Institutionen Leistungsansprüche von Jugendlichen mit pädagogischen Aspekten kreuzen, je nach dem, wofür eine Institution vorrangig zuständig ist (z. B. Arbeitsagentur für materielle Unterstützungs- und gegebenenfalls Vermittlungsleistungen, Schulen und Berufsbildungswerke für pädagogische Ausbildungsorganisation).
- ▶ Eng im Zusammenhang mit der Eindeutigkeit und Validität von Zuordnungskriterien steht die grundlegende Frage der Diagnostik, der im Bildungsbericht eine zentrale Bedeutung für Inklusion zugesprochen wird. Der Bericht votiert dafür, die bisher im Vordergrund stehende „Platzierungsdiagnostik“ für individuelle Leistungsansprüche nicht nur weiter zu professionalisieren, sondern sie durch eine „Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufsdiagnostik“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014), die auf die bestmögliche individuelle Förderung zielt, zu ergänzen. Für alle Bildungsinstitutionen, insbesondere aber für die Berufsausbildung, erfordert dies neue Kompetenzen sowohl des Ausbildungspersonals in der dualen Ausbildung als auch des Vermittlungspersonals im Übergangsmanagement.
- ▶ Inklusion erfordert mehr und bessere vollqualifizierende berufsbildende Angebote im Regelsystem für Jugendliche mit Behinderungen, wenn die Selbstverpflichtung in BBiG und SGB zum Vorrang staatlich anerkannter Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderungen eingelöst werden soll. Dabei liegt eine wesentliche Aufgabe darin, dass die unterschiedlichen an der Ausbildung beteiligten Institutionen klären, wo welche Auszubildenden am besten inkludiert werden und wo „Sondereinrichtungen für temporären oder auch dauerhaften Besuch beibehalten werden sollen“ (ebd., S. 198). Für betriebliche Angebote im Hauptsektor der Berufsausbildung, dem dualen System, dürfte diese Frage noch schwerer zu beantworten sein als bei Schulen. Für sie könnte sich zudem für längere Zeit eine Kooperation mit Berufsbildungswerken oder Werkstätten für behinderte Menschen anbieten.
- ▶ Die vom Bildungsbericht für alle Bildungsbereiche als zentral angesehene bessere Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals, zu der vor allem sonderpädagogische und psychologisch-diagnostische Kompetenzen zählen, trifft in der (dualen) Berufsausbildung wahrscheinlich auf den Bereich, der aus seiner eigenen Geschichte und der Tradition der Behindertenausbildung heraus besonders wenig Erfahrung im pädagogischen Umgang mit Jugendlichen mit Behinderungen hat. „Ein qualifiziertes und zum Umgang mit Heterogenität motiviertes Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems wird neben der Klärung des Einsatzes unterschiedlicher pädagogischer Spezialisierungen und der Finanzierung des einbezogenen Personals für das Gelingen des anstehenden Umgestal-

tungsprozesses eine notwendige Voraussetzung darstellen“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 199). Diese Voraussetzung zu gewährleisten, wird in allen Bildungseinrichtungen nicht leicht sein. Für Betriebe aber wird sie bei ihrer großen Heterogenität nach Branchen und Betriebsgrößen vermutlich besonders schwierig sein. Der Rückgriff auf externe Kompetenz und der Aufbau multiprofessioneller Teams auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene könnten Perspektiven bei der Lösung der Probleme darstellen. Zudem ist inklusionsbezogene Kompetenz nicht allein als ein personenbezogenes, sondern auch als ein institutionenbezogenes Merkmal zu betrachten.

Der Kern des institutionellen Umbaus zu einem inklusiven Berufsbildungssystem besteht in der Umschichtung von Aufgaben, Ressourcen und Kompetenzen aus den Sondereinrichtungen in die Regelausbildung, die wahrscheinlich nur über eine Umgestaltung des Gesamtkomplexes von Regel- und Sonderausbildung erreichbar sein wird. Dass diese politische Herausforderung eines Institutionenumbaus nicht leicht zu bewältigen ist, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass alle Institutionen ein starkes Interesse an sich selbst entwickeln, an die Sicherung ihres Bestands, ihrer Aufgaben, Verfahren, Kompetenzen, insgesamt ihrer materiellen Grundlagen. Um welche materiellen Größen es dabei im konkreten Fall geht, wird annäherungsweise an der Verteilung der BA-Mittel deutlich (vgl. Tab. 2).

Die Aufgabe, die Politik bei der institutionellen Umgestaltung im Sinne der Inklusion zu leisten hat, besteht darin, die Ressourcen so neu zu arrangieren und die separierten und inkludierten Ausbildungseinrichtungen so zusammenzuführen, dass die beträchtlichen Kompetenzen in der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen, die in den Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken u. a. aufgebaut worden sind, nicht verloren gehen, sondern in betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildung eine inklusive Ausbildung unterstützen können. Die Politik hätte die bei einem solchen institutionellen Wandlungsprozess zu erwartenden Interessendivergenzen auszubalancieren und müsste helfen, Blockaden aufzulösen. Solche Blockaden können auch im Bereich der Politik selbst liegen, denkt man etwa an die Systematik öffentlicher Haushalte, die nicht zur Barriere für Inklusion werden darf (wenn beispielsweise Bildungs- und Sozialerstattungen neu koordiniert werden müssen).

Wegen der in Deutschland sehr engen Verbindung von Berufsausbildung und Beschäftigungssystem/Arbeitsmarkt kann die Inklusionsforderung und -debatte nicht an der Berufsausbildung haltmachen, sondern muss den Arbeitsmarkt und die betriebliche Arbeitsorganisation in der Zeit nach der Ausbildung mit einbeziehen. Man kann bezweifeln, ob sich Inklusion ohne eine auf die Beschäftigung erweiterte Inklusionsperspektive in einem dualen Ausbildungssystem erfolgreich einführen lässt. Damit aber sind noch einmal komplizierte neue Fragen aufgeworfen, die der Bildungsbericht in dem begrenzten ihm zur Verfügung stehenden Rahmen noch nicht abhandeln konnte.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive. Bielefeld 2013
- BOJANOWSKI, Arnulf: Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. (Ms). Hannover 2012
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zum Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Impulspapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014
- HILLENBRAND, Clemens: Inklusion Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2013) 09, S. 359–369
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lene; KLINKHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf. Berufsbildungsforschung Bd. 14. Bonn und Berlin 2012
- POWELL, Justin; BIERMANN, Julia: Inklusive Bildung Global: Aktuelle Entwicklungen und *good practice* Beispiele. Stellungnahme für den Bildungsbericht Deutschland 2014. (Ms.) Luxemburg 2013
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGfE: Memorandum: Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungspolitischer Sicht. Bonn 2009
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Sonderauswertung der Schulstatistik 2012/13, Wiesbaden
- VOLLMER, Kirsten: Inklusion – Welche Chancen und Risiken bietet die „Konjunktur“ einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? Ein pointierter Problemaufriss. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2013) 09, S. 351–358
- WERNING, Rolf; REISER, Helmut: Sonderpädagogische Förderung. In: CORTINA, Kai; BAUMERT, Jürgen; LESCHINSKY, Karl; MAYER, Ulrich; TROMMER Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 505–539

Ruth Enggruber, Joachim Gerd Ulrich

► Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“?

Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten

Die bildungspolitischen Debatten zur Inklusion haben inzwischen auch die duale Berufsausbildung erreicht. Kontrovers wird nicht nur diskutiert, wie die gemeinsame Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen an beruflicher Bildung erreicht werden kann, sondern auch, welche Zielgruppe im Zentrum der notwendigen Reformen steht. Während die eine Seite unter dem Stichwort „Inklusion“ primär die Belange der Jugendlichen mit Behinderungen voranbringen möchte, plädiert die andere Seite für ein erweitertes Inklusionsverständnis, ausgehend von der Beobachtung, dass auf dem Ausbildungsmarkt auch zahlreiche Jugendliche ohne Behinderungen scheitern. Der Beitrag geht einerseits der Frage nach, was es bedeuten würde, „inklusive Berufsausbildung“ allein über die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu definieren, und beschäftigt sich andererseits mit den Folgen, die ein „weites“ Inklusionsverständnis für die institutionelle Gestaltung des Zugangs in duale Berufsausbildung hätte. Dabei stützt er sich auch auf die Ergebnisse einer Befragung von etwa 300 Berufsbildungsfachleuten.

1 Einleitung

Im Februar 2009 unterzeichnete Deutschland die UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention). Obwohl sich der im Juni 2011 vom Bundeskabinett verabschiedete „Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (vgl. BMAS 2011) auf nahezu alle Lebensbereiche bezieht, wird das Thema „Inklusion“ gegenwärtig vor allem in der Bildungspolitik diskutiert (vgl. die Beiträge in DÖBERT/WEISHAUPT 2013). Dabei konzentrieren sich die Debatten auf die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in den Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystems.

Insgesamt hat der Inklusionsbegriff lebhaftes pädagogische, aber auch bildungspolitische Debatten ausgelöst (vgl. TENORTH 2011, 2013). Kontrovers wird vor allem diskutiert, ob es unter dem Stichwort „Inklusion“ allein um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen geht. Diese Frage ist für den Zugang in duale Berufsausbildung besonders relevant, da auch zahlreiche Jugendliche ohne Behinderungen am Ausbildungsmarkt scheitern. Grundsätzlich bezieht sich die UNESCO (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014) auf alle Menschen und nicht nur auf jene mit Behinderungen; für sie gilt die gemeinsame Bildungsteilhabe als Men-

schenrecht. In diesem weiteren Sinne wäre ein inklusives Bildungssystem erreicht, wenn alle Menschen – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrem Geschlecht, ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, einer Behinderung im engeren Sinne oder anderer persönlicher Merkmale – Zugang zu allen Angeboten des Bildungssystems haben und bei Bedarf individualisiert gefördert werden. Die UNESCO versteht „Behinderung“ somit als relationalen Begriff und damit auch als eine soziale Kategorie, die alle Formen möglicher Behinderungen von sozialer Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe einschließt.

Ausgehend von der bislang separierten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen meinen das enge wie auch das erweiterte Inklusionsverständnis, dass die Institutionen des Bildungssystems so weit zu verändern sind, bis keine Hinderungsgründe mehr existieren, Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren individuell unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam zu bilden. Die Frage von Inklusion wird mithin „nicht an den Schülern, sondern an der Institution festgemacht“ (WERNING/BAUMERT 2013, S. 38): Es geht nicht um die An- und Einpassung der einzelnen Lernenden an bestehende, institutionell nicht infrage gestellte Teilsysteme, sondern umgekehrt um die Anpassung der Institutionen an die spezifischen Voraussetzungen und Belange der Menschen. Bildung soll so gestaltet und organisiert werden, dass sie allen Lernenden mit ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden vermag, ohne sie nach sozialen Differenzkategorien wie „Behinderung“, „Lernschwierigkeiten“ oder „Ausbildungsreife“ in verschiedene Gruppen aufzuteilen und separiert zu fördern (vgl. AHRENS 2014, S. 281).

Im folgenden Beitrag soll zunächst beleuchtet werden, was es für die duale Berufsausbildung bedeutet, würde sie im engen oder erweiterten Sinne inklusiv gestaltet (Kap. 2). Vor allem die Umsetzung eines weiten Inklusionsverständnisses wäre mit so grundlegenden institutionellen Veränderungen verbunden (Kap. 3), dass erhebliche Skepsis und Widerstände bezogen auf ihre politische Umsetzbarkeit zu erwarten sind. Um hierzu empirische Einblicke zu gewinnen, wurden etwa 300 Berufsbildungsfachleute befragt. Die dabei erzielten Forschungsergebnisse werden (Kap. 4) vorgestellt und anschließend diskutiert (Kap. 5).

2 Unterschiede im Inklusionsverständnis und ihre bildungspolitischen Folgen

Im engen Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention wird der Inklusionsbegriff in der deutschen Politik allein auf Menschen mit Behinderungen bezogen (vgl. BMAS 2011; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Nach Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention zählen zu „Menschen mit Behinderungen“ jene, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Diesem Verständnis wird in den deutschen Schul- und Sozialgesetzen bisher nicht gefolgt, sondern es finden sich dort eher medizinisch ausgerichtete

Begriffsbestimmungen. Zudem wird – so auch in der Berufsbildungsstatistik – das personenbezogene Merkmal „Behinderung“ nicht immer erfasst.

Für die Berufsbildung wäre demnach zu klären, welche und wie viele ausbildungsinteressierte Personen als jene mit Behinderungen gelten sollen (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014). Als ein Indikator könnte der „sonderpädagogische Förderbedarf“ herangezogen werden, so wie er nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz in den Schulgesetzen festgelegt ist und auf dessen Basis Schülerinnen und Schüler als jene mit „Behinderungen“ klassifiziert werden. Allerdings findet sich dieses Verständnis weder in den Sozialgesetzen III und IX noch in der Berufsbildungsstatistik wieder (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Dennoch beziehen sich Dieter EULER und Eckart SEVERING (2014) darauf und schätzen auf der Basis von Schulstatistiken, dass jährlich rund 50.000 Jugendliche mit einem anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen verlassen und damit als jene mit „Behinderungen“ gerechnet werden können. *Ihre* Teilhabe an Berufsausbildung wäre dann durch geeignete Reformen sicherzustellen.

Die Konzentration der Reformen auf die verbesserte Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderungen ist jedoch nicht unstrittig. Anders als im allgemeinbildenden Schulbereich, wo es bei erfolgreicher inklusiver Gestaltung keine Personen mehr gäbe, die separiert beschult würden, blieben im Bereich der dualen Berufsausbildung weiterhin zahlreiche ausbildungsinteressierte Jugendliche von der Bildungsteilhabe ausgeschlossen. Denn der marktförmig geregelte Zugang in die Berufsausbildung führt dazu, dass viele Bewerberinnen und Bewerber in Folge von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. MATTHES/ULRICH 2014) sowie des in den letzten Jahren viel zu niedrigen betrieblichen Ausbildungsplatzangebots von der Teilhabe an dualer Berufsausbildung ausgeschlossen werden (vgl. HERKNER 2013; SOLGA/MENZE 2013; ULRICH 2013; MATTHES/ULRICH 2015). Um dies zu verhindern, müsste auf ein weites Inklusionsverständnis rekurriert werden. Dann wären alle „Behinderungen“ zu berücksichtigen, die junge Menschen an ihrer Teilhabe an dualer Berufsausbildung hindern.

Die beiden Varianten, Inklusion im engen und im weiten Sinne, sind daher mit unterschiedlichen bildungspolitischen Konsequenzen verbunden:

- Entschlüsse man sich zu einem engen Verständnis und würde allein die Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen anstreben, hätte dies den Vorteil, dass die spezifischen Belange und Bedürfnisse dieser Jugendlichen stärker als bislang Beachtung fänden: Zahlreiche empirische Befunde zur gesellschaftlichen Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen legen eine solche Fokussierung ausdrücklich nahe. Unberücksichtigt bliebe aber die weitaus größere Zahl Ausbildungsinteressierter, die von der Teilhabe an Ausbildung ausgeschlossen sind, weil sie auf dem Ausbildungsmarkt keine Lehrstelle fanden. Durch die Verengung auf die Teilgruppe der Jugendlichen mit Behinderungen käme es somit zu einer „positiven Diskriminierung“ (WINKLER 2014, S. 109), die sowohl im Widerspruch zu den universellen Menschenrechten als auch zum Gleichbehandlungsgrundsatz in Artikel 3 des Grundgesetz

zes gelesen werden kann (vgl. ebd.). Deshalb kann sie nur als politisch-moralischer Appell verstanden werden, weil jede andere Deutung unter dem Etikett „Inklusion“ suggerieren könnte, die Situation anderer empirisch nachweisbar benachteiligter und ausgegrenzter Gruppen als nicht existent oder als nicht änderungsnotwendig einzustufen.

- ▶ Im Gegensatz dazu würde zwar eine im weiteren Sinne verstandene „inklusive Berufsausbildung“ alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen einschließen. Die ordnungspolitischen Herausforderungen wären jedoch bedeutend größer, nicht nur aufgrund der wesentlich größeren Zahl der mit Ausbildungsplätzen zu versorgenden Jugendlichen, sondern auch aufgrund des Verfassungsgerichtsurteils von 1980, es sei Sache der Arbeitgeber, die Teilhabe aller Ausbildungsinteressierten sicherzustellen, selbst dann, wenn das freie Spiel der Marktkräfte dafür nicht ausreiche (vgl. KATH 1999). Somit stünde die marktformige Zugangsordnung auf dem Prüfstand, und dies ließe erhebliche politische Widerstände erwarten, wie wir im folgenden Kapitel 3 ausführen werden.

3 „Inklusive Berufsausbildung“ im erweiterten Sinne

3.1 Konzeptionelle Überlegungen

Soll die Teilhabe *aller* Ausbildungsinteressierten an Berufsausbildung im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses erreicht werden, müssten a) entsprechende Ausbildungsgelegenheiten garantiert werden, die b) auch von allen Ausbildungsinteressierten erreicht und genutzt werden können. Dies kann nur gelingen, wenn c) sich die Ausbildungsformen an die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen anpassen und d) die an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte über die Ressourcen und die Qualifikation verfügen, um unter diesen Bedingungen erfolgreich auszubilden. Durch den Abgleich mit den jetzigen Verhältnissen lassen sich aus diesen vier Punkten Reformerfordernisse ableiten, deren weitere Konkretisierungen zwar über Spielräume verfügen, die selbst aber vom Grundsatz her unabdingbar sind (vgl. ENGRUBER u. a. 2014; HERKNER 2013):

- ▶ Gewährung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsplatzgarantie (Kap. 3.1.1),
- ▶ eine effizientere Institutionalisierung des Übergangsmangements (Kap. 3.1.2),
- ▶ Schaffung individueller Ausbildungsarrangements (Kap. 3.1.3) und
- ▶ Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an Ausbildung beteiligten Fachkräfte (Kap. 3.1.4).

3.1.1 Gewährung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsplatzgarantie

Für das bildungspolitische Konstrukt der Inklusion ist konstitutiv, dass sich die Gestaltung aller Bildungsstrukturen und -prozesse konsequent an den Interessen und individuellen Voraussetzungen der Lernenden ausrichtet (vgl. Kap. 1). Bezogen auf die duale Berufsausbildung würde dies zwingend bedeuten, mittels einer Ausbildungsplatzgarantie allen Jugendlichen,

die unmittelbar nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld beginnen möchten, dies auch zu ermöglichen. In der Konsequenz würden sich damit entsprechende Prüfungen ihrer sogenannten „Ausbildungsreife“ ebenso erübrigen wie eine Berufsausbildungsvorbereitung im Übergangsbereich. Dieser könnte auf Maßnahmen für Jugendliche konzentriert werden, die keine Berufsausbildung, sondern einen höheren Schulabschluss anstreben.

Soll ein solcher Anspruch aber im *betrieblichen* Ausbildungskontext umgesetzt werden, würden Maßnahmen, die auf eine freiwillige Steigerung des betrieblichen Ausbildungsangebots setzen, nicht ausreichen. Vielmehr müsste die Entscheidungsautonomie der *einzelnen* Betriebe, ob und wen sie ausbilden, notgedrungen eingeschränkt werden. Ungeachtet der vom Verfassungsgericht bestätigten *allgemeinen* Sozialpflichtigkeit der Wirtschaft ist unklar, ob dies verfassungsgemäß wäre (vgl. HERKNER 2013), ebenso, welche Folgen dies für die Ausbildungsmotivation und -qualität der Betriebe hätte.

Ist der Ansatz einer Inklusion im weiten Sinne bereits hinfällig? Ein Ausweg bestünde womöglich mit Heike SOLGA (2009, S. 35) darin, die „Verkürzung von Dualität und Beruflichkeit der Ausbildung auf die ‚einzelbetriebliche Ausbildung‘“ aufzugeben und „eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für voll qualifizierende Ausbildungen“ umzusetzen, bei der schulische und außerbetriebliche Träger finanziert über öffentliche Mittel ebenfalls Ausbildungsplätze anbieten dürfen. Erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern könnte damit der Einstieg in eine Ausbildung garantiert werden. Eine „Gleichberechtigung“ aller Lernorte wäre wiederum zwingend notwendig, um schulische oder außerbetriebliche Ausbildungen vom Stigma einer „Ausbildung zweiter Klasse“ zu befreien, denn unter diesem Stigma wäre eine „echte“ inklusive Auszubildendenbildung mithilfe nichtbetrieblicher Lernorte nicht zu erreichen. Um während der Ausbildung einen flexiblen Lernortwechsel zu ermöglichen, müssten zudem alle Lernorte – d. h. auch die Betriebe – verpflichtet werden, bereits erzielte Qualifikationen anzurechnen. Die Umsetzung der Garantie könnte in allen Kommunen über Bildungsmonitoring sichergestellt werden, mit dem der Versorgungsgrad der Jugendlichen geprüft würde. Zudem sollten Auszubildendenvertretungen in alle relevanten politischen Entscheidungsgremien berufen werden, um dem Grundsatz „Sprich nicht über mich, sondern mit mir“ Genüge zu leisten, so wie dies ebenfalls für ein inklusives Bildungssystem gefordert wird (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014).

3.1.2 Effizientere Institutionalisierung des Übergangsmanagements

Ein inklusiv gestaltetes Berufsbildungssystem müsste zugleich für niedrigschwellige Unterstützungsmöglichkeiten für Personen sorgen, die auf Hilfe beim Ausbildungszugang angewiesen sind. Um langwierige, teilweise auch mit Stigmatisierungsgefahren verbundene Einzelfallprüfungen und Bewilligungsprozeduren bei verschiedenen Institutionen zu vermeiden, könnten z. B. in allen Kommunen sogenannte „Jugendberufsagenturen“ eingerichtet werden. Dort würden alle Leistungen der kommunalen Jugendhilfe (SGB VIII) sowie Arbeits- und Sozialverwaltung (SGB II, III, IX) zusammengeführt. Die Angebote würden „unter einem Dach“

vereint, sodass die Jugendlichen und Eltern Beratung und Unterstützung „aus einer Hand“ erhielten. Erste Erfahrungen liegen bereits bei den „Arbeitsbündnissen Jugend und Beruf“ der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA 2011) vor.¹

3.1.3 Schaffung individueller Ausbildungsarrangements

Mit einem unmittelbaren Übergang aller Ausbildungsinteressierten in die Berufsausbildung würde die Vielfalt der Auszubildenden zunehmen. Um ihren individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden, müssten die bisherigen organisatorischen, curricularen und didaktischen Strukturen der Berufsausbildung auf den Prüfstand gestellt werden. Ausbildung wäre von den einzelnen Jugendlichen aus zu denken und entsprechend individuell zu gestalten. Erste Anregungen finden sich dazu in bereits erprobten Konzepten wie Ausbildungsverbänden, kooperativen Ausbildungsformen zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen, assistierter Berufsausbildung, ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) sowie Teilzeitausbildungsmodellen für junge Mütter und Väter. Dabei könnten auch die rechtlich gegebenen Möglichkeiten der Stufenausbildung stärker genutzt werden sowie jene, die Ausbildungszeit individuell zu verlängern. In Abstimmung mit den Betrieben, den Kammern, den Akteuren der Jugendhilfe, den berufsbildenden Schulen und Auszubildendenvertretern wäre gemeinsam zu klären, welche Ausbildungsstrukturen notwendig sind, um alle Auszubildenden individuell und flexibel so zu unterstützen, dass sie ihre Ausbildung erfolgreich abschließen können.

3.1.4 Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte

Zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung ist qualifiziertes pädagogisches Personal an allen Lernorten notwendig, das auch Erfahrungen in der Arbeit in multiprofessionellen Teams hat (vgl. WERNING/BAUMERT 2013). Zur Gewährleistung hoher Ausbildungsqualität müssten dementsprechend für alle beteiligten Fachkräfte (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen, Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen) regelmäßige Fortbildungen organisiert werden, die auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern.

Um mittels stabiler Kooperationsbeziehungen zwischen Bildungsträgern, Jugendlichen und Betrieben die pädagogische Qualität zu sichern, müssten zudem die Arbeitsbedingungen für Bildungsträger verbessert werden. Hierzu zählen insbesondere längere Laufzeiten bei Auftragsvergaben sowie dauerhafte, tariflich vergütete Beschäftigungsverhältnisse.

3.2 Politische Umsetzbarkeit

Reformen bestehender institutioneller Rahmenbedingungen sind nur zu erwarten, wenn die Akteure, die an der Planung, Durchführung und Finanzierung der dualen Berufsausbildung

¹ Auch das kommunale Übergangsmanagement und Bildungsmonitoring könnten dort institutionell verankert werden, ebenso die Organisationsstelle für Fortbildungen für alle pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kap. 3.1.4).

beteiligt sind, diese Veränderungen mittragen. Die verschiedenen Akteure orientieren sich bei der Bewertung von Reformvorschlägen jedoch – und dies legen institutionenökonomische und neoinstitutionalistische Organisationstheorien nahe (vgl. EBERS/GOTSCH 2006; WALGENBACH/MEYER 2008) – primär an eigenen Daseinsinteressen und nur nachrangig am möglichen Reformnutzen für die Jugendlichen. Deshalb ist damit zu rechnen, dass die Reformvorschläge zum Teil auf Widerstand stoßen. Dies gilt insbesondere für eine Ausbildungsplatzgarantie, die zu einem Paradigmenwechsel der Systemsteuerung führen würde: Nicht der Fachkräftebedarf der Wirtschaft, sondern die Jugendlichen und ihre Ausbildungsinteressen rücken in den Vordergrund (vgl. Kap. 1 und 3.1.1). Damit wären erhebliche Gefahren für die Betriebe verbunden.

So könnte die berufliche und regionale Kompromissbereitschaft der Jugendlichen sinken, wenn sie eine Chance sehen, ihre Ausbildungswünsche in einem der außerbetrieblichen oder schulischen Alternativangebote zu realisieren (vgl. HERKNER 2013, S. 16). Die Betriebe würden dementsprechend eine geringere Zahl an Bewerbungen erhalten, aus denen sie auswählen könnten. Zudem würde die Berufsausbildung in geringerem Maße – als bei einem ausschließlich marktwirtschaftlich gesteuerten Zugang – am Beschäftigungsbedarf der Wirtschaft ausgerichtet. Darüber hinaus könnte eine Ausbildungsgarantie die Lernmotivation der Jugendlichen bereits in den allgemeinbildenden Schulen negativ beeinflussen, wenn ihnen unabhängig von ihrem Schulabschluss und ihren schulischen Leistungen eine Berufsausbildung zugesichert würde.²

Somit ist zu erwarten, dass insbesondere Arbeitgeber- und Wirtschaftsvertreter Vorbehalte äußern, wenn neben dem marktförmigen Zugang auf einer zweiten Schiene außerbetriebliche und schulische Regelangebote der Berufsausbildung etabliert werden sollen (vgl. GRANATO/ULRICH 2013). Aus diesem Grunde ist auch zu vermuten, dass sie sich schon aus Eigeninteresse gegen ein erweitertes Inklusionsverständnis aussprechen und für ein „enges“ Verständnis plädieren, welches sich lediglich auf die Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderungen konzentriert (vgl. Kap. 2), und bei dem die Gefahr von aus ihrer Sicht unerwünschten institutionellen Veränderungen deutlich geringer ausfiele.

Als Hauptfinanzier der praktischen Ausbildung wird der Arbeitgeberseite ein großer politischer Einfluss zugeschrieben, der auch über den der Gewerkschaften hinausragt (vgl. FRIELING/ULRICH 2013). Er zeigte sich in der jüngeren Vergangenheit u. a. darin, dass es ihr gelang, Initiativen zur Einführung einer Umlagefinanzierung zu verhindern und neben dem BIBB-Hauptausschuss mit dem „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ („Ausbildungspakt“) ein konkurrierendes Steuerungsgremium zu etablieren, in dem die Gewerkschaften nicht vertreten waren (BUSEMEYER 2009). Wir nehmen deshalb an, dass der vermutete Widerstand der Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsseite auch andere Berufsbil-

2 Eine weitere Gefahr für Auszubildende außerbetrieblicher und schulischer Träger bestünde darin, ungeachtet einer gleichberechtigten Pluralisierung der Lernorte als „Auszubildende zweiter Klasse“ stigmatisiert zu werden (HERKNER 2013, S. 19 f.), allein schon aufgrund der zu erwartenden größeren Probleme beim Übergang von der Ausbildung in eine reguläre Beschäftigung (vgl. dazu auch Kap. 5).

dungsfachleute dazu bewegen wird, sich skeptisch in Hinblick auf die Umsetzungschancen eines inklusiven Berufsausbildungssystems im weiteren Sinne zu äußern.

Allerdings dürften nicht alle der in Kap. 3.1 genannten Vorschläge auf Widerstand aus der Wirtschaft stoßen. Eine verstärkte Generierung individueller Ausbildungsarrangements oder effizientere Institutionalisierung des Übergangsmangements dürfte auch in ihrem Interesse sein (zumal unter *freiwilliger* Beteiligung der einzelnen Betriebe). Wir erwarten hier eine größere Zustimmung der Wirtschaft und größeren Optimismus unter den Fachleuten in Hinblick auf die Realisierung solcher Vorschläge.

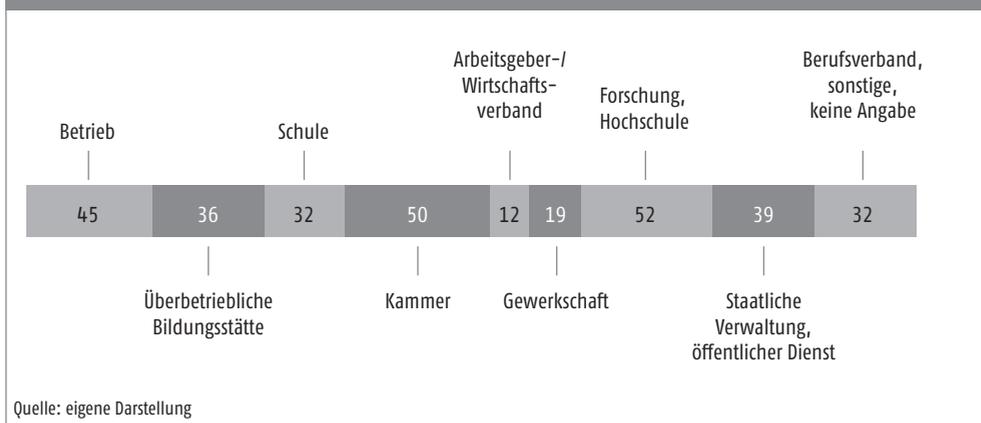
Um die hier angestellten Überlegungen mit den Ansichten von Berufsbildungsfachleuten abzugleichen, nutzten wir den BIBB-Expertenmonitor (vgl. ENGGRUBER u. a. 2014; ENGGRUBER/GEI/ULRICH 2014). Mit diesem Online-Instrument befragten wir die Fachleute zu ihrem Inklusionsverständnis (Kap. 4.2.1). Ferner legten wir ihnen die Reformvorschläge vor und baten sie, ihre Haltung hierzu zu benennen (Kap. 4.2.2) und zudem einzuschätzen, für wie wahrscheinlich sie eine Umsetzung erachten (Kap. 4.2.3).

4 Hinweise aus dem BIBB-Expertenmonitor

4.1 Empirische Basis und Hypothesen

Mit dem BIBB-Expertenmonitor werden regelmäßig Fachleute kontaktiert, um mit ihnen bildungspolitische Fragestellungen zu reflektieren (www.expertenmonitor.de). Als Expertinnen bzw. Experten gelten all jene, die professionell mit beruflicher Bildung zu tun haben – sei es, dass sie an der Systemsteuerung mitwirken, aus- und weiterbilden oder aber zu diesen Aspekten lehren und forschen. Am Ende 2013 durchgeführten Monitor beteiligten sich 317 Fachleute (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Herkunft der Teilnehmer am Expertenmonitor 2013



Es liegen keine näheren Informationen dazu vor, in welchem Verhältnis die Stichprobe zum Grundgesamt aller Berufsbildungsfachleute in Deutschland steht. Damit ist nicht auszuschließen, dass die Resultate verzerrt sein könnten; dies gilt insbesondere in Hinblick auf Ergebnisse, die sich auf die Befragten insgesamt beziehen. Andererseits zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass die zentrale Variable, die auf die Urteile der Fachleute Einfluss nimmt, deren organisationale Herkunft ist (vgl. FRIELING/ULRICH 2013). Durch die Kontrolle dieser Variable kann somit eine entsprechende Fehlerquelle ausgeschlossen werden. Zudem lassen sich viele Fragen mit speziellen Regressionsmodellen auswerten, durch die das Problem unbeobachteter Heterogenität weitgehend vermieden werden kann (vgl. ALLISON 2009; Kap. 4.2.2).

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 getroffenen Überlegungen prüften wir mithilfe des BIBB-Expertenmonitors die folgenden Annahmen:

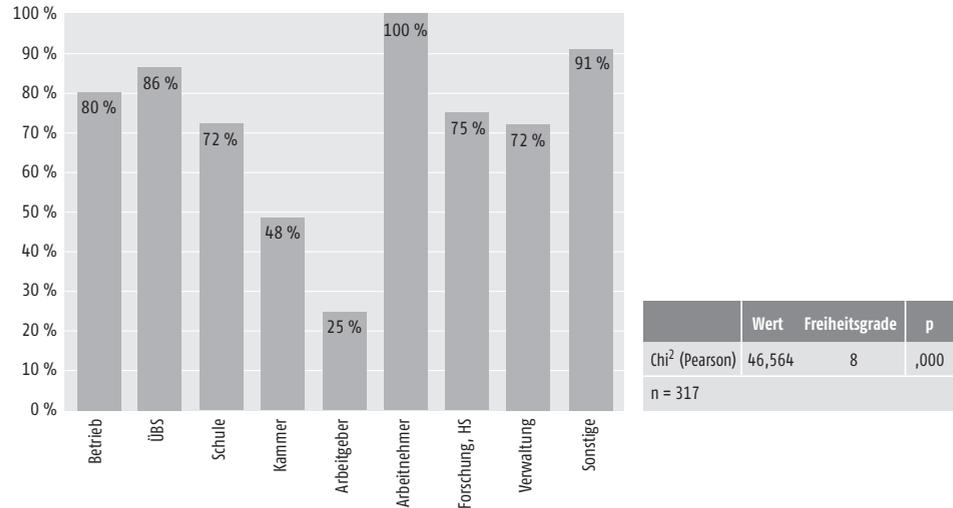
- ▶ Die verschiedenen Gruppen, die an der politischen Steuerung, Organisation, Verwaltung, Durchführung, wissenschaftlichen Lehre und Untersuchung dualer Berufsausbildung beteiligt sind, werden in deutlich differierendem Maße ein enges und erweitertes Inklusionsverständnis präferieren. Befragte aus Betrieben, Kammern, Arbeitgeber- und Wirtschaftsorganisationen dürften sich verstärkt gegen ein weites Inklusionsverständnis wenden.
- ▶ Insbesondere dürften jene Reformen bei ihnen verstärkt auf Ablehnung stoßen, welche eine Ausbildungsgarantie bewirken, die Entscheidungsautonomie und den Einfluss der Betriebe und Wirtschaft einschränken und ihre Chancen, auf dem Ausbildungsmarkt erfolgreich zu agieren, begrenzen könnten.
- ▶ Vor dem Hintergrund der vermuteten starken Position der Arbeitgebervertretungen werden selbst jene Berufsbildungsfachleute die Chancen zur Umsetzung von Reformen zugunsten eines weiten Inklusionsverständnisses als eher niedrig einschätzen, welche solche Reformen grundsätzlich begrüßen.
- ▶ Zugleich werden sie den Einfluss, den die Arbeitgebervertretungen auf die Umsetzungschancen ausüben, höher einschätzen, als den Einfluss der Gewerkschaften. Dies gilt insbesondere für Reformen, die auf eine Ausbildungsplatzgarantie zielen.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Inklusionsverständnis der Fachleute und seine Begründungen

Eine deutliche Mehrheit (73 %) der befragten Fachleute zog ein weites gegenüber einem engen Inklusionsverständnis vor und plädierte dafür, „im Bereich der beruflichen Bildung den Inklusionsbegriff nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen zu beziehen“ (ENGGRUBER u. a. 2014, S. 28). Jedoch streuten die Anteile signifikant in Abhängigkeit der Organisationszugehörigkeit. Während Gewerkschaftsmitglieder ein solches Verständnis geschlossen befürworteten, sprachen sich Befragte aus Kammern und Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbänden wie von uns erwartet mehrheitlich dagegen aus (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Ausmaß der Befürwortung eines weiten Inklusionsverständnisses in Abhängigkeit der organisationalen Herkunft der Fachleute



Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013

Nur die hohe Zustimmungsqoute aus den Betrieben überraschte uns. Als Grund vermuten wir, dass die Fachleute aus den Betrieben, die am Expertenmonitor beteiligt sind, häufiger aus den Ausbildungsbereichen als aus der Unternehmensführung stammen und somit aus einer anderen Perspektive als Unternehmensleitungen antworten.

Welche bildungspolitischen Argumente mit der Befürwortung oder Ablehnung eines weiten Inklusionsverständnisses korrelieren, zeigt Tabelle 1.

Pro-Argumente resultieren demnach aus ethischen (Bildungsgerechtigkeit) und bildungsökonomischen (drohender Fachkräftemangel) Überlegungen, Kontra-Argumente aus Furcht vor unerwünschten Nebenwirkungen, Zweifeln an der Umsetzbarkeit und Notwendigkeit. Erwartungsgemäß werden Pro-Argumente von der Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsseite seltener (vgl. Tab. 1 Sp. 3), Kontra-Argumente dagegen häufiger geteilt. Bei den Gewerkschaftsmitgliedern (vgl. Tab. 1 Sp. 4) verhält es sich wiederum umgekehrt.

Da die Argumente zum Teil untereinander korrelieren, untersuchten wir mit einer logistischen Regression (vgl. Tab. 1 Sp. 5), welche davon statistisch entscheidend sind, um die Position für oder gegen ein weites Inklusionsverständnis möglichst treffsicher vorherzusagen. Demnach sind es vor allem die Thesen a) es gebe gar kein Versorgungsproblem und b) „weite“ Inklusion sei nicht machbar und vernachlässige die spezifischen Belange von Menschen mit Behinderungen, welche eine Kontra-Position begünstigen, während die Positionen c) jedem Jugendlichen müsse eine Ausbildung im angestrebten Berufsfeld ermöglicht werden und d) die Erwartung, Inklusion lindere den Fachkräftemangel, die Pro-Position stärken. Allein diese fünf Argumente tragen zu 87 Prozent zur Gesamtaufklärung des Regressionsmodells von $R^2 = ,242$ bei.

Tabelle 1: Bildungspolitische Argumente, die mit einem weiten Inklusionsverständnis korrelieren, und deren Korrelation mit Herkunft der Fachleute aus dem Umfeld der Sozialparteien

	Zustimmungsquote ¹⁾	bivariate Korrelationen (Kendall's tau)			binäres logistisches Regressionsmodell zur Vorhersage eines weiten Inklusionsverständnisses anhand der eingebrachten Argumente AME ²⁾
		mit der Befürwortung eines weiten Inklusionsverständnisses	mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der:		
			Kammer- bzw. Arbeitgeber-/Wirtschaftsvertreter	Gewerkschaftsvertreter	
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5
Ethische Argumente					
▶ Prioritäres Ziel dualer Berufsausbildung muss sein, den Jugendlichen Lebensperspektiven zu eröffnen.	73 %	+ ,155**	- ,115*	+ ,156**	+ ,007
▶ Da eine Berufsausbildung von entscheidender Bedeutung ist, muss jedem jungen Menschen eine Berufsausbildung im angestrebten Berufsfeld ermöglicht werden.	67 %	+ ,216***	- ,205***	+ ,201***	+ ,032+
▶ Die Umsetzung inklusiver Berufsausbildung würde zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland führen.	70 %	+ ,291***	- ,220***	+ ,127**	+ ,021
Bildungsökonomisches Argument					
▶ Inklusive Berufsausbildung würde zum Abbau des Fachkräftemangels beitragen.	56 %	+ ,267***	- ,154**	+ ,123**	+ ,039+
Unerwünschte Nebenwirkungen					
▶ Ein Konzept inklusiver Bildung, das für alle gilt, birgt die Gefahr, die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zu vernachlässigen.	29 %	- ,316***	+ ,209***	- ,150**	- ,089***
▶ Inklusive Berufsausbildung kann zu einer sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe führen.	36 %	- ,205***	+ ,014	- ,039	- ,027
▶ Eine Ausbildungsplatzgarantie könnte dazu führen, dass Jugendliche weniger Anreize haben, gute Schulabschlüsse zu erzielen, um sich erfolgreich bewerben zu können.	40 %	- ,115*	+ ,180***	- ,199***	+ ,014
▶ Selbst wenn infolge inklusiver Berufsausbildung mehr Jugendliche einen Berufsabschluss erreichten, würden sie beim Übergang in Erwerbsarbeit vermehrt scheitern.	27 %	- ,117*	+ ,104*	- ,141**	+ ,057
Zweifel an der Machbarkeit					
▶ Alles in Allem halte ich inklusive Berufsausbildung für nicht machbar.	14 %	- ,341***	+ ,194***	- ,123**	- ,058*
Zweifel an der Notwendigkeit					
▶ Die Berufe und Betriebe in der dualen Berufsausbildung sind so vielfältig, dass alle Ausbildungsinteressierten ihren unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechend einen betrieblichen Ausbildungsplatz finden können.	40 %	- ,166***	+ ,201***	- ,026	- ,052**
▶ Wenn ausbildungsinteressierte Jugendliche räumlich mobiler und in ihrer Berufswahl offener wären, würden alle von ihnen einen betrieblichen Ausbildungsplatz finden.	26 %	- ,144**	+ ,289***	- ,197***	,024
Pseudo-R ²	-	-	-	.	,242
Fallzahl	-	317	317	317	281

¹⁾ Anteile unter den Fachleuten, die den unten aufgeführten bildungspolitischen Argumenten „eher“ oder „sehr“ zustimmen

²⁾ durchschnittliche marginale Effekte

+ p ≤ ,100 * p ≤ ,050 ** p ≤ ,010 *** p ≤ ,001 (bei einseitigen Tests)

Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013

4.2.2 Haltung der Fachleute gegenüber Reformvorschlägen

Was nun die Haltung der Befragten gegenüber Reformvorschlägen zugunsten einer inklusiven Berufsausbildung im weiten Sinne betrifft, zeigte sich, dass vielen Vorschlägen zumindest tendenziell zugestimmt wird; eine Ausnahme bildet lediglich die Beschränkung des Übergangsbereichs auf zu höheren Schulabschlüssen führende Bildungsgänge, die mehrheitlich abgelehnt wird (vgl. Tab. 2 Sp. 1–10). Dagegen finden z. B. die Schaffung individueller Ausbildungsarrangements in Berufsschulen oder die Etablierung von „Arbeitsbündnissen Jugend und Beruf“ breite Zustimmung.

Merklicher Dissens zwischen den Fachleuten ist bei der Frage einer Ausbildungsgarantie erkennbar: Wie von uns erwartet reagieren Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsvertretungen eher ablehnend auf Vorschläge, die sich nachteilig auf die Marktchancen der Betriebe oder den bildungspolitischen Einfluss der Wirtschaft auswirken könnten: Hierzu zählen die Schaffung außerbetrieblicher oder schulischer Ausbildungsplätze, die Aufwertung außerbetrieblicher und schulischer Bildungsträger als gleichberechtigte Ausbildungsanbieter, Anrechnungsverpflichtungen für anderweitig erworbene Teilqualifikationen, Kontrollsysteme zur Überprüfung des faktischen Versorgungsgrades Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen und ein verstärkter Einfluss von Auszubildenden auf berufsbildungspolitische Entscheidungen (Vorschläge Nr. 1–5 in Tab. 2; vgl. auch Kap. 3).

Tabelle 2: Reaktionen der befragten Fachleute auf Reformvorschläge im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses

	Zustimmungs-/Ablehnungsgrad ¹⁾												Vermutete Umsetzungswahrscheinlichkeit bis 2020 ²⁾									
													Sonstige	Verwaltung	Forschung, HS	Gewerkschaft	Arbeitgeber	Kammer	Schulen	ÜBS	Betriebe	Insgesamt
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6	Sp. 7	Sp. 8	Sp. 9	Sp. 10	Sp. 11	Sp. 12	Sp. 13	Sp. 14	Sp. 15	Sp. 16	Sp. 17	Sp. 18	Sp. 19	Sp. 20		
Schaffung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsgarantie																						
1.	+38	+33	+64	+55	-3	-8	+45	+40	+51	+53	-13	-5	-24	-8	-13	-11	-5	-7	-7	-27		
2.	+1	+11	+49	+13	-49	-33	-28	+8	+15	+5	-22	-7	-26	-32	+4	-19	-36	-12	-24	-24		
3.	+21	+14	+31	+42	-39	-42	+53	+35	+49	+42	-15	-12	-18	-17	-25	-8	-19	-13	-13	-13		
4.	+18	+7	+13	+38	-7	+0	+58	+27	+30	+17	-26	-34	-39	-31	-21	-5	-24	-9	-32	-32		
5.	+19	+16	+31	+28	-31	-23	+63	+37	+23	+32	-42	-41	-34	-42	-38	-47	-45	-42	-47	-47		
Effizientere Institutionalisierung des Übergangmanagements																						
6.	+60	+48	+56	+64	+51	+67	+63	+62	+81	+61	+2	-7	+4	-2	+7	+8	+3	+5	+5	-8		
7.	-25	-24	-32	-47	-30	-25	+11	-17	-19	-33	-37	-35	-32	-35	-32	-32	-24	-49	-49	-45		

1. Wer keinen betrieblichen Ausbildungsplatz findet, erhält einen schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplatz.

2. Schulischen und außerbetrieblichen Trägern wird die Möglichkeit eingeräumt, Ausbildungsplätze anzubieten und Ausbildungsverträge abzuschließen. Dafür werden öffentliche Mittel bereitgestellt.

3. Durch rechtliche Vorgaben werden Betriebe verpflichtet, in einem vorherigen Ausbildungsgang erzielte Qualifikationen zeitlich auf die Berufsausbildung anzurechnen, sofern sie fachadäquat sind.

4. In allen Kommunen gibt es Organisationseinheiten für Bildungsmanagement/Bildungsmonitoring. Dort wird geprüft, ob alle Jugendlichen mit einem vollqualifizierenden Ausbildungsplatz versorgt wurden.

5. Auf allen für die Berufsausbildung relevanten Ebenen werden Auszubildende an den Planungs- und Abstimmungsprozessen beteiligt, um ihre Sichtweisen und ihre Expertise in eigener Sache einbringen zu können. Dazu sind in den relevanten Gremien entsprechende Strukturen zu schaffen.

6. In allen Kommunen entstehen zwischen Arbeitsagenturen, Grund-sicherungsträgern sowie Jugend- und Sozialämtern „Arbeitsbind-nisse Jugend und Beruf“. Dort finden Jugendliche und Eltern alle Unterstützungsangebote, die Sozialgesetzbücher vorsehen, „unter einem Dach“ vor.

7. Alle Maßnahmen des Übergangsbereichs, die keinen nächst-höheren Schulabschluss ermöglichen, werden abgeschafft.

4.2.3 Vermutete Realisierungschancen der Reformvorschläge

Deutlich einheitlicher reagieren die verschiedenen Befragtengruppen auf die Frage der vermuteten Umsetzungswahrscheinlichkeit (Tab. 2 Sp. 11–20). Denn auch bei denjenigen Fachleuten, die die verschiedenen Vorschläge begrüßen, herrscht in Hinblick auf deren Realisierung bis 2020 Skepsis, die sich allerdings nicht nur, wie wir erwartet hatten, auf Reformen zur Durchsetzung einer Ausbildungsgarantie konzentriert (vgl. dazu auch ausführlich ENGRUBER/GEI/ULRICH 2014). Offenbar gehen die Fachleute davon aus, dass die Umsetzung der Reformvorschläge grundsätzlich Zeit braucht.

Erwartungsgemäß fiel allerdings die Skepsis der Fachleute gegenüber den Realisierungschancen einer Ausbildungsgarantie aus. Um zu ermitteln, welche Faktoren die Fachleute zu ihrem Urteil bewogen, berechneten wir ein weiteres Regressionsmodell. Es untersucht, inwieweit die eingeschätzten Umsetzungswahrscheinlichkeiten entsprechender Reformen davon abhängen, wie sich aus Sicht der Fachleute die Sozialparteien gegenüber diesen Vorschlägen positionieren und welchen Einfluss die Fachleute den gegenwärtigen politischen Mehrheitsverhältnissen, den Umsetzungskosten sowie dem Handlungsdruck zuschreiben, der aus dem demografischen Wandel resultiert³ (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Einflussgrößen auf die vermutete Umsetzungswahrscheinlichkeit von Reformvorschlägen zugunsten einer Ausbildungsgarantie¹⁾

Einflussgrößen auf die Umsetzungswahrscheinlichkeit	Koeffizient	S.E.	t-Wert	95 %-Vertrauens-Intervall	
				min	max
▶ gegenwärtige politische Mehrheitsverhältnisse	,454***	,041	10,99	,373	,535
▶ Haltung der Arbeitgebervertreter	,168***	,031	5,46	,107	,228
▶ Haltung der Arbeitnehmervertreter	,006	,028	,21	-,049	,061
▶ Umsetzungskosten	,191***	,029	6,54	,134	,249
▶ demografischer Wandel	,106***	,032	3,36	,044	,168
▶ Konstante	-7,109***	1,293	-2,82	-6,189	-1,101
▶ Zahl der Experten	299	R ² = ,382			
▶ Zahl der Beurteilungen der Reformvorschläge	1.355	* p ≤ ,100 * p ≤ ,050 ** p ≤ ,010 *** p ≤ ,001			
Mittlere Zahl der beurteilten Vorschläge je Experte	4,5	bei einseitigen Tests			
¹⁾ Vorschläge Nr. 1 bis 5 in Tabelle 2					
Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013					

Wie anhand der Höhe der Regressionskoeffizienten in Tabelle 3 ablesbar ist, sehen die Fachleute die Realisierungschancen insbesondere von den aktuellen politischen Mehrheitsverhältnissen bestimmt, darüber hinaus von der vermuteten Haltung der Arbeitgeber, den Umsetzungs-

3 Gewählt wurde ein Regressionsmodell mit festen Effekten. Dieses analysiert, wie die Antwortlogiken innerhalb der einzelnen Befragten zusammenhängen, weshalb es auch „Within-Modell“ genannt wird (vgl. ALLISON 2009).

kosten sowie vom demografischen Wandel und dessen Herausforderungen. Der Haltung der Gewerkschaften, welche sich gegenüber den entsprechenden Reformvorschlägen besonders aufgeschlossen zeigten, billigen sie dagegen keinen substanziellen Einfluss zu, und der entsprechende Regressionskoeffizient in Tabelle 3 ist somit auch statistisch nicht signifikant.

Unsere Annahmen, dass aus Sicht von Fachleuten Reformen zur Umsetzung eines weiten Inklusionsverständnisses insbesondere dann auf Widerstand der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände stoßen, wenn diese die Marktchancen und Entscheidungsautonomie der Wirtschaft einzuschränken drohen, dass dieser Widerstand aus Sicht der Fachleute politisch einflussreich ist und sie letztlich auch zur Skepsis in Hinblick auf die Umsetzungschancen solcher Reformen bewegt, bestätigten sich demnach.

5 Diskussion

Wie unser Beitrag aufzeigen sollte, ist die Frage, mit welchem Inklusionsverständnis man an die Aufgabe herantritt, die duale Berufsausbildung inklusiv zu gestalten, keinesfalls banal.

Beschränkt man sich zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung auf Reformen zugunsten von Jugendlichen mit Behinderungen, so hätte dies den Vorteil, alle notwendigen Reformschritte konsequent an den spezifischen Belangen dieser jungen Menschen ausrichten zu können. Wären die Reformen erfolgreich, könnte das duale Berufsausbildungssystem zu Recht als ein „inklusives System“ bezeichnet werden, in dem Menschen mit Behinderungen keine Ausgrenzung erfahren. Es blieben aber weiterhin zahlreiche Bewerberinnen und Bewerber ohne Behinderungen ausgegrenzt, die auf dem Ausbildungsmarkt scheitern. Da die meisten dieser Jugendlichen im Rahmen einer oft kritisierten Kategorisierungspraxis dennoch offiziell als „versorgt“ gelten, sofern sie sich nur dazu entschließen, zur Überbrückung bis zum nächsten Ausbildungsjahr zu jobben, Praktika zu absolvieren oder einen Bildungsgang des „Übergangssystems“ zu besuchen (vgl. GRANATO/ULRICH 2013), entstünde bei erfolgreicher Inklusion im engeren Sinne der Eindruck eines umfassend „versorgenden“ und „inkludierenden“ Berufsausbildungssystems, das praktisch von keinerlei Zugangsproblemen betroffen ist, obwohl faktisch jährlich weiterhin mehrere Zehntausend Bewerber und Bewerberinnen keinen Zugang finden.

Spricht man sich aber umgekehrt für ein weites Inklusionsverständnis aus, muss man sich mit der schwierigen Frage auseinandersetzen, wie man die dazu notwendige Ausbildungsgarantie mit der vorherrschenden marktförmigen Zugangsordnung der dualen Berufsausbildung in Einklang bringen und hierfür auch die Zustimmung der Wirtschaft gewinnen kann. Will man nicht auf verfassungsrechtlich fragwürdige Zwangsmaßnahmen gegenüber Betrieben zurückgreifen und damit eine jahrhundertelange Tradition zerstören, ist man auf den parallelen Aufbau außerbetrieblicher oder schulischer Ausbildungsangebote angewiesen. Neben der geringen Akzeptanz einer solchen Lernortpluralität durch die Wirtschaft stellt sich zudem die Frage, ob eine solche Gestaltung der Berufsausbildung überhaupt „inklusiv“ genannt werden

könnte. Denn für viele Jugendliche käme zumindest gegenwärtig die Einmündung in eine außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung einer „Sondermaßnahme“ gleich, wo sie womöglich als „Auszubildende zweiter Klasse“ stigmatisiert werden (vgl. HERKNER 2013, S. 19 f.).

All diese Unwägbarkeiten mögen der Grund dafür sein, dass im Kontext der Berufsbildung der Inklusionsbegriff polarisiert und heftige, langwierige Kontroversen auslöst (vgl. TENORTH 2013). Ein Kardinalfehler mag darin begründet sein, dass es zwangsläufig zu begrifflichen und praktischen Inkonsistenzen führt, wenn der mit Denotationen eines politischen Handlungsprogramms aufgeladene Inklusionsbegriff vom schulischen Kontext auf den Kontext eines marktbasierten Bildungsbereichs übertragen wird, in dem die organisationalen Interessen der Bildungsanbieter einen völlig anderen Stellenwert haben. Allerdings dürfen die damit verbundenen Konfusionen aus unserer Sicht auch keinen Anlass bieten, das *Ziel* einer inklusiven Gestaltung im Sinne einer Teilhabe *aller* Jugendlichen an Berufsausbildung aufzugeben. Der Weg dorthin ist aber, dies zeigen die bereits seit Jahrzehnten in diese Richtung geführten Debatten (vgl. BUSEMEYER 2009; AHRENS 2014), außerordentlich steinig.

Literatur

- AHRENS, Daniela: Und täglich grüßt das Murmeltier ... Reformen im Übergangssystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2014) 2, S. 274–289
- ALLISON, Paul D.: Fixed effects regression models. Thousand Oaks 2009
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- BA (Bundesagentur für Arbeit): Chancen ergreifen im Arbeitsbündnis Jugend und Beruf. Sozialleistungsträger kooperieren – junge Menschen profitieren. Nürnberg 2011
- BA (Bundesagentur für Arbeit): Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen. Deutschland. September 2014. Nürnberg 2014
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin 2011
- BUSEMEYER, Marius: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt am Main 2009
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl. Bonn 2014
- DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013
- EBERS, Mark; GOTSCH, Wilfried: Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: KIESER, Alfred; EBERS, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 2006, S. 247–308
- ENGRUBER, Ruth; GEI, Julia; ULRICH, Joachim Gerd: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Reformaussichten zugunsten einer stärkeren Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2014) 4, S. 40–43

- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- ENGRUBER, Ruth u. a.: Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn 2014
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2014) 1, S. 114–132
- FRIELING, Friederike; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformdebatte zum Übergang Schule – Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: MAIER, Maja S.; VOGEL, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Wiesbaden 2013, S. 69–93
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, (2013) 2, S. 315–339
- HERKNER, Volkmar: Berufspädagogische Aspekte zu einem Recht auf berufliche Ausbildung – Anspruch, Realität und Umsetzung In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25/2013
- KATH, Folkmar: Finanzierung der Berufsausbildung im dualen System. In: AG HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung. Neuss 1999, S. 99–110
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd: Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2014) 1, S. 5–7
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd: Warum gibt es wieder mehr erfolglose Ausbildungsplatznachfrager? In: WSI-Mitteilungen, (2015) 2, S. 108–115
- SOLGA, Heike: Wissensgesellschaft. Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: HEIDEMANN, Winfried; HUHNHENNE, Michaela (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Düsseldorf 2009, S. 21–37
- SOLGA, Heike; MENZE, Laura: Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: WSI-Mitteilungen, (2013) 1, S. 5–14
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Vortrag. Würzburg 2011
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146. München 2013, S. 6–14
- ULRICH, Joachim Gerd: Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. In: WSI-Mitteilungen, (2013) 1, S. 23–32
- WAGENBACH, Peter; MEYER, Renate: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart 2008
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146. München 2013, S. 38–55
- WINKLER, Michael: Inklusion – Nachdenkliches zum Verhältnis pädagogischer Professionalisierung und politischer Utopie. In: neue praxis, (2014) 2, S. 108–123

Teil II: Ausgewählte Angebote und Lernorte inklusiver Berufsbildung

Ruth Enggruber, Josef Rützel

► Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen

Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Ausbildungsbetrieben

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Inklusionsverständnis wird in dem Beitrag zunächst die unzureichende Datenlage zur betrieblichen Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen skizziert. Diese war einer der Anlässe für die Bertelsmann Stiftung, im Rahmen ihrer Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ Anfang 2014 eine repräsentative Telefonbefragung von 1011 ausbildungsberechtigten Unternehmen in Auftrag zu geben. Dort wurden aus Sicht der Betriebe der Status Quo sowie die Erfahrungen und Reformbedarfe zur Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen erhoben. Hier werden sowohl ausgewählte Forschungsergebnisse als auch bildungspolitische Empfehlungen dazu vorgestellt, wie mehr Unternehmen für die duale Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen gewonnen werden können. Zudem werden einige Anregungen für die weitere Inklusionsforschung gegeben.

1 Ausgangspunkt: Initiative der Bertelsmann Stiftung „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht“

In dieser Initiative arbeiten Vertreterinnen und Vertreter aus acht Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein) sowie der Bundesagentur für Arbeit (BA) unter wissenschaftlicher Begleitung von Dieter Euler und Eckart Severing zusammen. Ziel der Initiative ist es, „jedem jungen Menschen die Chance auf eine Berufsausbildung zu eröffnen“ (BERTELSMANN STIFTUNG 2014, S. 74). Bildungspolitisch knüpft die Bertelsmann Stiftung zum einen an die Debatten zum drohenden Fachkräftemangel an. Zum anderen bezieht sie sich auf die von Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ mit der Intention, Inklusion auch stärker zu einem Thema der Berufsausbildung zu machen (vgl. DRÄGER/FRICK 2014, S. 6). Deshalb ist ein Schwerpunktthema der Initiative, jungen Menschen mit Behinderungen Übergänge in eine inklusive Berufsausbildung zu eröffnen. Aufgrund der ausgesprochen knappen Datenlage zur Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen (vgl. Kap. 2.2) wurden in einer repräsentativen Stichprobe 1011 Ausbildungsbetriebe in Deutschland telefonisch befragt, um erste empirische Einblicke zu

gewinnen (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014a). Die Initiative beschränkt sich jedoch nicht nur auf diese Zielgruppe, sondern bezieht in einem zweiten Schritt auch junge Menschen mit Migrationshintergrund ein (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014b). Der dritte Schwerpunkt betrifft die Durchlässigkeit bzw. Übergänge aus der Berufsausbildung in ein Hochschulstudium.

Im folgenden Beitrag geht es um die betriebliche Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014a). In der repräsentativen Befragung wurden der Status quo und die Reformbedarfe zur Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen aus Sicht der Ausbildungsbetriebe empirisch ermittelt. Davon ausgehend wurden bildungspolitische Forderungen zur inklusiven Gestaltung der dualen Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen formuliert. Bevor hier ausgewählte Ergebnisse dieser Telefonbefragung (vgl. Kap. 3) und Empfehlungen für die Bildungspolitik sowie die Inklusionsforschung (vgl. Kap. 4) vorgestellt werden, soll zunächst im folgenden Kapitel der Inklusionsbegriff ausführlicher beleuchtet werden.

2 Theoretische und sekundärempirische Vorarbeiten

„Inklusion“ gehört nach Heinz-Elmar TENORTH „(...) zu den Begriffen der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, die polarisieren und irritieren“ (ders. 2011, S. 1). „Inklusion“ ist keineswegs ein klar definierter und eindeutiger Begriff (vgl. RÜTZEL 2013; TENORTH 2013; WINKLER 2014): Zum einen sind die Differenz zwischen und das Verhältnis von Inklusion und Integration nicht immer deutlich (vgl. FEUSER 2013, S. 25 ff.), zum anderen gibt es in der Debatte ein enges und ein weites Begriffsverständnis.

2.1 Weites und enges Inklusionsverständnis

Die deutsche Politik bezieht sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention und deshalb nur auf Menschen mit Behinderungen (vgl. BMAS 2011; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Für Viele greift diese Eingrenzung jedoch zu kurz, weil sie den im deutschen Grundgesetz in Artikel 3 verankerten Gleichheitsgrundsatz in besonderem Maße für Menschen mit Behinderungen herausstellt und einfordert. Obwohl die positive Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen angesichts der ihnen täglich wiederfahrenden und empirisch nachweisbaren Abwertungen und Ausgrenzungen ausdrücklich anerkannt wird, wird hier das weite Inklusionsverständnis der UNESCO (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014) favorisiert. Dieses entspricht in stärkerem Maße dem in Artikel 3 des Grundgesetzes formulierten Gleichheitsgrundsatz. Danach zielt Inklusion auf die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen unabhängig von ihren individuellen Dispositionen. Inklusive Bildung nimmt in diesem Verständnis vorbehaltlos jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit und seinen individuellen Bedürfnissen in den Blick. Sie steht für gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an den Bildungsangeboten zur Entfaltung und Entwicklung ihrer eigenen Möglichkeiten und für mehr Chancengleichheit

durch Vielfalt. Inklusive Bildung stellt die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden in den Mittelpunkt. Das (Berufs-)Bildungssystem wird an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst und nicht umgekehrt (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014; WERNING/BAUMERT 2013, S. 38).

In den Fachdebatten zum weiten Inklusionsverständnis wird aber auch immer wieder kritisch die Differenzierung in unterschiedliche Zielgruppen hinterfragt. Denn nach der Position der UNESCO (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014), werden Menschen in ihrer Einzigartigkeit und Heterogenität geschätzt. Sie in besonderer Weise in den Fokus zu nehmen oder in Sondermaßnahmen separiert zu fördern, wird abgelehnt. In strenger Lesart würden sich in dieser „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. PRENGEL 2010) auch jedwede Kategorisierungen und Zuschreibungen als „behindert“ oder „benachteiligt“ verbieten, weil damit stets mögliche Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse verbunden sind (vgl. ebd., S. 21 ff.; ENGRUBER 2013, S. 399). Daran anknüpfend wird von einigen Fachvertreterinnen und -vertretern grundsätzlich infrage gestellt, dass Menschen in bestimmte Risiko- oder andere besondere Benachteiligtengruppen – wie jene mit Behinderungen – kategorisiert werden können. Denn damit gehe stets die Gefahr einher, die Differenz von einer sozial konstruierten Normalitätsvorstellung als unveränderbar festzuschreiben oder gar als naturgegeben zu reifizieren (kritisch dazu z. B. DANNENBECK 2014; WINKLER 2014, S. 110).

Konsequent weitergedacht würde dies bedeuten, dass auch die pädagogischen Spezialdisziplinen, wie die Sonder- oder Sozialpädagogik, grundlegend auf den Prüfstand gestellt werden müssten. Schließlich stehen im weitesten Sinne Menschen mit „Besonderheiten“ im Fokus ihrer Forschung, Ausbildung und Praxis. Diesen Einwänden ist nachdrücklich mit Hans RAUSCHENBERGER entgegen zu halten: „Differenzen stellt man fest, die Gleichheit muss man herzustellen versuchen“ (zit. in TENORTH 2011, S. 18). So verstanden wird gemeinsames Lernen nur möglich, wenn mittels verschiedener pädagogischer Expertise individualisierte Lernprozesse initiiert und spezifische Kontextbedingungen einbezogen werden (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011). Nachdrücklich warnt Rudolf LEIPRECHT (2012, S. 53) vor einer „Blindheit“ gegenüber sozialer Benachteiligung und besonderen Situationen“, in denen sich z. B. Menschen mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen befinden. Denn eine solche Differenzblindheit kann Benachteiligungen reproduzieren oder gar verstärken, anstatt sie abzubauen (vgl. auch DANNENBECK 2014). Mit Ulrike BUCHMANN und Ursula BYLINSKI ist somit „die wesentliche Herausforderung (...), Bildungsstrukturen und -angebote zu schaffen, die allen die gleichen Chancen eröffnen, ohne eine notwendige spezifische Unterstützung für ‚besondere‘ Zielgruppen außen vor zu lassen“ (dies. 2013, S. 149).

Um die betriebliche Berufsausbildung inklusiv gestalten zu können, sind entsprechende Informationen zum Status Quo und zu den in den Unternehmen vorhandenen Bedingungen notwendig. Diese fehlen jedoch weitgehend. Dass auch zur Gruppe junger Menschen mit Behinderungen die Datenlage spärlich ist, wurde bereits einführend erwähnt (vgl. Kap. 1). Mit der Studie, die im dritten Kapitel vorgestellt wird, konnten dazu empirische Einblicke gewon-

nen werden. Dabei erwiesen sich die unterschiedlichen Behinderungsverständnisse, die in den Schul- und Sozialgesetzen verankert sind, als eine bedeutsame Hürde, die bis in die Befragungsergebnisse hineinreichte (vgl. Kap. 3.2).

2.2 Unterschiedliche Verständnisse von „Behinderung“ bei unzureichender Datenlage

Ein zentraler Grund dafür, dass nur wenige aussagekräftige Daten zur betrieblichen Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen vorliegen, ist in den unterschiedlichen Behinderungsbegriffen zu sehen, auf die sich die jeweils geltenden institutionellen bzw. gesetzlichen Regelungen beziehen. Im Einzelnen sind dies (1) die UN-Behindertenrechtskonvention zu Menschen mit „Behinderungen“ in einem relationalen Verständnis. Danach wird die Teilhabe nicht durch die eigenen Beeinträchtigungen bestimmt, sondern durch soziale und gesellschaftliche Strukturen behindert. Individuelle Dispositionen treffen auf gesellschaftliche Bedingungen und Vorstellungen von Normalität. Und erst in ihrer Wechselwirkung mit diesen erzeugen sie Barrieren und Behinderungen für die einzelnen Menschen, (2) der „sonderpädagogische Förderbedarf“ nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) in den verschiedenen Schulgesetzen der Bundesländer (zusammenfassend NIEHAUS u. a. 2012) sowie die eher medizinisch ausgerichteten Verständnisse (3) im Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) und (4) im SGB III.

Für die Problematik der statistischen Erfassung der betrieblich ausgebildeten jungen Menschen ist außerdem bedeutsam, dass in der Berufsbildungsstatistik kein personenbezogenes Merkmal zu Behinderungen erhoben wird (vgl. VOLLMER/HEISTER 2013). Obwohl sich der „sonderpädagogische Förderbedarf“, so wie er in der Schulgesetzgebung festgelegt ist, weder in den Sozialgesetzen III und IX noch in der Berufsbildungsstatistik wiederfindet (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014), könnte er doch als ein Indikator herangezogen werden. Dann könnten die von Dieter EULER und Eckart SEVERING (2014) geschätzten rund 50.000 Jugendlichen, die jährlich mit einem anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen verlassen, als jene mit „Behinderungen“ betrachtet werden. Diese Zahl sagt jedoch allenfalls etwas zu möglichen Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Behinderungen aus. Unklar bleibt aber, wie viele dieser jungen Menschen gegenwärtig eine betriebliche Berufsausbildung absolvieren. Die Statistiken, die dazu aufschlussreich sein könnten, basieren jeweils auf unterschiedlichen Behinderungsverständnissen und sind damit nicht aussagekräftig genug (vgl. ebd.).

Mit der im Folgenden vorgestellten repräsentativen Befragung von Ausbildungsbetrieben wurden zumindest aus Sicht der Unternehmen empirische Einblicke in die betriebliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderungen gewonnen.

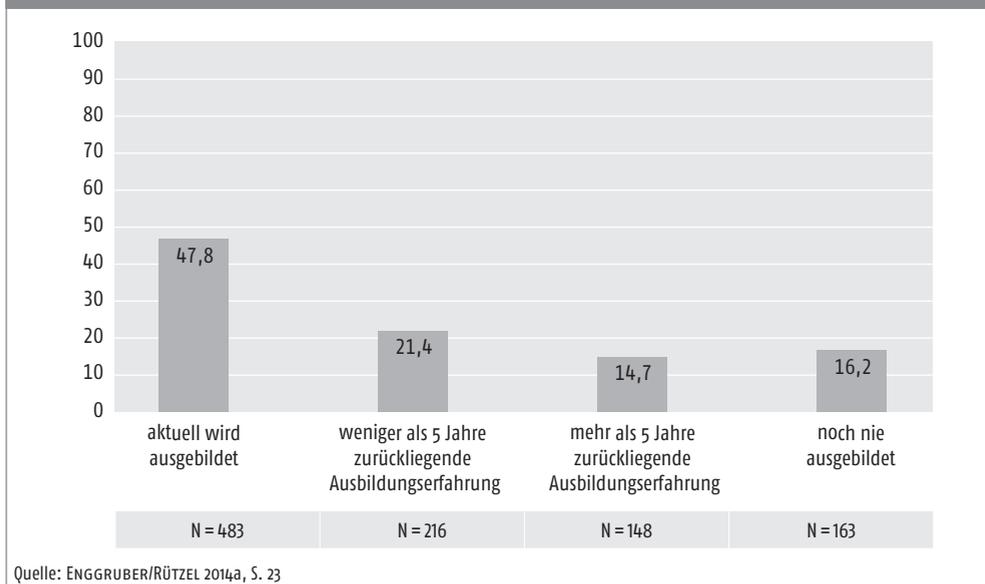
3 Ausgewählte Forschungsergebnisse aus der repräsentativen Befragung von Ausbildungsbetrieben

Bevor ausgewählte Befragungsergebnisse vorgestellt werden, wird zunächst kurz die repräsentative Stichprobe mit den befragten Unternehmen skizziert.

3.1 Auswahl der Unternehmen und Differenzierung in drei verschiedene Betriebstypen

Aufgrund des Untersuchungsinteresses an betrieblicher Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen wurden nur Betriebe mit Ausbildungsberechtigung gemäß §§ 27, 28 Berufsbildungsgesetz (BBiG) in die Befragung einbezogen. Die insgesamt 1.011 telefonisch interviewten ausbildungsberechtigten Unternehmen wurden nach Betriebsgrößenklassen (gemessen an der Mitarbeiterzahl) und Region (Ost/West) repräsentativ ausgewählt. Dabei waren die Betriebe von Interesse, die im Befragungszeitraum Februar/März 2014 ausbildeten oder deren Ausbildungsaktivitäten nicht länger als fünf Jahre zurücklagen. Die Unternehmen, die – trotz ihrer Ausbildungsberechtigung – noch nie oder seit über fünf Jahren nicht mehr ausgebildet haben, machten einen Anteil von insgesamt 30,9 Prozent aus, während lediglich 47,8 Prozent aktuell ausbildeten. Bei gut 21 Prozent lagen die Ausbildungsaktivitäten weniger als fünf Jahre zurück.

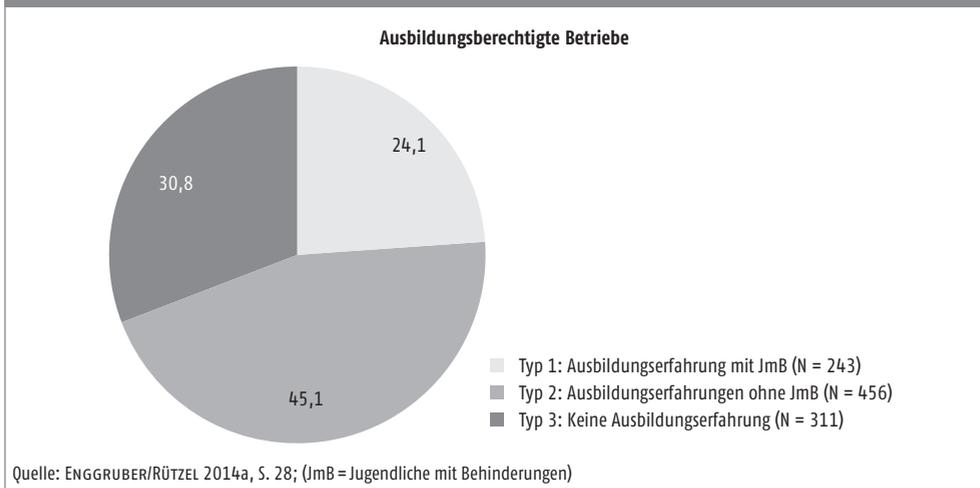
Abbildung 1: Ausbildungsaktivitäten der befragten Unternehmen (Angaben in Prozent)



Insgesamt waren mithin nur knapp 48 Prozent der in der repräsentativ zusammengesetzten Stichprobe befragten Unternehmen in der Berufsausbildung im Befragungsraum aktiv, während dies bei mehr als der Hälfte (52,2 %) trotz Ausbildungsberechtigung nicht der Fall war. Dieses Ergebnis weicht von den im Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung hochgerechneten Angaben ab. Danach waren im Berichtsjahr 2012 bundesweit 52 Prozent aller ausbildungsberechtigten Betriebe in Deutschland in der Berufsausbildung aktiv (vgl. HARTUNG 2014, S. 202).

Von besonderem Interesse waren die 699 Betriebe, die im Befragungszeitraum oder in den letzten fünf Jahren ausbildeten und dabei mögliche Ausbildungserfahrungen mit Jugendlichen mit Behinderungen gewonnen hatten. Sie wurden zwei verschiedenen Betriebstypen (Betriebstyp 1 und 2) zugeordnet und den 311 Betrieben gegenüber gestellt, die keine oder mehr als fünf Jahre zurückliegende Ausbildungserfahrungen hatten (Betriebstyp 3). Dabei zeigt sich, dass nur ein knappes Viertel der Ausbildungsbetriebe in den letzten fünf Jahren Erfahrungen in der Berufsausbildung mit der Zielgruppe gemacht hat.

Abbildung 2: Differenzierung drei verschiedener Betriebstypen (Angaben in Prozent)



Bei dieser Differenzierung ist zu berücksichtigen, dass es einer grundlegenden Entscheidung bedurfte, welche der Unternehmen dem Typ 1, also jenem mit Ausbildungserfahrungen mit Jugendlichen mit Behinderungen, zuzuordnen waren.

3.2 Ungeklärtes Verständnis von „Behinderung“ bei Unternehmen

Im Vorfeld der Betriebstypenbildung bestand aufgrund der unscharfen bzw. vielfältigen Verständnisse von „Behinderung“ (vgl. Kap. 2.1) die besondere Herausforderung, die Unterneh-

men zu identifizieren, die *in ihrer Deutung* Jugendliche mit Behinderungen ausbilden (Betriebstyp 1). Deshalb wurde ihnen dazu sowohl eine offene als auch eine geschlossene Frage gestellt. Die offene Frage zielte auf das subjektive Verständnis, das die Betriebe von „Behinderung“ haben. Anschließend wurden sie in einer geschlossenen Frage nochmals systematisch entlang vorgegebener Behinderungsarten um Angaben zu Auszubildenden mit Behinderungen gebeten. Dabei änderten 152 Unternehmen ihre Angaben: Während sie zuvor geäußert hatten, keine jungen Menschen mit Behinderungen auszubilden, korrigierten sie ihre Angaben, als ihnen konkrete Behinderungsarten genannt wurden. In ihren Antworten überwiegen Lernbehinderungen, gefolgt von psychischen/seelischen Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten. Erst dann wurden mit 25,1 Prozent organische Erkrankungen genannt, während auf Körperbehinderungen nur 5,3 Prozent der Nennungen entfallen.

Tabelle 1: Betriebe nur mit Reaktionen auf die geschlossene Nachfrage zu Auszubildenden mit Behinderungen	
bei Vorgaben von Behinderungsarten (Mehrfachnennung möglich)	
Lernbehinderungen	46,9 %
psychische/seelische Behinderungen	29,6 %
Verhaltensauffälligkeiten	28,8 %
organische Erkrankungen	25,1 %
sprachliche Behinderungen	12,5 %
vermindertes Hörvermögen oder Gehörlosigkeit	7,3 %
Sehbehinderungen oder Blindheit	5,3 %
Körperbehinderungen	5,3 %
hirnorganische/neurologische Erkrankungen	4,8 %
geistige Behinderungen	1,5 %
Anzahl der Befragten	152
Quelle: ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 26	

Ein anderes Bild zeigt sich bei den Antworten der 91 Unternehmen, welche die offene Frage nach Auszubildenden mit Behinderungen bejaht hatten. Deren Angaben zu den Behinderungsarten weichen je nach Fragetyp deutlich voneinander ab: Während auf die offene Nachfrage mehrheitlich beobachtbare bzw. medizinisch nachgewiesene Einschränkungen genannt wurden, überwiegen bei den Antworten auf die direkt erfragten Behinderungsarten zwar ebenfalls die Körperbehinderungen, dann aber folgen unmittelbar Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten, die nicht direkt beobachtbar sind.

Tabelle 2: Betriebe mit Reaktionen auf die offene und geschlossene Nachfrage zu Auszubildenden mit Behinderungen

offene Angaben von Behinderungsarten (Mehrfachnennung möglich)		bei Vorgaben von Behinderungsarten (Mehrfachnennung möglich)	
Körperbehinderungen	36,3 %	Körperbehinderungen	47,9 %
organische Erkrankungen	15,2 %	Lernbehinderungen	43,3 %
vermindertes Hörvermögen oder Gehörlosigkeit	12,3 %	Verhaltensauffälligkeiten	37,8 %
Lernbehinderungen	10,6 %	organische Erkrankungen	33,9 %
hirnorganische/neurologische Erkrankungen	10,0 %	psychische/seelische Behinderungen	33,3 %
Verhaltensauffälligkeiten	6,6 %	sprachliche Behinderungen	21,7 %
psychische/seelische Behinderungen	5,1 %	vermindertes Hörvermögen oder Gehörlosigkeit	18,3 %
geistige Behinderungen	4,9 %	hirnorganische/neurologische Erkrankungen	17,3 %
sprachliche Behinderungen	4,2 %	Sehbehinderungen oder Blindheit	12,0 %
Sehbehinderungen oder Blindheit	3,8 %	geistige Behinderungen	11,7 %
Anzahl der Befragten	82	Anzahl der Befragten	91
keine Angabe n = 9 (von insg. n = 91)			
Quelle: ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 27			

Die erheblichen Diskrepanzen zwischen den Antworten auf die beiden Fragetypen können zum einen darauf zurückgeführt werden, dass in standardisierten Befragungen offene Fragen oftmals knapper und weniger beantwortet werden. Zum anderen könnten vielen Betrieben die Behinderungen ihrer Auszubildenden weniger präsent sein, weil sie für sie im Alltag nicht wahrnehmbar sind, erst durch die konkrete Benennung der Behinderungsarten wurden diese von den Betrieben auch so wahrgenommen und klassifiziert. Ferner könnten die Betriebe beobachtete Leistungsprobleme und Erkrankungen ihrer Auszubildenden als Behinderungen interpretiert haben, als ihnen in der geschlossenen Frage dazu die entsprechende Deutung angeboten wurde.

Angesichts der unterschiedlichen Reaktionen auf die offene (nur 91 Betriebe) und geschlossene Frage (insgesamt 243 Betriebe) war zu entscheiden, welche Unternehmen dem Typ 1 zugeordnet werden sollten. Die Entscheidung fiel auf die Gesamtzahl aller 243 Unternehmen, die bei der Vorgabe von Behinderungsarten angegeben hatten, in den letzten fünf Jahren Erfahrungen mit Auszubildenden mit Behinderungen gesammelt zu haben.

3.3 Kenntnis, Nutzung und Fehlen externer Unterstützungsangebote in den Ausbildungsbetrieben

Insgesamt könnte es auch in dem ungeklärten Verständnis von „Behinderung“ begründet sein, dass die Unternehmen externe Unterstützungsangebote in geringerem Maße kennen und nutzen, als dies zumindest für Typ 1 zu erwarten war. Unter der Annahme, dass die Unternehmen des Typs 1 deutlich mehr Fördermöglichkeiten kennen und nutzen als jene des Typs 2, die in den letzten fünf Jahren keine Jugendlichen mit Behinderungen ausgebildet haben, wurde der folgende Vergleich angestellt.

Tabelle 3: Vergleich der Unternehmen mit (Typ 1) und ohne (Typ 2) Ausbildungserfahrungen mit Jugendlichen mit Behinderungen bezogen auf ihre Kenntnis und Nutzung externer Förderangebote

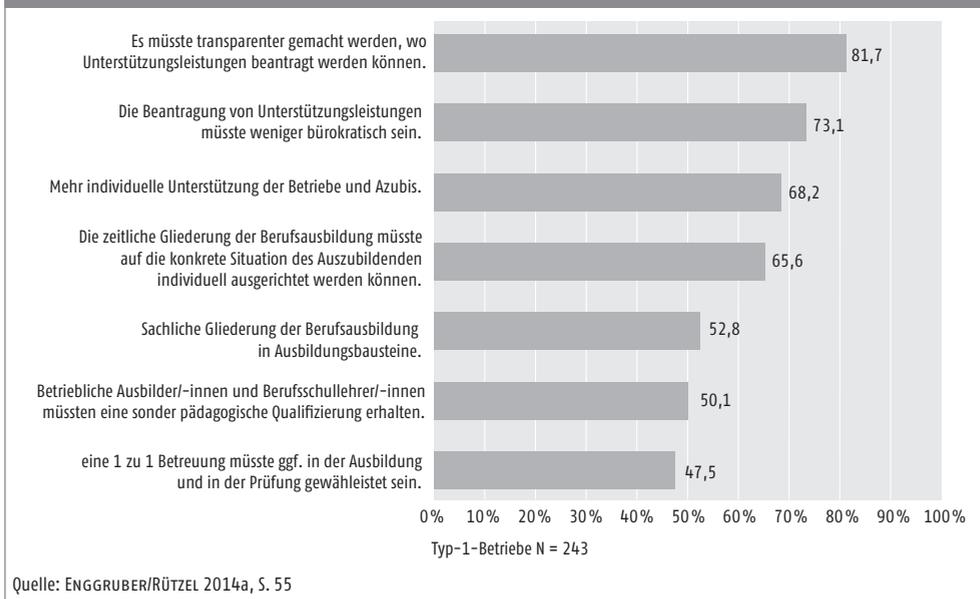
		Betriebstyp		
		Typ 1	Typ 2	Gesamt
Zuschüsse und Darlehen für die Schaffung neuer Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Jugendliche mit Behinderungen	bekannt und schon genutzt	4,5 %	1,3 %	2,4 %
	bekannt, aber noch nicht genutzt	34,5 %	29,9 %	31,5 %
Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für Jugendliche mit Behinderungen	bekannt und schon genutzt	16,6 %	1,4 %	6,7 %
	bekannt, aber noch nicht genutzt	33,3 %	35,0 %	34,4 %
Zuschüsse und Prämien zu den Kosten der Berufsausbildung für Jugendliche mit Behinderungen	bekannt und schon genutzt	9,9 %	1,1 %	4,1 %
	bekannt, aber noch nicht genutzt	28,2 %	29,6 %	29,1 %
Kostenübernahme für die Anpassung eines Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes eines Menschen mit Behinderungen	bekannt und schon genutzt	6,3 %	1,8 %	3,4 %
	bekannt, aber noch nicht genutzt	40,5 %	33,4 %	35,9 %
Zuschüsse zu Gebühren, insbesondere Prüfungsgebühren	bekannt und schon genutzt	6,1 %	1,2 %	2,9 %
	bekannt, aber noch nicht genutzt	16,9 %	22,5 %	20,6 %
Ausbildungsbonus für neue betriebliche Ausbildungsplätze, die Menschen mit Behinderungen zur Verfügung gestellt werden	bekannt und schon genutzt	3,5 %	0,4 %	1,5 %
	bekannt, aber noch nicht genutzt	23,8 %	26,7 %	25,7 %
Anzahl		243	456	699

Alle Zusammenhänge sind signifikant.
Quelle: ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 39

Erwartungsgemäß kennen Unternehmen des Typs 1 signifikant häufiger und mehr externe Angebote zur Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen als jene des Typs 2. Dennoch ist festzuhalten, dass in beiden Typen überraschend wenige Betriebe über die vorhandenen Unterstützungsangebote informiert sind. Schließlich sind alle Befragten ausbildungsberechtigt gemäß BBiG, sodass bei ihnen eine gewisse Grundkenntnis zu den Fördermöglichkeiten vorausgesetzt werden könnte. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass jeweils nur maximal die Hälfte der Betriebe des Typs 1 die einzelnen Unterstützungsmöglichkeiten kennt, und noch weniger von ihnen sie bereits genutzt haben. Am bekanntesten sind Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für Ju-

gendliche mit Behinderungen (49,9%). Sie wurden jedoch nur von 16,6 Prozent schon einmal in Anspruch genommen. An zweiter Stelle rangiert die Kenntnis der Kostenübernahme für die Anpassung eines Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes für Menschen mit Behinderungen mit 46,8 Prozent, genutzt wurde sie jedoch bisher nur von rund sechs Prozent. Auch andere externe Hilfen (z. B. Agentur für Arbeit, Integrationsämter, Jugendamt) wurden nur von wenigen Unternehmen des Typs 1 in Anspruch genommen, es erfolgten nur 70 Nennungen auf eine offene Frage (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 53). Dennoch gab es auch einige Unternehmen, die sich weitere Hilfe wünschen. Immerhin erfolgten auf eine offene Frage 55 Nennungen, die jedoch als eher gering zu bewerten sind (vgl. ebd., S. 39). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Unternehmen mit der aktuellen Situation und den ihnen bekannten und genutzten Unterstützungsangeboten für die Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen überwiegend zufrieden sind. Diese Interpretation kann jedoch täuschen, weil es sich zum einen wiederum um den forschungsmethodischen Effekt handeln könnte, dass offene Fragen in standardisierten Interviews seltener und kürzer beantwortet werden. Zum anderen könnten sich Einflüsse sozialer Erwünschtheit insofern eingestellt haben, dass sich die Unternehmen nicht als „hilfe- oder unterstützungsbedürftig“ präsentieren wollten. Um diesen verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten genauer nachzugehen, wurden die Unternehmen (Typ 1) um eine Stellungnahme zu Meinungen gebeten, die sie nicht selbst betreffen, sondern die in der Fachöffentlichkeit oder Bildungspolitik zur Verbesserung der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen kontrovers diskutiert werden. Auf diese geschlossene Frage haben alle 243 Betriebe des Typs 1 geantwortet.

Abbildung 3: Zustimmung zu öffentlichen Meinungen zur Optimierung der Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen (Angaben in Prozent)



Hatten die Unternehmen bei den Fragen, die sich auf ihre eigene Ausbildungspraxis bezogen, kaum kritische Hinweise oder Wünsche bezogen auf eine bessere Unterstützung geäußert, stimmten sie hingegen überwiegend den öffentlich diskutierten Meinungen zur Optimierung der Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderungen zu. Dieses durchaus widersprüchliche Ergebnis wird im Rahmen der bildungspolitischen Konsequenzen wieder aufgegriffen werden. Zuvor soll noch ein kurzer Blick auf die Faktoren geworfen werden, die die Bereitschaft der Unternehmen, junge Menschen mit Behinderungen auszubilden, positiv beeinflussen können.

3.4 Zentrale Einflussfaktoren auf die Bereitschaft der Betriebe zur Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen

Um Informationen zu den Bedingungen zu erhalten, die die Bereitschaft der Betriebe für eine Ausbildung Jugendlicher mit Behinderungen begünstigen können, wurden die beiden Betriebstypen hinsichtlich signifikanter Unterschiede miteinander verglichen. In den angestellten bivariaten Analysen haben sich die folgenden Faktoren als signifikant erwiesen:

- ▶ Unternehmensgröße,
- ▶ Auswahlkriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen,
- ▶ Probleme bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen,
- ▶ Kenntnis von Unterstützungsangeboten,
- ▶ Dauer der Ausbildungsaktivitäten generell sowie
- ▶ persönlicher Kontakt zu Menschen mit Behinderungen im beruflichen oder privaten Umfeld.

Unternehmensgröße: Während sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Betriebstypen bezogen auf die Region (Ost/West), den Zuständigkeitsbereich (z. B. Handwerk, Landwirtschaft oder Industrie und Handel) und Wirtschaftssektoren herausgestellt haben, war dies jedoch bezogen auf die Betriebsgrößenklassen, also die Mitarbeiterzahl der Unternehmen, der Fall. Mit der Größe der Betriebe steigt die Anzahl derjenigen Betriebe, die junge Menschen mit Behinderungen ausbilden.

Auswahlkriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen: Während die Unternehmen, die junge Menschen mit Behinderungen ausbilden, signifikant häufiger das ehrenamtliche Engagement der Jugendlichen als ein Auswahlkriterium angaben, sind den Betrieben des Typs 2 andere Voraussetzungen wie angemessene Umgangsformen, das Alter der Bewerberinnen und Bewerber, mindestens ein Hauptschulabschluss oder eine hohe Leistungsbereitschaft wichtiger.

Probleme bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen: Es haben sich nur hinsichtlich der zukünftig zu erwartenden Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsstellen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Betriebstypen gezeigt. Dennoch verweisen auch die Anga-

ben zur aktuellen Ausbildungsstellensituation darauf, dass die Unternehmen, die Jugendliche mit Behinderungen in den letzten fünf Jahren ausgebildet haben (Typ 1), häufiger Probleme bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen angegeben haben.

Kenntnis von Unterstützungsangeboten: Wie bereits oben (Kap. 3.3) erläutert wurde, kennen erwartungsgemäß die Betriebe des Typs 1 signifikant häufiger die vorhandenen Unterstützungsangebote.

Dauer der Ausbildungsaktivitäten generell: Mit der Anzahl der Jahre, in denen die Unternehmen generell in der Berufsausbildung aktiv sind, steigt signifikant auch die Anzahl derjenigen mit Ausbildungserfahrungen mit der Zielgruppe.

Persönlicher Kontakt zu Menschen mit Behinderungen im beruflichen oder privaten Umfeld: In den Unternehmen, in denen die Befragten angegeben haben, persönliche Kontakte zu Menschen mit Behinderungen in ihrem privaten oder beruflichen Umfeld zu haben, werden signifikant häufiger Jugendliche mit Behinderungen ausgebildet, als in jenen, in denen dies nicht der Fall ist.

Tabelle 4: Zentrale Einflussfaktoren auf die betriebliche Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen

	Beta*
Dauer der Ausbildungserfahrungen	0,695
Kenntnis: Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für Jugendliche mit Behinderungen	0,535
Persönlicher Kontakt zu Menschen mit Behinderungen im privaten oder beruflichen Umfeld	0,263
Auswahlkriterium: ehrenamtliches Engagement	0,251
Auswahlkriterium: eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen	-0,288
Auswahlkriterium für Ausbildung: das Alter der Bewerberinnen bzw. Bewerber	-0,344
Zuschüsse zu Gebühren, insbesondere Prüfungsgebühren	-0,344

Quelle: ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 45

Da sich diese Faktoren mit ihren einzelnen Indikatoren auch wechselseitig beeinflussen können, wurden multivariate Analysen durchgeführt. In kombinierter Form haben sich nur noch die folgenden Einflussgrößen als statistisch bedeutsam für die Bereitschaft der Betriebe erwiesen, Jugendliche mit Behinderungen auszubilden: Im Vergleich zu Unternehmen des Typs 2 verfügen signifikant häufiger jene des Typs 1 über: (1) längere Ausbildungserfahrungen, (2) Kenntnisse über Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung Jugendlicher mit Behinderun-

gen sowie (3) persönliche Kontakte zu Menschen mit Behinderungen in ihrem privaten oder beruflichen Umfeld. Zudem nannten deutlich mehr von ihnen (4) das ehrenamtliche Engagement der Bewerberinnen und Bewerber als Kriterium für die Vergabe ihrer Ausbildungsplätze. Im Gegensatz dazu war für sie weniger (5) das Alter der sich bewerbenden Jugendlichen und (6) eine von ihnen gezeigte hohe Leistungsbereitschaft von Bedeutung, während diese Kriterien von den Betrieben des Typs 2 deutlich häufiger genannt wurden. Allerdings kannten überwiegend Betriebe ohne Auszubildende mit Behinderungen (7) die Möglichkeiten von Zuschüssen zu Gebühren, insbesondere zu Prüfungsgebühren.

Die kanonische Korrelation der Diskriminanzfunktion mit der Gruppierungsvariable (Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen: ja oder nein) beträgt $CR = ,345$. Die erklärte Varianz liegt somit bei knapp zwölf Prozent. Ein Vergleich der durch die Diskriminanzfunktion vorhergesagten Gruppenzugehörigkeit mit der tatsächlichen Zugehörigkeit ergibt, dass 65,1 Prozent der Fälle richtig gruppiert werden konnten. Der Erwartungswert einer reinen Zufallsvorhersage hätte bei lediglich 50 Prozent gelegen. Vorsichtig interpretiert verweisen die erzielten Forschungsergebnisse zumindest auf weiter zu untersuchende Einflussfaktoren, die die Bereitschaft der Betriebe, junge Menschen mit Behinderungen auszubilden, positiv beeinflussen können.

4 Empfehlungen für Inklusionsforschung und Bildungspolitik

Ausgehend vom Untersuchungsansatz und den erzielten Befragungsergebnissen werden abschließend sechs Empfehlungen formuliert. Obwohl sich diese unmittelbar auf die Ergebnisse beziehen, sind sie dennoch an die für Inklusion als relevant zu bezeichnenden Diskurse angebunden. So beziehen sie sich zwar auf Jugendliche mit Behinderungen, gleichwohl liegt ihnen ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde. Zudem wird Inklusion nicht als eine zusätzliche Ausbildungsaufgabe oder besondere Spezialisierung verstanden, sondern als grundlegende Basis für die Ausgestaltung der Ausbildungsstrukturen, -formen sowie der Kompetenzen des pädagogischen Personals etc.

(1) Verständnis von Behinderung klären

Die Befragungsergebnisse zeigen ein diffuses, uneinheitliches und widersprüchliches Verständnis von Behinderung bei den Unternehmen (vgl. Kap. 3.2). Das diskrepante Antwortverhalten verweist auf Unsicherheiten der Betriebe, welche ihrer Auszubildenden als behindert zu bezeichnen sind, wenn nicht direkt beobachtbare oder in entsprechenden Ausweisen nachgewiesene Behinderungen vorliegen. Hier besteht zweifelsohne Aufklärungs- und Informationsbedarf dazu, was gegenwärtig in den relevanten Schul- und Sozialgesetzen sowie Verordnungen als Behinderung verstanden wird. Doch auch in diesen ist das Verständnis von Behinderung uneinheitlich.

Das relationale Verständnis von Behinderung ist zwar formuliert, die systematische Ausarbeitung steht jedoch noch aus. Behinderung ist in einem relationalen Verständnis die Folge einer komplexen Beziehung zwischen den personenbezogenen Faktoren wie z. B. Alter, Geschlecht, Migrationserfahrungen, ethnische Zugehörigkeit, Bewältigungsstilen etc. sowie den Umweltfaktoren wie etwa materielle, soziale und einstellungsbezogene Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt: „In diesem interaktiven und dynamischen Betrachtungsrahmen von Behinderung soll der Verschiedenheit von Beeinträchtigungen und ihren unterschiedlichen Bedeutungen und Folgen in konkreten zeitlichen, materiellen, und soziokulturellen Kontexten sowie der Vielfalt von Menschen in einer pluralen Gesellschaft Rechnung getragen werden“ (WANSING/WESTPHAL 2014, S. 19).

Dieses relationale Verständnis von Behinderung ist im Rahmen der Inklusionsforschung differenzierter theoretisch-systematisch auszuarbeiten und unter Berücksichtigung des Inklusionsgedankens in den gesetzlichen Grundlagen sowie den Förder- und Unterstützungsprogrammen zu verankern. Wie im Einzelnen ein im inklusiven Sinne zu konzipierendes Verständnis von Behinderung institutionalisiert werden kann, sollte auch unbedingt in weiteren Untersuchungen geklärt werden. Ansatzpunkt könnte eine intersektionale Perspektive sein, die auf das Zusammenspiel verschiedener Differenzkategorien und auf ihre Wechselwirkungen bezogen auf soziale Ungleichheit gerichtet ist (vgl. WANSING/WESTPHAL 2014, S. 38). Eine zentrale Erkenntnis der Intersektionalitätsforschung ist, dass weder die Summe möglicher Differenzen noch deren spezifische Hierarchisierung die Funktions- und Wirkungsweise sozialer Ungleichheit adäquat erklären können. Die sozialen Positionierungen und Lebenswirklichkeiten von Menschen im dynamischen Wechselspiel der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihre Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen sind der Gegenstand dieser Forschungen (vgl. WINKER/DEGELE 2010). Angesichts der Komplexität von sozialer Ungleichheit ist vor allem das Verhältnis der Differenzen zueinander theoretisch und empirisch kaum geklärt. Es fehlt dem Intersektionalitätsansatz insbesondere die makrosoziologische Fundierung und ein Konzept von Gesellschaft, das der gegenwärtigen Dynamik makrostruktureller Bedingungen und deren Auswirkungen auf soziale Ungleichheit gerecht zu werden vermag (vgl. WANSING/WESTPHAL 2014, S. 38 f.).

Für die Verankerung der relationalen Bedeutung von Behinderung in der beruflichen Bildung sowie in den gesetzlichen Grundlagen und den Förder- und Unterstützungsprogrammen wäre zu untersuchen, wie die Kategorie Behinderung in diesen institutionellen Regelungen und Praktiken hervorgebracht wird, welche Wechselwirkungen diese Mechanismen zeigen und wie diese subjektiv bewältigt und gesellschaftlich bearbeitet werden. Dazu würde auch die Untersuchung der Prozesse zur Gestaltung der gesetzlichen Verankerung, der Nutzung und der Wirkungen von Unterstützung und Förderung gehören.

(2) Förder- und Unterstützungsstruktur verändern

Möglicherweise ist es auch dem unklaren Verständnis von Behinderung und deren Feststellung bei einzelnen Auszubildenden geschuldet, dass die Ergebnisse zur Kenntnis der Unterstützungsangebote und deren Nutzung indifferent ausfallen (vgl. Kap. 3.3). Werden diese Befunde in der Gesamtschau gesehen, ist zu konstatieren, dass die Betriebe ausführlicher und intensiver beraten werden sollten. Damit sollte unbedingt eine veränderte Förder- und Unterstützungsstruktur einhergehen. Zum einen sollte diese weniger kleinteilig sein: Denkbar wären Förderpools, aus denen unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen finanziert werden könnten. Zum anderen scheint eine stärkere Vernetzung der Förder- und Beratungseinrichtungen angebracht. Für die Betriebe wäre die Schaffung einer Anlaufstelle wichtig, bei der sie die Unterstützung beantragen können, oder die Betriebe sollten die Möglichkeit bekommen, bei jeder ihnen bekannten Einrichtung einen Antrag stellen zu können. Diese Anträge wären dann innerhalb eines initiierten Unterstützernetzwerkes an die entsprechende Stelle weiterzuleiten. Dadurch könnten die Unklarheiten, wo die Mittel zu beantragen sind, und der bürokratische Aufwand erheblich verringert und die durch Unterstützung möglichen Anreize deutlich erhöht werden. Drittens sollten die Unternehmen autonomer über die Verwendung der Mittel bestimmen können.

(3) Betriebe durchgängig unterstützen

Ein hoher Anteil der Betriebe konstatiert einen erhöhten Zeit- und Betreuungsaufwand sowie eine Beschränkung der Aufgabenbereiche, die Jugendliche mit Behinderungen übernehmen können. Um die Stärken der jungen Menschen besser nutzen zu können sowie den Schwierigkeiten zu begegnen und so auch Unternehmen zu gewinnen, die bisher die Zielgruppe nicht ausbilden, sollte ferner eine durchgängige Unterstützung der Betriebe z. B. durch kontinuierliche, angepasste Formen der Ausbildungsbegleitung – wie die „Assistierte Berufsausbildung“ – gewährleistet werden.

(4) Rekrutierungsstrategien anpassen und zusätzliche Ausbildungsstellen schaffen

Fehlende Bewerbungen sind für die Unternehmen beiden Typs ein zentraler Grund dafür, dass sie keine oder keine zusätzlichen Jugendlichen mit Behinderungen ausbilden. Veränderte Rekrutierungsstrategien könnten die Bewerberzahlen erhöhen. Diese müssten jedoch durch bestehende regionale Netzwerke oder regionale Steuerungsgruppen zur Verbesserung des Übergangsmanagements zwischen Schule und Beruf unterstützt werden. Auf diese Weise könnten auch gezielt junge Menschen, die trotz des Inklusionsgedankens noch eine Förderschule besuchen, dazu ermutigt und entsprechend darin unterstützt werden, eine betriebliche

Berufsausbildung aufzunehmen. Dabei sind die Auswahl- und Einstellungskriterien der Unternehmen besonders für die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen bedeutsam. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die beiden Betriebstypen signifikant. Die Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Kap. 3.4 Auswahlkriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen) legen den Schluss nahe, dass nicht nur leistungsbezogene Auswahlkriterien berücksichtigt werden sollten, um potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern mit Behinderungen mehr Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu geben. Damit mehr Jugendliche mit Behinderungen eine betriebliche Ausbildung absolvieren können, müssen daher Betriebe davon überzeugt werden, dass diese jungen Menschen ein Potenzial darstellen, das vielfach aufgrund verengter Rekrutierungsstrategien unentdeckt bleibt. Diese Potenziale müssen jedoch ebenso wie geeignete Rekrutierungsstrategien konkreter als bisher herausgearbeitet werden. Dabei sind insbesondere auch die Erfahrungen der ausbildenden Betriebe als Beispiele guter Praxis zu berücksichtigen.

(5) Zusätzliche Ausbildungsstellen schaffen

Bemerkenswert ist, dass der prognostizierte Fachkräftemangel und Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen eher für die Unternehmen bedeutsam sind, die Jugendliche mit Behinderungen ausbilden. Rund ein Viertel dieser Betriebe konnte zuletzt nicht alle Ausbildungsplätze besetzen, mehr als die Hälfte von ihnen erwarten zukünftig Probleme. Bei den Betrieben ohne Ausbildungserfahrungen mit Jugendlichen mit Behinderungen konnte nur ein Fünftel zuletzt seine Ausbildungsplätze nicht besetzen und lediglich knapp 45 Prozent erwarten zukünftig Probleme. Dennoch könnten der erwartete Fachkräftemangel und Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen als eine Begründung herangezogen werden, um mehr Unternehmen für die Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen zu gewinnen.

Einen signifikanten Einfluss auf die Ausbildungserfahrung der Unternehmen mit Jugendlichen mit Behinderungen hat die Betriebsgröße: Mit der Betriebsgröße steigt die Ausbildungserfahrung mit Jugendlichen mit Behinderungen erheblich an. Um auch Klein- und Mittelbetriebe für die Berufsausbildung von jungen Menschen mit Behinderungen zu gewinnen, sollten sie gezielt über kooperative Ausbildungsmodelle mit überbetrieblichen Ausbildungsstätten und außerbetrieblichen Bildungsträgern ebenso informiert werden wie über weitere Unterstützungsmöglichkeiten wie die bereits erwähnte „Assistierte Berufsausbildung“.

(6) Barrierefreiheit neu denken

Fehlende Barrierefreiheit im engeren Sinne wird vorrangig von den Betrieben als Haupthemmnis angesehen, die keine Jugendlichen mit Behinderungen ausbilden. So gibt mehr als die Hälfte von ihnen an, sie würden ausbilden, wenn ihr Unternehmen baulich und technisch barrierefrei wäre. Demgegenüber haben aber nur ca. neun Prozent der Betriebe mit Auszu-

bildenden mit Behinderungen bauliche Veränderungen vorgenommen und ca. zwölf Prozent von ihnen verfügen über eine besondere Ausstattung der Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Bei den Unternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten liegen diese Anteile jedoch mit etwa 50 Prozent deutlich höher. Im Vergleich dazu sind besondere Lern- und Förderangebote (53,7%), die Vorbereitung der Kolleginnen bzw. Kollegen (49,5%) und die Vorbereitung der Ausbilderinnen bzw. Ausbilder auf den Umgang mit Auszubildenden mit Behinderungen (40,7%) viel bedeutsamer.

Daher scheint es erforderlich zu sein, in den Unternehmen durch entsprechende Informationen, Konzepte und Praxisbeispiele die Bedeutung der engeren Barrierefreiheit zu relativieren und ihr Verständnis zu erweitern. Dabei sollte auch auf das breite Spektrum der zahlreich vorhandenen Unterstützungsangebote hingewiesen werden. Außerdem ist ein besonderes Augenmerk auf die Verbesserung der von den Unternehmen als besonders wichtig erachteten Voraussetzungen der Förderung, der Lerngestaltung und des inklusiven Ausbildungsklimas zu legen und weitergehende Konzepte sowie Modelle nach den „Prinzipien des universellen Designs“ (vgl. RÜTZEL 2013, S. 14 ff.) zu entwickeln.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014
- BERTELSMANN STIFTUNG: Die Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“. In: ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014, S. 74. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-C51AE13D-10ED623B/bst/xcms_bst_dms_39898_39933_2.pdf; <http://www.chance-ausbildung.de> (Zugriff: 24.07.14)
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin 2011. URL: www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html (Zugriff 18.07.2014)
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsausbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013, S. 147–202
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 14–17
- DANNENBECK, Clemens: Vielfalt neu denken. Behinderung und Migration im Inklusionsdiskurs aus der Sicht Sozialer Arbeit. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 83–96

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl. Bonn 2014. URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff 26.02.2015)
- DRÄGER, Jörg; FRICK, Frank: Vorwort. In: ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014, S. 6/7. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-C51AE13D-10ED623B/bst/xcms_bst_dms_39898_39933_2.pdf (Zugriff: 24.07.14)
- ENGRUBER, Ruth: Kompetenzentwicklung von sogenannten „Benachteiligten“ in einem „inklusiven“ Berufsausbildungssystem – ein Plädoyer. In: SEUFERT, Sabine; METZGER, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn 2013, S. 392–406
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014a. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-C51AE13D-10ED623B/bst/xcms_bst_dms_39898_39933_2.pdf (Zugriff: 24.07.14)
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014b. URL: http://chance-ausbildung.de/uploads/tx_itao_download/20150122_Integration_UnternBefr_Links.pdf (Zugriff: 26.02.15)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014) 1, S. 114–132
- FEUSER, Georg: Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradox. In: BANSE, Gerhard; MEIER, Bernd (Hrsg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main u. a. 2013, S. 25–42
- HARTUNG, Silke: Ausbildungsberechtigung, Ausbildungsaktivität und Übernahmeverhalten von Betrieben. Kap. A4.10.2. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014, S. 199–203. URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Zugriff: 24.07.14)
- LEIPRECHT, Rudolf: Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: SEITZ, Simone; FINNERN, Nina-Kathrin; KORFF, Natascha; SCHEIDT, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn 2012, S. 46–62
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lena; KLINHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2012

- PRENGEL, Annedore: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen (5), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München 2010. URL: http://www.erzieherin.de/assets/files/InklusionWiFF_Expertise_5_Prenzel_Internet.pdf (Zugriff: 24.07.2014)
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. von MÜNK, Dieter. 2013. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf (Zugriff: 21.08.14)
- TENORTH, Heinz-Helmar: Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Eröffnungsvortrag am 13.10.2011 zur Tagung „Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung“ des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg am 13./14. Oktober 2011. URL: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf> (Zugriff: 18.07.2014)
- TENORTH, Heinz-Helmar: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146. München 2013, S. 6–14
- VOLLMER, Kirsten; HEISTER, Michael: Inklusion – behinderte Menschen. Kap. A4.10. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013, S. 208–212
- WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela: Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 17–47
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: Schulmanagement-Handbuch 146: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München 2013, S. 38–55
- WINKER, Gabriele; DEGELE, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld 2010
- WINKLER, Michael: Inklusion – Nachdenkliches zum Verhältnis pädagogischer Professionalität und politischer Utopie. In: neue praxis (2014) 2, S. 108–123

Lutz Galiläer, Bernhard Ufholz

► Ausbildung besonders förderbedürftiger Jugendlicher in und mit Betrieben

Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet

Inklusion in der Berufsbildung zu verwirklichen bedeutet, mehr als bisher besonders förderbedürftige Jugendliche auch betrieblich auszubilden. Obwohl die Datenlage nicht ganz eindeutig ist, steht fest, dass dafür noch einiges zu tun ist. Erkenntnisse über Gründe von Betrieben, über Hemmnisse und typische Schwierigkeiten dabei, benachteiligte oder behinderte Jugendliche auszubilden bzw. sich an außerbetrieblichen Ausbildungen zu beteiligen, gibt es nur wenige. Die hier vorgestellten qualitativen Ergebnisse aus dem Projekt TrialNet ergänzen die bisher schmale empirische Basis auf diesem Feld, indem sie folgende Aspekte näher beleuchten: die Gewinnung von Betrieben für die Zielgruppe, die Kooperation von Reha-Einrichtungen mit Betrieben in besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung (Reha) und den Unterstützungsbedarf von Betrieben.

1 Lernort Betrieb und Inklusion – Erkenntnisse und Herausforderungen

Während die schulische Inklusion in den letzten Jahren über die Fachöffentlichkeit hinaus große Aufmerksamkeit erfährt, wird über Inklusion in der beruflichen Bildung weniger prominent diskutiert. Der Handlungsbedarf ist hier allerdings keineswegs geringer, denn eine reguläre, also betriebliche Ausbildung im dualen System ist für Jugendliche mit Behinderung nach wie vor die Ausnahme (EULER/SEVERING 2014, S. 14 ff.; NIEHAUS u. a. 2012; GALILÄER 2009). Es überwiegen außerbetriebliche Formen der Ausbildung, solche in besonderen Einrichtungen sowie in gesondert geregelten Berufen nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 42 m Handwerksordnung (HWO), den sogenannten Fachpraktiker-Berufen.¹

Der weitgehende Ausschluss von regulärer betrieblicher Ausbildung hat Folgen für die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe, die hierzulande maßgeblich an Erwerbsarbeit geknüpft ist: Der Übergang an der zweiten Schwelle, also von der Ausbildung in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, gelingt den marktfern Ausgebildeten deutlich schlechter.

1 Informationen über Behinderungen werden in der Berufsbildungsstatistik nicht erhoben. Laut Datenreport des Berufsbildungsberichts 2014 wurden bundesweit 1,8 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge in den gesondert geregelten Berufen abgeschlossenen – mit einer deutlichen Disparität: In Ostdeutschland waren es 3,8 Prozent, in Westdeutschland 1,4 Prozent (vgl. BIBB 2014, S. 38 ff.).

Die Eingliederungsquoten² von außerbetrieblichen Maßnahmen sowohl innerhalb besonderer Einrichtungen (SGB III § 117 1a) als auch außerhalb (SGB III § 117 1b) lagen im Jahr 2011 zwischen 39,9 Prozent (§ 117 1a) und 43 Prozent (§ 117 1b; vgl. BA 2012).

Die klassischen Lernorte Betrieb und Berufsschule bilden mithin die Fixpunkte, an denen sich die Bemühungen für mehr Inklusion in der beruflichen (Erst-)Ausbildung orientieren. Vor allem der Lernort Betrieb ist für die Forderung nach Inklusion essentiell: Gelingt es, die Ausbildung über punktuelle Praktika hinaus betriebsnah zu organisieren, wirken die bekannten Vorteile dieses Lernorts wie z. B. Ernstcharakter, betriebliche Sozialisation, Motivation durch „erlebte Normalität“ und Erfolge auf praktischem Gebiet, Klebeeffekte und ein – im Verhältnis zu außerbetrieblichen Ausbildungen – breiteres Berufsspektrum (vgl. GERICKE 2003, S. 17 f.; ULRICH 1995).

„Bisher existieren kaum Informationen über den Status quo der betrieblich-dualen Ausbildung von Menschen mit Behinderungen“ (DRÄGER/FRICK 2014, S. 6 f.). Diese Aussage datiert vom Frühjahr 2014. Die Studie der Bertelsmann-Stiftung, aus dessen Vorwort sie stammt, bietet zum ersten Mal repräsentative Daten über Betriebe, die Jugendliche mit Behinderung ausbilden. Zusammen mit weiteren Erkenntnissen und Daten aus empirischen Untersuchungen mit dem Fokus „Schwerbehinderte“ (vgl. FASSMANN 2003; HAMMER u. a. 2011; DORNETTE/RAUCH 2007; SCHRÖDER/STEINWEGE 2004) sowie aus Projekten der Benachteiligtenförderung (vgl. GERICKE 2003; HORSTKOTTE-PAUSCH/MEIER 2007) ergibt sich zum Themenkomplex *Lernort Betrieb und besonders förderbedürftige Jugendliche* folgendes Bild:

- a) Betriebe, die Jugendliche mit Behinderung ausbilden würden, sind schwierig zu identifizieren. Es lassen sich anhand von Strukturmerkmalen (Branche, Betriebsgröße, Region usw.) kaum zuverlässige Prognosen über die Ausbildungsbereitschaft ableiten; außer der, dass mehrheitlich sehr große Betriebe (jeweils in kleinerem Umfang) Jugendliche mit Behinderung ausbilden (vgl. ENGGROBER/RÜTZEL 2014, S. 30).
- b) Die Kriterien bei der Besetzung von Ausbildungsstellen beinhalten hohe Erwartungen an Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, Umgangsformen, Zuverlässigkeit der potenziellen Auszubildenden und stellen somit eine Hürde für die Gruppe der Jugendlichen mit Behinderung dar (vgl. ebd., S. 33 f.; HAMMER u. a. 2011; FASSMANN 2003).
- c) Kriterien und Motive für oder gegen die Ausbildung von (schwer-)behinderten Jugendlichen können *nicht unabhängig von der Art und Schwere der Behinderung* diskutiert werden. Menschen mit mehrfacher Behinderung, psychischen Beeinträchtigungen, Anfallsleiden u. ä. stoßen auf größere Vorbehalte als etwa erkennbar körperlich behinderte Jugendliche oder Menschen mit nicht sichtbaren, organischen Krankheiten (vgl. ebd.). Es gibt – auch wegen unterschiedlicher Behinderungsverständnisse bei den betriebli-

2 Die Eingliederungsquote nennt den Anteil der Maßnahmeabsolventen, die sechs oder 12 Monate nach Maßnahmeaustritt sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind, und gilt als „aussagekräftigerer Wirkungsindikator“ für Maßnahmen der Arbeitsförderung (www.statistik.arbeitsagentur.de).

- chen Akteuren – Probleme beim Erstkontakt mit Betrieben (Einstiegschürde) (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 36 f.; NICAISE/BOLLENS 2000, S. 14; FASSMANN 2003).
- d) *Betriebliche Entscheidungen gegen die Beschäftigung* von (schwer-)behinderten Menschen beruhen oft auf negativen Erfahrungen mit Einzelfällen, die generalisierend auf alle (schwer-)behinderten Menschen übertragen werden. Generell geht mit dem *Umfang der Erfahrungen*, die mit schwächeren Jugendlichen oder (schwer-)behinderten Menschen gemacht wurden, sowohl eine Versachlichung der Bewertung von Behinderung, potenziellen Schwächen von (schwer-)behinderten Menschen etc. einher, als auch eine positivere Einschätzung hinsichtlich Aufwand und Nützlichkeit unterstützender Leistungen (vgl. HAMMER u. a. 2011, S. 46; SCHRÖDER/STEINWEDE 2004, S. 71 ff.; ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 37 f.).
- e) *Beschäftigungspflicht und Ausgleichsabgabe* sind lediglich zwei Momente der betrieblichen Kalkulation der Ausbildung und des Einsatzes von (schwer-)behinderten Menschen, in die eine Reihe weiterer Kriterien eingehen (vgl. HAMMER u. a. 2011; FASSMANN 2003).
- f) Vermittlungsinstanzen wie Agenturen für Arbeit und Integrationsfachdienste schätzen *mangelndes Selbstvertrauen und unzureichende Strategien des Umgangs* mit der eigenen (Schwer-)Behinderung als wichtigen, vermittlungs- bzw. beschäftigungshemmenden Faktor ein (vgl. SCHRÖDER/STEINWEDE 2004, S. 172; HENNINGES 1997).
- g) Betriebe geben in den Studien immer wieder an, *keine oder wenige Bewerbungen* von schwächeren Jugendlichen, solchen mit Behinderung oder Schwerbehinderten zu bekommen (vgl. GERICKE 2003; HAMMER u. a., S. 37; ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 43 f.).

Aus dem Projekt TrialNet (vgl. Kap. 2–4) liegen qualitative Ergebnisse über die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung (i. e. mit Reha-Status) in Betrieben vor. Sie ergänzen die bisher schmale empirische Basis von Erkenntnissen auf diesem Gebiet, indem sie einige Aspekte näher beleuchten: die Gewinnung von Betrieben für die Zielgruppe, die Kooperation von Reha-Einrichtungen mit Betrieben in unterschiedlichen Formen der außerbetrieblichen Ausbildung (besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung – Reha), den Unterstützungsbedarf von Betrieben sowie projektspezifische Themen (Einsatz von Ausbildungsbausteinen, handlungsorientierte Leistungsfeststellungen).

Die Ziele des Projekts bezogen auf den Lernort Betrieb waren:

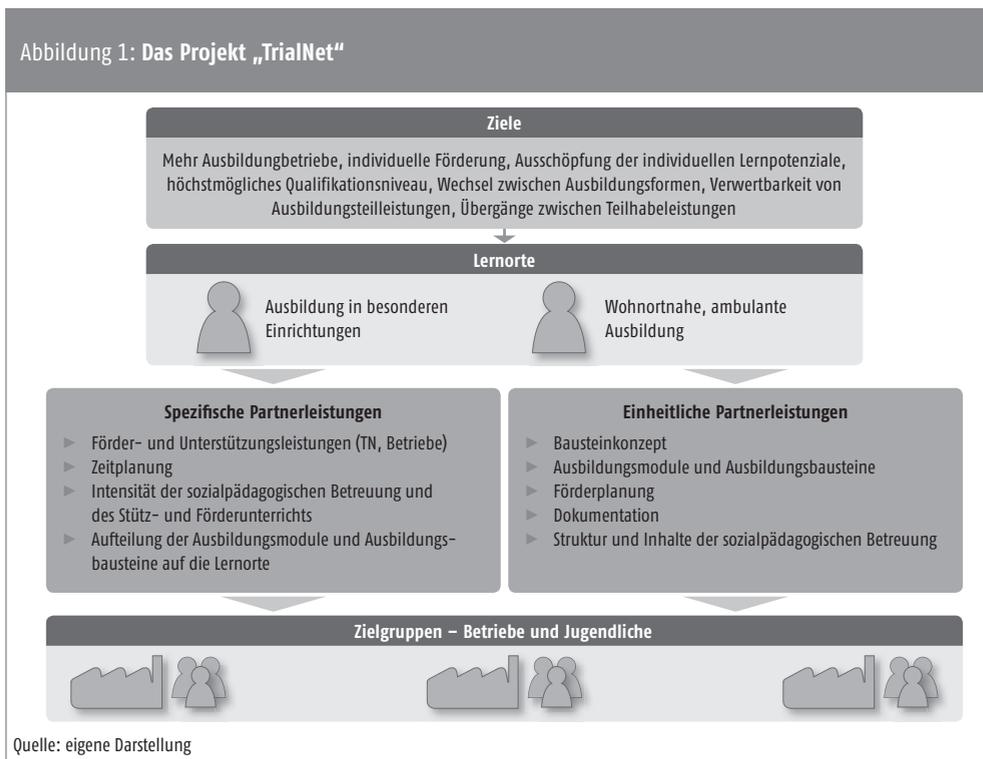
- ▶ Unternehmen neu für die Zielgruppe zu öffnen,
- ▶ Ausmaß und Qualität der Zusammenarbeit zwischen ausbildenden Einrichtungen und Firmen (in außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnissen) zu untersuchen und
- ▶ Erkenntnisse über den Unterstützungsbedarf von Betrieben und die geeignete Leistungserbringung durch ausbildende Einrichtungen zu gewinnen.

Über die Ergebnisse des Projekts im Hinblick auf diese Ziele wird in diesem Artikel berichtet.

2 Das Projekt TrialNet

Nur ein geringer Teil der Jugendlichen mit Behinderung absolviert eine rein betriebliche Ausbildung. Das erschwert den Übergang vom Ausbildungssystem in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Um die Berufsausbildung inklusiver zu gestalten, ist es einerseits erforderlich, den Kreis der ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Betriebe zu vergrößern und die Ausbildung dort gezielt von außen zu unterstützen. Damit würden auch behinderte Jugendliche von den besseren Integrationsleistungen einer betrieblichen oder zumindest stärker betrieblich ausgerichteten Ausbildung profitieren. Andererseits gilt es, den Einstieg in eine Berufsausbildung niedrigschwellig zu gestalten, Unterstützungsleistungen spezifischer auf den individuellen Bedarf des einzelnen Jugendlichen abzustellen und – je nach Entwicklung der Jugendlichen – Übergänge zwischen verschiedenen Teilhabeleistungen und Ausbildungsformen systematischer als bisher zu ermöglichen. Auch von einer besseren Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit berufsvorbereitender Maßnahmen zur dualen Ausbildung würden junge Menschen mit Behinderung profitieren.

Abbildung 1: Das Projekt „TrialNet“



Vor diesem Hintergrund hatte sich das Projekt TrialNet (2009–2015) folgende Ziele gesetzt: Mithilfe von Ausbildungsbausteinen, passgenauen Unterstützungsangeboten für Betriebe

und einer engen regionalen Kooperation von Bildungsträgern und Berufsbildungswerken soll es einerseits gelingen, mehr Unternehmen für die Ausbildung von Jugendlichen mit Handicaps zu gewinnen. Als Kooperationspartner von Betrieben stellen Berufsbildungswerke und Bildungsträger reha-spezifische und pädagogische Leistungen und Kompetenzen zur Verfügung und helfen bei ausbildungsorganisatorischen Aufgaben. Andererseits bietet eine nach Ausbildungsbausteinen organisierte Ausbildung, also die Aufteilung der Ausbildungsinhalte in Ausbildungsbausteine und zertifizierbare Teilqualifikationen, bessere Möglichkeiten der individualisierten Förderung und auch der Verwertung von Teilen der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildungsbausteine sind ausgehend von berufstypischen und betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen zusammengestellte Einheiten. Sie fassen kompetenz- und ergebnisorientiert das zusammen, was in der Berufspraxis und im Betrieb als Tätigkeitsschwerpunkt zusammengehört. Alle Ausbildungsbausteine zusammengenommen ergeben die Gesamtheit der in der Ausbildungsordnung beschriebenen Fertigkeiten und Kenntnisse. Wie Ausbildungsbausteine, Leistungsfeststellungen, deren Zertifizierung und die Lernortkooperation in den kooperativen Ausbildungsmaßnahmen und besonderen Einrichtungen (vgl. Kap. 3) umgesetzt werden, wurde während des Projekts wissenschaftlich begleitet.

Beteiligt an diesem Projekt waren die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW), die Bundesagentur für Arbeit (BA), elf Berufsbildungswerke, neun Bildungsträger und – zuständig für fachliche und wissenschaftliche Begleitung – das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Nürnberg. Die am Projekt beteiligten 21 Einrichtungen in acht Bundesländern bildeten knapp 400 Jugendliche in insgesamt 13 Berufen aus.

3 Lernorte von jugendlichen Rehabilitanden

Für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf gibt es verschiedene Fördermaßnahmen (Lernorte), die auf der Grundlage von diagnostisch ermittelten Bedürfnissen bzw. Beeinträchtigungen ausgewählt werden (vgl. FASSMANN 2005; BIERMANN 2005). In den letzten Jahren sind die unterstützte Beschäftigung (UB) und die betriebliche begleitete Ausbildung (bbA) zu den schon länger bestehenden verschiedenen Formen allgemeiner und reha-spezifischer Teilhabeleistungen hinzugekommen. Je nach Förderbedarf findet die außerbetriebliche Ausbildung ambulant und wohnortnah oder in besonderen Einrichtungen statt.³ Jugendliche mit Förderbedarf der Kategorie II werden z. B. in „kooperativen Maßnahmen“ ausgebildet. Sie

3 Die Arbeitsagenturen unterscheiden drei Förderkategorien: „(I) Allgemeine Maßnahmen § 100 SGB III: Die individuelle Bedarfssituation kann mit den (Regel-)Leistungen des SGB III abgedeckt werden. (II) Rehaspezifische Maßnahmen § 102 Abs. 1 Nr. 1b SGB III: Die individuelle Bedarfssituation erfordert eine rehaspezifische Ausgestaltung (zusätzlicher Personaleinsatz, qualifiziertes Personal), die außerhalb einer Reha-Einrichtung wohnortnah erbracht wird. (III) Besondere Einrichtungen § 102 Abs. 1 Nr. 1a SGB III: Wegen Art und Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Rehabilitationserfolges (Infrastruktur, begleitende Dienste) ist die Teilnahme an einer Maßnahme in einer Reha-Einrichtung unumgänglich“ (HANSEN 2008, S. 21).

schließen dabei einen Ausbildungsvertrag mit einem Bildungsdienstleister ab, der für sie einen geeigneten Betrieb für den praktischen Teil der Ausbildung sucht und mit diesem Betrieb dann über die gesamte Ausbildungszeit kooperiert sowie pädagogische, psychologische und andere Unterstützungsleistungen erbringt.

Jugendliche mit einem höheren Förderbedarf (Förderkategorie III) werden in „besonderen Einrichtungen“ ausgebildet. Besondere Einrichtungen sind z. B. Berufsbildungswerke oder sogenannte „vergleichbare Einrichtungen“ (§ 35 Satz 1 SGB IX). Im Regelfall erfolgt die Ausbildung für diesen Personenkreis vollständig in der Einrichtung, die über Werkstätten und andere Ausbildungsmöglichkeiten verfügt, um die praktische Ausbildung zu gewährleisten. Im Rahmen des „verzahnten Modells“, das auch TrialNet zugrundeliegt, werden Anteile der Ausbildung direkt in Betrieben durchgeführt, um ausgiebigen Praxisbezug und höhere Übernahmechancen in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zu erreichen.

Diese beiden Formen außerbetrieblicher Ausbildung für Rehabilitanden – *kooperativ* (im Betrieb, aber mit einem Ausbildungsvertrag mit dem Bildungsdienstleister) und *in besonderen Einrichtungen* (in einer Reha-Einrichtung, aber mit betrieblichen Ausbildungsanteilen) – haben im Modellprojekt TrialNet eine Rolle gespielt. Bei insgesamt neun Bildungsdienstleistern haben in diesem Projekt 177 junge Menschen eine Ausbildung nach dem kooperativen Modell begonnen; in elf Berufsbildungswerken waren es 221 Jugendliche.

4 Quantitative und qualitative Erhebungen im Projekt TrialNet

4.1 Online-Betriebsbefragung

Das Projekt TrialNet wurde formativ und summativ evaluiert. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Onlinebefragung der an TrialNet beteiligten Betriebe vorgestellt. Insgesamt haben 135 von 197 angeschriebenen Unternehmen den Fragebogen vollständig beantwortet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 69 Prozent, zu der auch eine telefonische Nachfrageaktion beigetragen hat. Von den Bildungsdienstleistern wurden 157 Betriebe zur Teilnahme aufgefordert, und 107 haben geantwortet. Die Berufsbildungswerke hatten 40 Betriebe kontaktiert, von denen 28 geantwortet haben. Die Zahlen bilden nicht die Gesamtheit der am Projekt beteiligten Betriebe ab, da es einerseits (wenige) Betriebe gab, die von den Einrichtungen aus unterschiedlichen Gründen nicht zur Teilnahme an der Befragung aufgefordert wurden. Andererseits fanden während oder nach der Erhebung Betriebskooperationen statt (als „verzahnte Phasen“ in BBW), die nicht erfasst werden konnten. Die vorläufigen Zahlen wurden im Frühjahr 2014 ermittelt und ergeben eine Ausschöpfungsquote von 58 Prozent aller Betriebe.

4 VAmB – Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (siehe unter: www.bagbbw.de).

4.2 Weitere Datenquellen: Qualitative Interviews, Befragungen der beteiligten Einrichtungen, Workshops

Die Online-Befragung wurde ergänzt um eine mündliche Befragung von 13 Kontaktpersonen in den Betrieben, die den Online-Fragebogen beantwortet hatten. Dabei wurden teils persönliche Interviews (face to face), teils Telefoninterviews geführt. Die Auswahl erfolgte auf Grundlage der Angaben bei der Online-Befragung. Es wurden sowohl Betriebe ausgewählt, die sich sehr positiv über ihre Erfahrungen in der Ausbildung geäußert hatten, als auch solche, die über größere Schwierigkeiten berichtet hatten. Diese Befragungen dienten dazu, einzelne Aspekte noch einmal genauer zu hinterfragen, etwa die Einschätzung der Betriebe hinsichtlich der Umsetzbarkeit von Ausbildungsbausteinen und Kompetenzfeststellungen oder konkrete Fragen dazu, wie behinderte Auszubildende in die betrieblichen Abläufe einbezogen werden konnten.

Die an TrialNet mitwirkenden Einrichtungen wurden mithilfe von drei schriftlichen Fragebogen befragt. Im Jahr 2011 erfasste die Befragung die ersten Erfahrungen mit der modularisierten Ausbildung, 2012 mit Kompetenzfeststellungen und im Jahr 2013 jene mit der Kooperation mit Betrieben. Weitere Erkenntnisse wurden aus insgesamt 17 Workshops mit dem an TrialNet beteiligten Personal der Berufsbildungswerke und der Bildungsdienstleister gewonnen.

5 Die Betriebsgewinnung und der Matching-Prozess

5.1 Betriebsuche, Kontakt zu Betrieben

Das Personal des Bildungsdienstleisters hat nach der Zuweisung der jugendlichen Rehabilitanden zu Beginn des Ausbildungsjahres sechs bis acht Wochen Zeit, um einen Betrieb zu finden, bei dem diese die berufliche Handlungsfähigkeit erwerben können. Der Betriebsgewinnung kommt eine entscheidende Bedeutung zu, bei der vor allem folgende Anforderungen wichtig sind. Der Betrieb muss:

- ▶ nach § 27 BBiG als Ausbildungsstätte geeignet sein und über Personal mit Qualifikationen gemäß Ausbildereignungsverordnung (AEVO) verfügen;
- ▶ in der Lage sein, möglichst das gesamte Tätigkeitsspektrum des Ausbildungsberufs abzubilden;
- ▶ nach Einschätzung des pädagogischen Personals für den jeweiligen Jugendlichen geeignete soziale Bedingungen bieten und innerhalb vorgegebener Zeiten erreichbar sein.

Bei der Suche nach geeigneten Betrieben kann nicht nur auf einen Pool ausbildungswilliger Unternehmen zurückgegriffen werden, weil das z. B. die Übernahmechancen verschlechtern würde. Im Projekt TrialNet gab es darüber hinaus die Anforderung an die Einrichtungen, möglichst neue Betriebe zu suchen, die bisher entweder gar nicht oder keine Jugendlichen mit

Behinderung ausgebildet haben. Ein wesentlicher Faktor bei der Betriebsuche besteht darin, dass die Ansprache der Betriebe bezogen auf konkrete Individuen erfolgen muss. Grundsätzlich für die Zielgruppe aufgeschlossene Betriebe zu kennen und deren Anzahl zu vergrößern, erweitert zwar die Auswahlmöglichkeit, gewährleistet aber noch nicht die Versorgung des individuellen Falls.

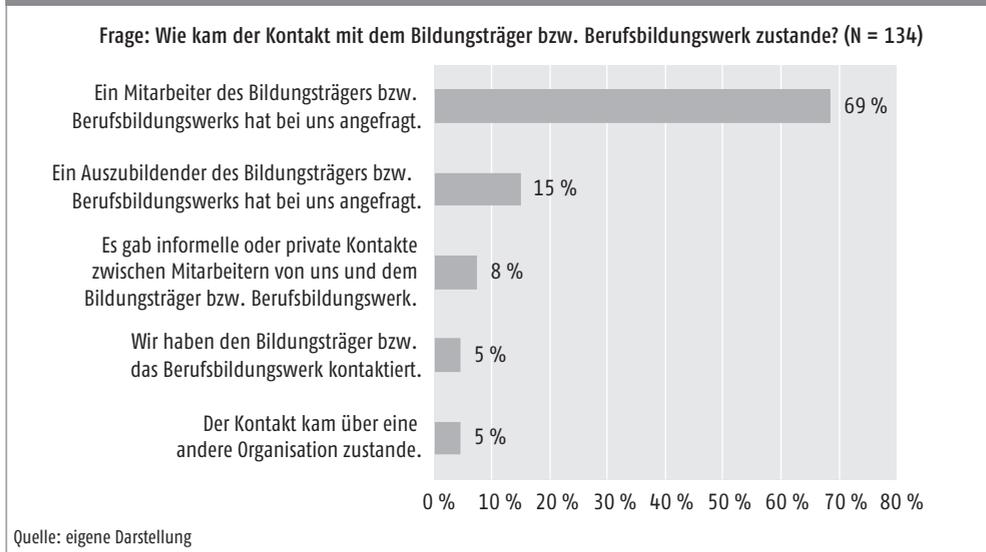
Die Herausforderungen bestehen dabei unter anderem darin, sowohl regionale (mit Blick auf in ihrer Mobilität eingeschränkte Auszubildende) als auch innerbetriebliche Gegebenheiten zu kennen. Grundsätzlich werden eine Vielzahl von Akquisitionsstrategien verfolgt: direkte Ansprache von Betrieben (telefonisch, persönlich), Anzeigen, Branchenbücher etc. auswerten, Empfehlungen von Bekannten und Kollegen nachgehen, Kammervertreter kontaktieren und auch die künftigen Auszubildenden selbst sowie deren Eltern in die Suche einbinden. Zum Teil kann auf Betriebskontakte aus Berufsvorbereitungsmaßnahmen zurückgegriffen werden, d. h. die Jugendlichen bringen einen Betrieb gleichsam in die Ausbildungsmaßnahme mit.

Auch eine „aufsuchende“ Akquisitionsstrategie kann zum Erfolg führen: So suchte z. B. der Sozialpädagoge eines Bildungsdienstleisters gemeinsam mit den Auszubildenden lokale Handelsgeschäfte auf und stellte die Bewerber persönlich vor. Durch die direkte Begegnung wird negativen Vorstellungen über Behinderung entgegengewirkt, es entstehen beispielsweise erste Eindrücke, ob die „Chemie stimmt“.

Ein Partnerbetrieb von Berufsbildungswerken muss, analog zu den kooperativen Maßnahmen, ebenfalls eine Reihe von Anforderungen und Aufgaben erfüllen, die in einem Kooperationsvertrag festgehalten sind. Dazu zählen neben der Einhaltung einschlägiger Vorschriften und Gesetze vor allem Informations-, Beurteilungs- und Sorgfaltspflichten. Das BBW bleibt für die Dauer der betrieblichen, aus Sicht der Einrichtung also *externen*, Ausbildungsphase die verantwortliche Ausbildungseinrichtung.

Im Projekt war zu beobachten, dass anders als in der kooperativen Ausbildung die Berufsbildungswerke häufiger auf Betriebe zurückgreifen, die sich bereits bei der Ausbildung der Jugendlichen mit Handicap bewährt haben bzw. sensibilisiert sind und über gewisse Erfahrungen verfügen. Während bei den Bildungsdienstleistern unmittelbar der/die Betreuer/-in des Jugendlichen den Erstkontakt zu Betrieben herstellt, verfügen die Berufsbildungswerke über bewährte Kooperationsbeziehungen, die auf verschiedene Weise – und oft auch zufällig – zustande kommen (Kontakte der Ausbilder/-innen, Aktivitäten der Leitung u. a.). Personell sind entweder die Fachausbilder/-innen und/oder spezifische Funktionsstellen (Reha-Prozessbegleiter/-in, Bildungsbegleiter/-in, VAmB-Beauftragte/-r, Integrationsberater/-in, Fallmanager/-in oder Job-Coaches – unterschiedliche Begrifflichkeiten für teils gleichartige Funktionen) für den Kontakt mit Betrieben zuständig.

Abbildung 2: Kontaktaufnahme zu Betrieben



Die betrieblichen Einsätze der Auszubildenden sind konzept- und zielgruppenbedingt kürzer als bei den kooperativen Maßnahmen, wo der Auszubildende die gesamte Ausbildung im Regelfall in einem Betrieb absolviert. Bei den Ausbildungen in besonderen Einrichtungen dauern die Einsätze drei bis sechs Monate, manchmal ein halbes und im Idealfall ein Jahr. Jedoch gibt es häufiger einen Wechsel des Betriebs aufgrund von schwierigen Verläufen oder auch, weil in einem Betrieb oftmals nicht alle Ausbildungsinhalte vermittelt werden können. Das erhöht den Mehraufwand bei der Gewinnung geeigneter Betriebe und der Vorbereitung der betrieblichen Einsätze.

5.2 Gründe für die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung

Die Motive der Betriebe für eine Mitwirkung an der Ausbildung der Jugendlichen wurden bei der Online-Befragung mittels eines Rankings erhoben.⁵ Es zeigte sich, dass von allen Motiven „Jungen Menschen eine Chance geben“ als das wichtigste eingestuft wurde. 127 von 134 Betrieben nannten diesen als einen der Gründe für die Ausbildung eines Jugendlichen mit Handicap. An zweiter Stelle stand das soziale Engagement des Unternehmens, an dritter Stelle das soziale Engagement des Ausbilders/der Ausbilderin, als viertes Motiv wurde das engagierte

5 Zur Erläuterung der Berechnung des Rankings: Wenn die Aussage „Jungen Menschen eine Chance geben“ vom Befragten auf Rang 1 gesetzt wird, erhält diese Aussage eine niedrige Punktzahl. Entsprechend niedrig fällt dann der Mittelwert für diese Aussage aus, wenn sie von vielen Befragten auf Rang 1 gesetzt wurde. Deshalb hat die Aussage mit dem niedrigsten Mittelwert die höchste Zustimmung unter allen Befragten und steht im Ranking an erster Stelle.

Auftreten des Bewerbers und an fünfter Stelle das soziale Engagement des Inhabers genannt. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass es eher die „weichen“, mit den Eigenschaften, Haltungen und Interessen von Personen zusammenhängenden Faktoren sind, die den Ausschlag geben. Die Tatsache, dass dem Betrieb für den Auszubildenden keine Personalkosten entstehen, wurde von den befragten Unternehmen in der Online-Befragung als eher unwichtig bewertet. Allerdings weist diese Frage die höchste Standardabweichung der Antworten aus, also die höchste Streuung der Angaben (vgl. Abb. 3). Offenbar am wenigsten wichtig ist den befragten Betrieben die gesetzliche Quote der Beschäftigung von Menschen mit Schwerbehinderung.

Abbildung 3: Motive für die Ausbildung von Jugendlichen mit Handicap

Frage: Welche waren die Motive für die Ausbildung eines Jugendlichen mit Handicap? (Rangfolge nach Wichtigkeit) (N = 134)

Motive	Mittelwert	Gesamt	SD
Jungen Menschen eine Chance geben	2,3	127	1,6
Soziales Engagement des Unternehmens	3,0	111	2,1
Soziales Engagement des Ausbilders	3,9	79	2,3
Bewerber wirkte sehr engagiert	4,4	86	2,2
Soziale Engagement des Inhabers	4,5	68	2,9
Eigene Nachwuchssicherung	5,0	74	2,6
Bewerber war sympathisch	5,1	71	2,2
Keine Personalkosten	5,6	83	3,6
Deckung des Fachkräftebedarfs	6,3	65	2,8
Beitrag zum Image des Unternehmens	6,9	66	2,5
Gesetzliche Quote der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung	9,0	51	2,6

Als zusätzliche Motive für die Ausbildung wurden außerdem das Entwickeln der eigenen Ausbildungsfähigkeit, die Erfahrung mit Menschen mit Handicap sowie die gute Zusammenarbeit mit dem Berufsbildungswerk genannt.

Quelle: eigene Darstellung

Eine repräsentative Befragung von Betrieben im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 36) lieferte bei 86 befragten Unternehmen ähnliche Ergebnisse. Das soziale Engagement steht dort an erster Stelle, gefolgt von der eigenen Nachwuchssicherung. Auch in dieser Befragung rangiert das Motiv der Vermeidung der Ausgleichsabgabe weit hinten, an vorletzter Stelle.

Beim kooperativen Modell ist der Matching-Prozess mit dem Ausbildungsbeginn meist noch nicht abgeschlossen. Betrieb und Auszubildende müssen erproben, ob sie zueinanderpassen. Vor allem dann, wenn der Betrieb dem Personal des Bildungsdienstleisters nicht bekannt ist, sind die ersten Monate als Testphase bezüglich der Eignung des Betriebs bzw. der Einstellung und Eignung des Jugendlichen anzusehen. Immer wieder wurde von den Mitarbeitern der Bil-

dungsdienstleister beklagt, dass die für den Prozess der Betriebsgewinnung vorgesehene Zeit (sechs bis acht Wochen) zu knapp bemessen sei. Als wünschenswert wurde demgegenüber ein Zeitraum von etwa vier Monaten erachtet.

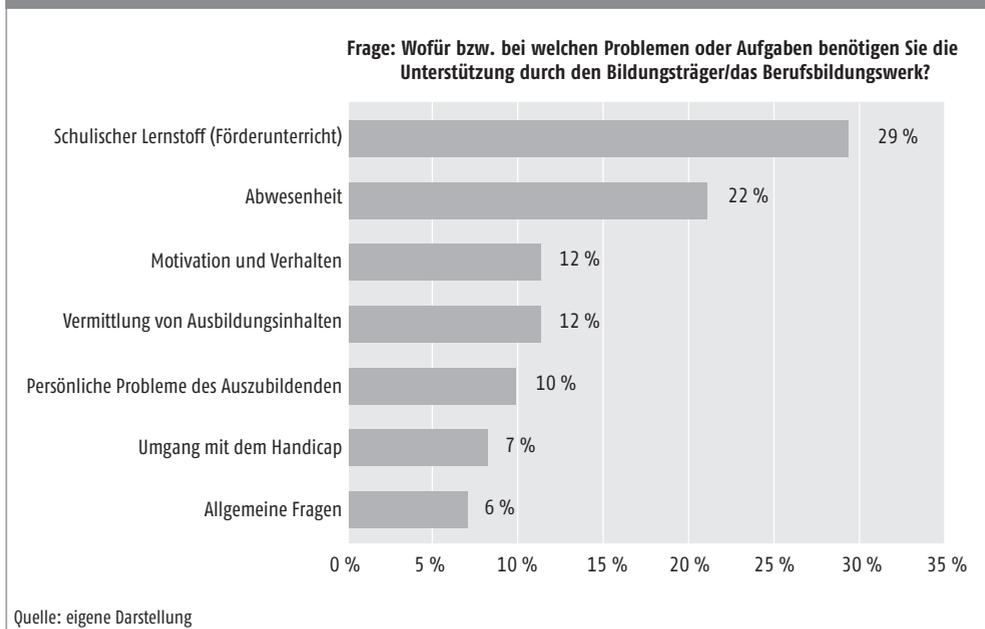
Anders stellt sich die Situation für die Berufsbildungswerke dar. Deren Auszubildende verbleiben meist die ersten sechs bis zwölf Monate in der Einrichtung, bevor sie für drei oder mehr Monate in Betriebe geschickt werden. Die Ausbilder/-innen und pädagogischen Betreuer/-innen kennen somit die Jugendlichen sehr gut und können über Praktika passende Betriebe auswählen.

6 Unterstützung während der Ausbildung

6.1 Unterstützungsbedarf der Auszubildenden

Wichtig für alle Auszubildenden ist die Vermittlung von Fachtheorie und allgemeinbildenden Inhalten, die der Bildungsdienstleister oder das Berufsbildungswerk u. a. in Form von Stütz- und Förderunterricht leistet. Die Auszubildenden werden dafür in der Regel einen halben oder ganzen Tag in den Räumlichkeiten des Bildungsdienstleisters oder des Berufsbildungswerks unterrichtet. Meist wird dabei der Berufsschulstoff nachbereitet und auf Prüfungen vorbereitet. Prüfungsvorbereitung beansprucht in beiden Ausbildungsformen sehr viel Ausbildungszeit.

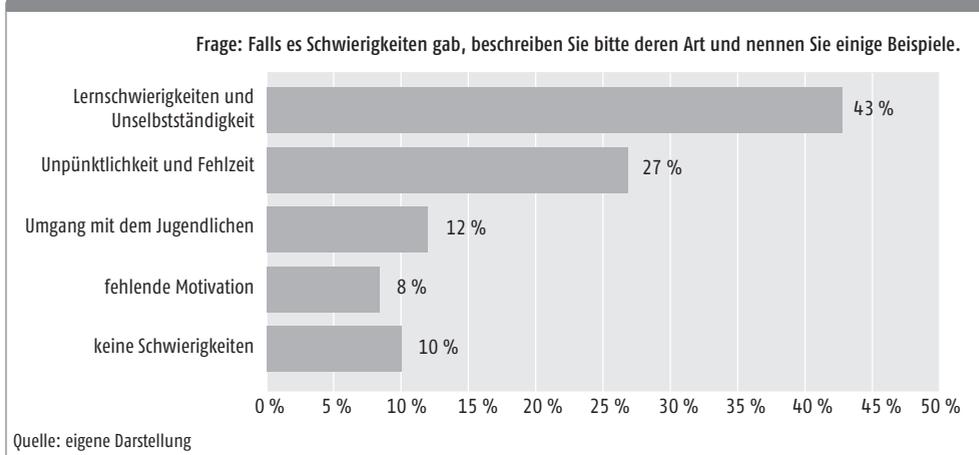
Abbildung 4: Unterstützungsbedarf aus Sicht der Betriebe



Mindestens 15 Prozent der Auszubildenden wurden laut Angaben der Betriebe bei der Online-Befragung mehrmals pro Monat von ihrem/ihrer Betreuer/-in im Betrieb besucht. Verhaltensbedingte Schwierigkeiten sind der häufigste Grund für überdurchschnittlich hohe Unterstützungsleistungen. Das sind Schwierigkeiten, die meist durch ein unangepasstes Sozialverhalten der Auszubildenden wie Unpünktlichkeit, Unzuverlässigkeit und hohe Fehlzeiten entstehen. Das folgende Zitat zeigt, inwiefern die Bemühungen von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen auch ins Leere laufen können.

„Aus Erfahrung ist M. tatsächlich noch schlechter als der verträumteste unserer Azubis, und das weiß er auch. Er macht viele lange Raucherpausen, hat viele ‚Sickerzeiten‘, wo er nicht da ist, kann schwer planen, übernimmt keine Verantwortlichkeit und arbeitet Dinge nicht gut ab. Es gab viele Gespräche mit ihm, man hat es ihm zugetraut, dass er es schafft, wollte ihn motivieren, er hat sich auch einsichtig gezeigt, aber dann immer wieder nachgelassen. Er kostet uns schon sehr viel Geduld und Kraft, die wir beide im Einkauf in den letzten sieben Jahren bei der Einarbeitung von Auszubildenden noch nie aufbringen mussten. Ihm ist bewusst, dass wir nicht für ihn zahlen, dass er aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, deshalb denkt er, dass er nicht die Leistung wie die anderen bringen muss, aber der Maßstab ist der gleiche. Er ist intelligent, aber er geht immer den leichteren Weg, findet Gründe, warum er nicht konnte.“

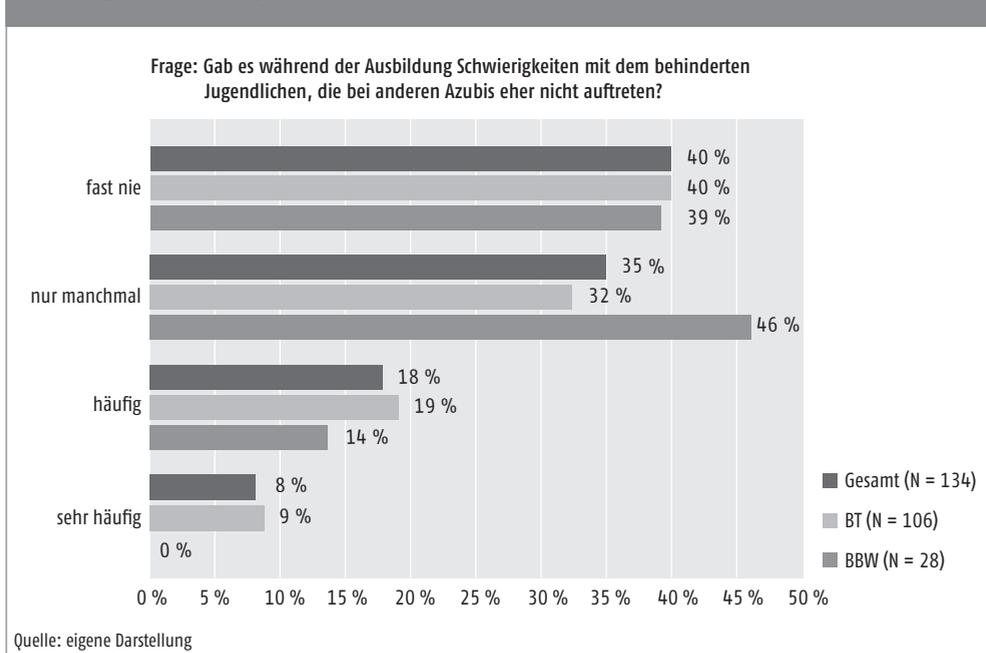
Abbildung 5: Probleme mit den Jugendlichen aus Sicht der Betriebe



Behinderungsbedingte Schwierigkeiten sind u. a. geringe Merkfähigkeit und Auffassungsgabe, Verständnisprobleme, geringe Belastbarkeit, niedriges Arbeitstempo sowie eine mangelnde Transferleistung zwischen Theorie und Praxis. Hinzu kommen nicht selten psychosoziale Probleme im häuslichen Bereich, bei Freundschaftskonstellationen und in

Bezug auf das Elternhaus. Hohe Fehlzeiten treten relativ häufig auf – auch als Folge der genannten Schwierigkeiten – und bedeuten am meisten Aufwand, weil etwa Ausbildungsinhalte nicht zeitgerecht vermittelt werden können, Prüfungstermine gefährdet sind etc. und Betriebe dafür oft wenig Verständnis haben. Von bestimmten psychischen Phänomenen und Merkmalen des Verhaltens abgesehen, überschneiden sich die Erscheinungsformen der Behinderungen mit Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen, die von leistungsschwächeren oder sozial benachteiligten Jugendlichen in der Ausbildung bekannt sind. Über ein Drittel der Befragten gaben an, dass es während der Ausbildung so gut wie nie Schwierigkeiten gegeben hat, die nicht auch bei anderen Auszubildenden auftreten (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Behinderungsspezifische Schwierigkeiten



Psychische Probleme der Auszubildenden bedingen in wachsendem Maße hohe Unterstützungsleistungen seitens der Einrichtungen. Im Fall von „kooperativen Maßnahmen“ gerät das pädagogische Personal zum Teil an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, da in diesem Setting keine psychologischen Leistungen vorgehalten werden. Es wäre daher zu überlegen, wie für solche Fälle Leistungen wie beispielsweise eine Betreuung durch einen Psychotherapeuten fallbezogen verfügbar gemacht werden können. Besondere Einrichtungen wie Berufsbildungswerke können hingegen solche Anforderungen meist mit dem hauseigenen psychologischen und medizinischen Dienst selbst bewältigen. Im Projekt traten durch körperliche

Einschränkungen oder Sinnesbehinderungen verursachte Schwierigkeiten in „kooperativen Maßnahmen“ nur selten auf. Vermutlich deshalb, weil die Auszubildenden geeignete Berufe gewählt bzw. empfohlen bekommen haben, und die Betriebe auf körperliche Einschränkungen am ehesten Rücksicht zu nehmen bereit sind.

6.2 Betreuung der Auszubildenden im Betrieb

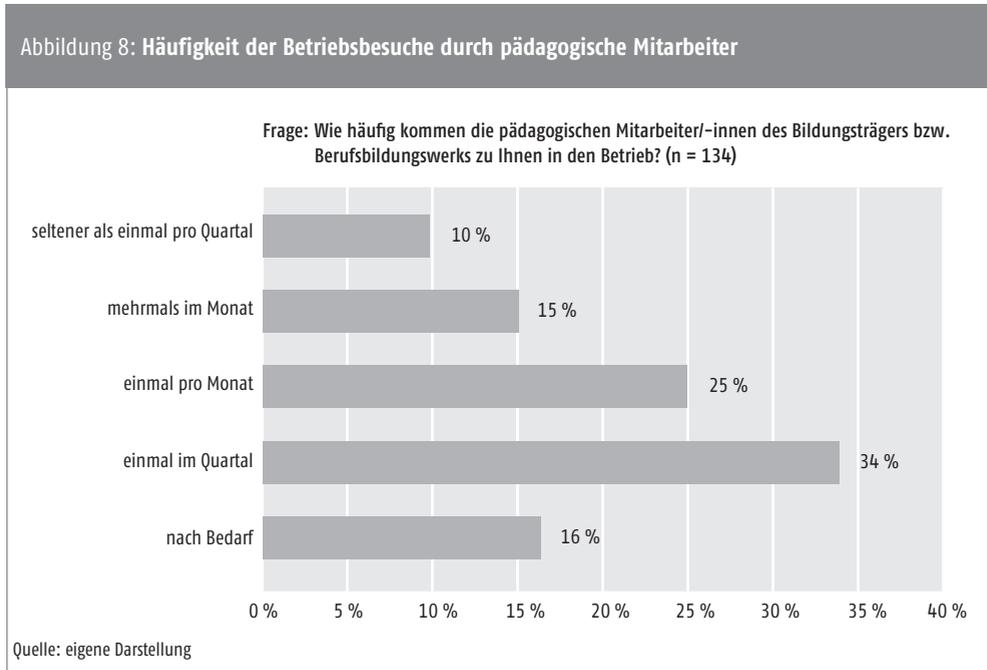
Die vom pädagogischen Personal des Bildungsdienstleisters und des Berufsbildungswerks zu erbringenden Leistungen für den Betrieb und für den Auszubildenden verteilen sich unterschiedlich über den Verlauf der Ausbildung. Zu Beginn der Ausbildung sind sie in aller Regel sehr hoch, reduzieren sich anschließend im Zeitverlauf und nehmen gegen Ende der Ausbildung wieder zu. Am Ende jedoch ist der Aufwand zumeist niedriger als zu Beginn.

Abbildung 7: Betreuungsaufwand im Ausbildungsverlauf



Der Aufwand unterscheidet sich allerdings erheblich von Betrieb zu Betrieb und je nach den unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden. Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Lernen brauchen andere Hilfestellungen als Auszubildende mit körperlichen Handicaps oder Beeinträchtigungen der Sinne. Entwicklungs- und verhaltensbedingte Defizite beeinflussen ebenfalls in nicht unerheblichem Maße den Unterstützungsbedarf und die Kontaktdichte zum Jugendlichen.

Wie sich der unterschiedliche Unterstützungsbedarf auf die Häufigkeit der Kontakte mit dem Betrieb auswirkt, zeigt folgende Abbildung 8.



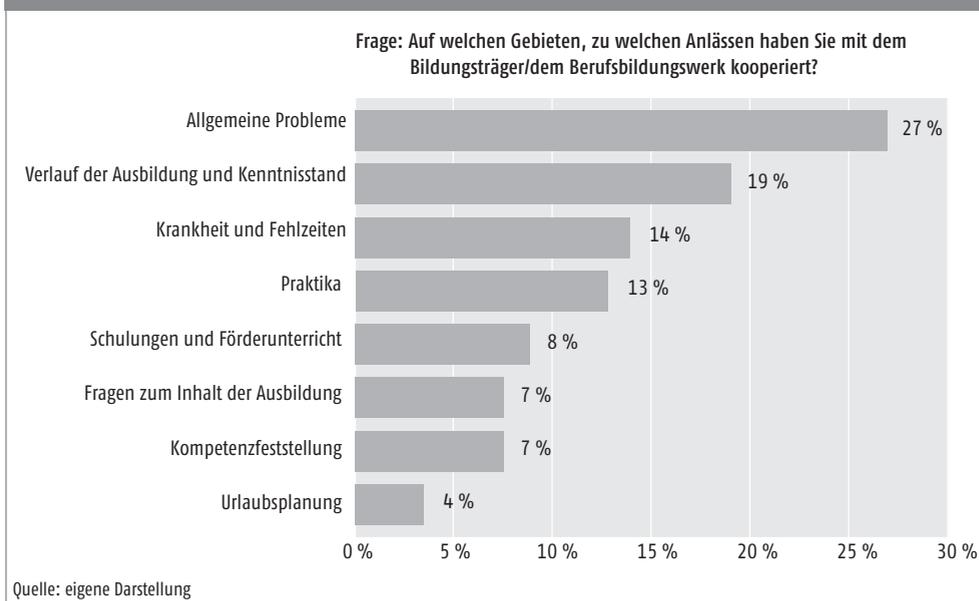
Es wird deutlich, wie stark der Betreuungsaufwand im Betrieb streut. 44 Prozent der Auszubildenden werden nur einmal im Quartal oder seltener im Betrieb besucht. Die Betreuung kann sich also auf telefonische Kontakte beschränken und findet überwiegend an den Tagen statt, an denen der Auszubildende beim Träger oder Berufsbildungswerk etwa zum Stütz- und Förderunterricht anwesend ist. Manche Jugendliche sind relativ selbstständig oder werden es im Verlauf der Ausbildung. Letzteres hängt vor allem vom Engagement des betrieblichen Ausbilders und der Motivation der Auszubildenden ab. Jugendliche mit guten Sozialkompetenzen und „guten Umgangsformen“ haben oft bessere Chancen – auch dann, wenn sie (zunächst) weniger produktiv sind und langsamer lernen als andere.

Der von den Einrichtungen als „normal“ oder „durchschnittlich“ charakterisierte Reha-bilitand erfordert höheren Aufwand. Merkmale sind: geringe Motivation, Desinteresse an der Ausbildung, überdurchschnittlich häufige Fehlzeiten, beeinträchtigte Auffassungsgabe, problematisches Sozialverhalten. Wie Betriebe damit umgehen, illustrieren die folgenden zwei Zitate von Ausbildern (Online-Befragung).

„Wenn man sich die Zeit nimmt, kann man viel erreichen (mit den meisten). Bei uns arbeiten viele Jugendliche miteinander, wo man schnell lernt sich zu integrieren und gemeinsam zu arbeiten. Mit der richtigen Unterstützung können sie mithalten, was einen großen Motivationsschub bedeutet und das Selbstwertgefühl steigert.“

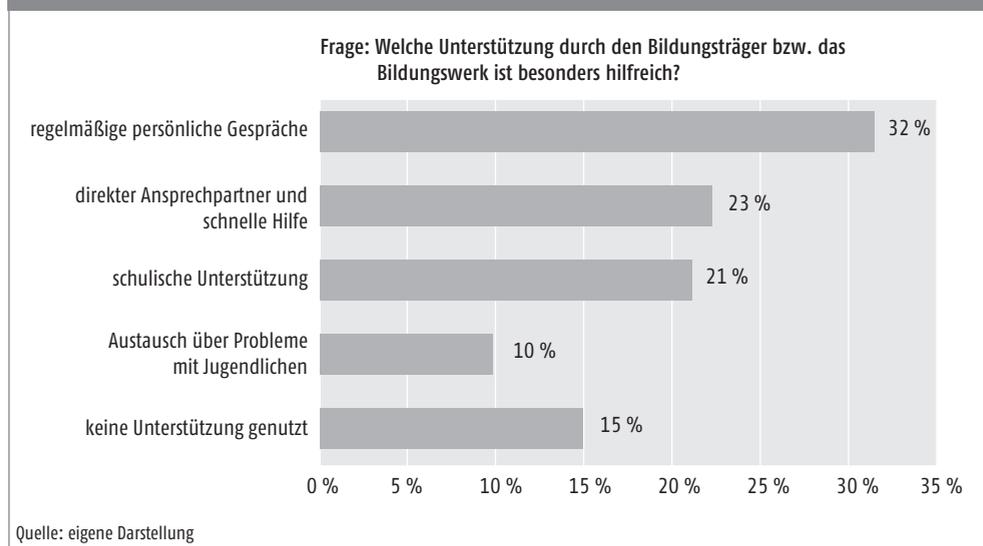
„Sehr gute Erfahrung, man muss viel Zeit aufwenden, um an die Jugendlichen heranzukommen, was aber mit sehr guten Erfolgen honoriert wird. Einfühlungsvermögen und ihnen zu zeigen, dass man ihnen etwas zutraut, auch wenn Fehler vorkommen. Aber auch an die Leistungsgrenze heranzuführen.“

Abbildung 9: Kooperationsanlässe aus Sicht der Betriebe



Die erforderlichen sozialpädagogischen Hilfestellungen stoßen im Betrieb oft auf Hindernisse, da die normalen Abläufe nicht gestört werden sollen. Daher erfolgen die nötigen Unterstützungsleistungen häufig nicht präventiv, sondern in Form einer Krisenintervention. Bestätigt wird das durch die schriftliche Befragung der Berufsbildungswerke und der Bildungsdienstleister aus dem Jahr 2013, bei der die Krisenbewältigung und die Konfliktbearbeitung überwiegend als unerlässlich eingestuft wurden. Neben allgemeinen Fragen zum Ablauf der Ausbildung nannten die Betriebe in der Online-Befragung vor allem Problemsituationen als Anlass zur Kooperation mit dem Bildungsdienstleister (Verhalten, Motivation, Leistung). Insbesondere im Zusammenhang mit Fehlzeiten, aber auch aufgrund von fachlichen und persönlichen Schwierigkeiten wurde mit dem Betreuer/der Betreuerin des Auszubildenden Kontakt aufgenommen.

Abbildung 10: Unterstützungsbedarf aus Sicht der Betriebe



Die Aufgaben bei der Betreuung der Teilnehmenden während ihrer betrieblichen Einsätze und die für die Betriebe zu erbringenden Leistungen unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den Bildungsdienstleistern und den Berufsbildungswerken. Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich der Qualifikation des Personals. Beim Bildungsdienstleister übernehmen Sozial- oder Berufspädagogen diese Aufgabe. Ihre pädagogische Qualifikation wird im Idealfall durch eine abgeschlossene Berufsausbildung ergänzt. Bei Berufsbildungswerken ist es der/die jeweilige Ausbilder/-in, in selteneren Fällen zusätzlich der/die Bildungsbegleiter/-in, Job-Coach oder VAmB-Beauftragte/-r. Die für VAmB mit der Bundesagentur festgelegten Standards sehen eine hohe Betreuungsintensität im Betrieb vor – unabhängig vom tatsächlichen individuellen Bedarf. Angesichts dessen und mit Blick auf die in der Einrichtung parallel zu betreuenden Jugendlichen scheint eine solche starre Festlegung von Zeiten der Anwesenheit des Personals der besonderen Einrichtungen in den Kooperationsbetrieben nicht sinnvoll. In der schriftlichen Befragung gaben die Mitarbeiter der Berufsbildungswerke überwiegend an, dass häufige Besuche von den Betrieben nicht erwünscht sind und auch fachliche Anleitungen vor Ort werden von den Betrieben eher nicht akzeptiert. Auch in der qualitativen Befragung bestätigt sich die Erfahrung, dass viele Betriebe möglichst wenig Einmischung wünschen und dazu neigen, dies als Zweifel an ihrer eigenen Kompetenz zu interpretieren. Diese Position zeigt sich z. B. im folgenden Zitat eines Ausbildungsleiters aus einem mittelständischen Unternehmen, der Fachlageristen ausbildet.

„Wenn es Schwierigkeiten gäbe, würden wir die selbst lösen, denn Herr F. ist ein Azubi unseres Unternehmens. Eventuell auch im Dreiergespräch Ausbilder – Ausbildungsleiter – Azubi. Von unserer eigenen Qualifikationen her sind wir so weit, dass wir sagen können, wir brauchen da niemanden von einem Bildungswerk.“

Hingegen bevorzugen die Betriebe – laut Angaben der befragten Mitarbeitenden der Berufsbildungswerke – ausführliche Erstkontakte und auch Abschlussgespräche, telefonischen Kontakt, die permanente Erreichbarkeit der Ansprechperson im Berufsbildungswerk bei Krisen und Konflikten sowie die Förderung der Teilnehmer außerhalb der betrieblichen Arbeitszeiten. Bei den Auszubildenden der Berufsbildungswerke, die grundsätzlich einen höheren Förderbedarf als die Auszubildenden der Bildungsdienstleister aufweisen, kommen zum Stütz- und Förderunterricht noch weitere Angebote in den Räumlichkeiten des Berufsbildungswerks hinzu, z. B. Sozialtraining, Training der Auge-Hand-Koordination, Bewegungspädagogik, Konzentrationstraining, Krankengymnastik, Autogenes Training sowie medizinisch-therapeutische oder psychotherapeutische Begleitung.

6.3 Notwendigkeit der externen Unterstützung aus betrieblicher Sicht

Ohne Unterstützung durch den Bildungsdienstleister oder das Berufsbildungswerk würden vermutlich die meisten Betriebe und die Auszubildenden weniger gut zurechtkommen. Das belegt die Online-Befragung der Betriebe. 74 Prozent der Befragten gaben an, dass die Unterstützungsleistungen während der Ausbildung für den Betrieb notwendig waren, 18 Prozent fanden sie nur teilweise notwendig, lediglich neun Prozent eher nicht oder gar nicht. Die Unterstützungsleistungen für den Auszubildenden werden von den Betrieben als noch wichtiger beurteilt als die Unterstützungsleistungen für den Betrieb. 85 Prozent der Betriebe fanden sie hilfreich, zehn Prozent teilweise hilfreich, und vier Prozent eher nicht oder gar nicht hilfreich.

Abbildung 11: Notwendigkeit der externen Unterstützung aus betrieblicher Sicht

Frage: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu? (N = 134)

	voll und ganz	eher ja	teils, teils	eher nicht	gar nicht
Die Unterstützung durch den Bildungsträger während der Ausbildung ist für uns als Betrieb notwendig.	52 %	22 %	18 %	7 %	2 %
Die Angebote und Leistungen des Bildungsträgers für den Auszubildenden sind hilfreich.	60 %	25 %	10 %	3 %	1 %

Quelle: eigene Darstellung

Unterschiede zeigen sich beim Vergleich der Bewertung der Unterstützung zwischen Betrieben, die mit einem Bildungsdienstleister und jenen, die mit einem Berufsbildungswerk kooperiert haben (vgl. Abb. 12). Die Notwendigkeit der Unterstützung für den Betrieb wird bei den „Bildungsdienstleister-Betrieben“ und den „Berufsbildungswerk-Betrieben“ annähernd gleich eingeschätzt, während die Angebote für die Auszubildenden von den „Berufsbildungswerk-Betrieben“ signifikant als hilfreicher beurteilt wurden. Darin spiegelt sich möglicherweise wider, dass die Auszubildenden der Berufsbildungswerke im Prinzip einen höheren Förderbedarf aufweisen und deshalb in der Regel auch mehr Unterstützung benötigen.

Abbildung 12: Bewertung der Unterstützung durch die Bildungseinrichtung

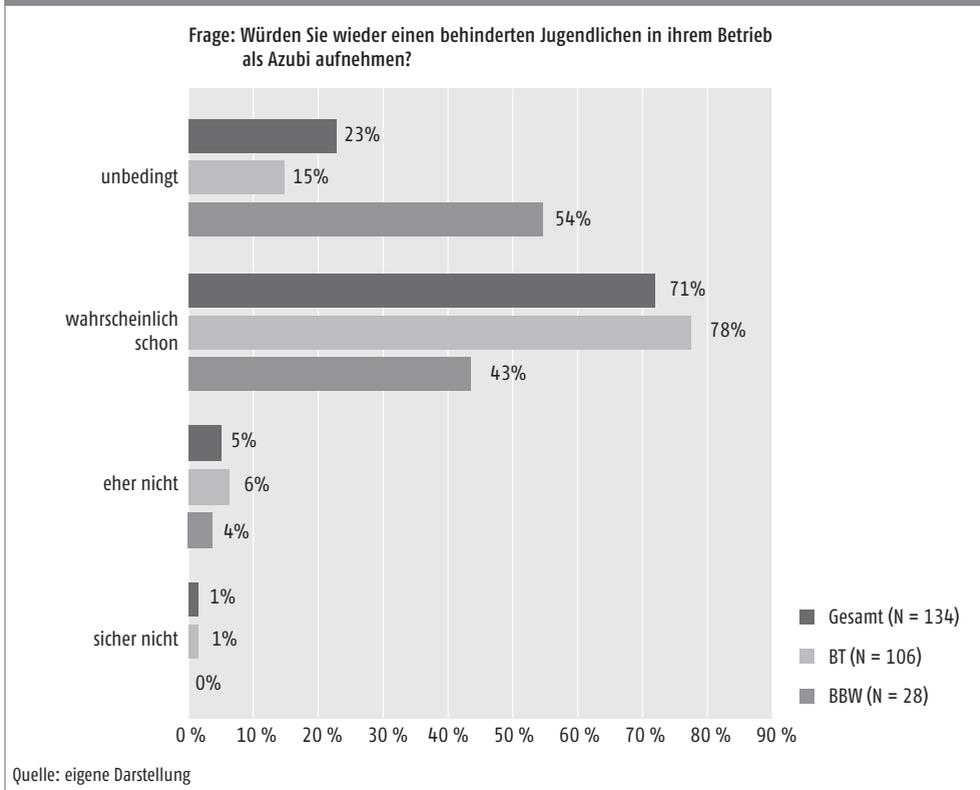
Zustimmung zu Aussagen bezüglich der Unterstützung (Mittelwerte auf Likert-Skala) (N = 134)		
Bildungseinrichtung	Die Unterstützung durch den Bildungsträger bzw. Berufsbildungswerk der Ausbildung ist für uns als Betrieb notwendig.	Die Angebote und Leistungen des Bildungsträgers bzw. Berufsbildungswerks für den Auszubildenden sind hilfreich.*
Bildungsträger	1,84	1,68
Berufsbildungswerk	1,86	1,21
Gesamt	1,81	1,58

Mittelwertvergleich mit T-Test: *p = 0,010
Quelle: eigene Darstellung

7 Bereitschaft zu erneuter Ausbildung

Ein guter Indikator dafür, ob die Betriebe letztlich die Ausbildung eines Jugendlichen mit Handicap positiv beurteilen, dürfte die Frage nach der Bereitschaft sein, ein weiteres Mal einen behinderten Jugendlichen auszubilden. Der Großteil der Betriebe, insgesamt 94 Prozent, würde wahrscheinlich wieder einen Rehabilitanden in Kooperation mit einer Einrichtung ausbilden. Nur fünf Prozent der befragten Ausbilder/-innen gaben an, eher keine behinderten Jugendlichen mehr ausbilden zu wollen. Ein Sechstel der Betriebe „kooperatives Modell“ (ca. 18) und gut die Hälfte der Betriebe „verzahnte Ausbildung mit BBW“ (ca. 14) gaben an, in jedem Fall wieder einen behinderten Jugendlichen als Azubi bzw. als Praktikant aufzunehmen. Der Anteil der Betriebe, die eher oder sicher keinen behinderten Jugendlichen mehr aufnehmen würden, ist bei beiden Formen der Ausbildungsorganisation ähnlich gering: sieben Prozent der Betriebe „kooperatives Modell“ und vier Prozent Betriebe „verzahnte Ausbildung mit BBW“.

Abbildung 13: Bereitschaft zur erneuten Ausbildung



8 Resümee

Die dargestellten Ergebnisse und Erfahrungen bieten Material für die Beantwortung der Fragen (1) nach der Eignung des Lernorts Betrieb für Jugendliche mit Behinderung und (2) nach den Bedingungen dafür, mehr Betriebe für die Zielgruppe zu gewinnen und bei der Ausbildung wirksam zu unterstützen.

Zu 1) Die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Rehabilitanden weisen sehr unterschiedliche Eigenschaften oder – unmodern „defizitorientiert“ gesprochen – Beeinträchtigungen auf. Das Gros der Jugendlichen (ca. zwei Drittel) hat Schwierigkeiten mit dem Lernen, dem Verhalten und der Motivation. Dazu kommen in wachsendem Maße psychische Auffälligkeiten und Störungen. Überwiegt die Lern- und Leistungsproblematik, ist die erfolgreiche Ausbildung in und mit Betrieben eine Frage der Informiertheit und der Unterstützungsleistungen; nicht zuletzt wohl aber auch eine der jeweiligen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Die Probleme, von denen Betriebe berichten, und auch die zur Verfügung stehenden Lösungs-

möglichkeiten sind bereits durch Erfahrungen mit sozial benachteiligten Jugendlichen bekannt, die Unterschiede bei den Beeinträchtigungen und Förderbedarfen sind überwiegend gradueller Natur. Zeit, i. S. von *mehr* Zeit, ist dabei neben (sozial-)pädagogischen und anderen Unterstützungsleistungen ein wichtiger Faktor. Der Bereich dessen, was in Betrieben machbar ist, scheint für diese Gruppe von Jugendlichen also noch nicht ausgereizt bzw. ausgetestet zu sein. Bei markanten Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Störungen und Krankheiten stoßen (rein) betriebliche Modelle allerdings an Grenzen. Es gibt in den meisten Betrieben (vor allem in KMU) weder das Know how des Umgangs damit noch Ressourcen dafür. Ersteres dort verankern zu wollen, erscheint nicht sehr aussichtsreich, denn Betriebe sind in der Regel keine geeigneten Orte für therapeutische Förderung und streben auch nicht danach – das zeigen zumindest die Erfahrungen im Projekt TrialNet. Für einen Teil der jugendlichen Rehabilitanden wird es auch in Zukunft außerbetriebliche Möglichkeiten der Ausbildung geben müssen.

Zu 2) Ein standardisiertes Set an erforderlichen Unterstützungsleistungen aus den Erfahrungen des Projekts TrialNet abzuleiten, ist schwierig. Die Intensitäten der unterstützten Leistungen (Intervention, Beratung, Hilfen) sind sehr unterschiedlich und verändern sich auch im Laufe der Ausbildung. Betriebe empfinden Besuche von Betreuerinnen und Betreuern sowie Ausbilderinnen und Ausbildern und insbesondere eine Förderung vor Ort nach den Erkenntnissen des Projekts mehrheitlich als störend, vor allem dann, wenn dies nicht das Erfordernis einer individuellen Bedarfslage ist, sondern sich allgemeinen konzeptionellen Standards verdankt. Gefragt und unverzichtbar sind im Wesentlichen Notfallhilfen, das Abfangen von kognitiven Defiziten und anderen Problemen mit dem Lernort Berufsschule sowie fallbezogene Beratung und Unterstützung hauptsächlich bei Leistungs- und Verhaltensproblemen. Die wesentliche Schlussfolgerung aus dieser etwas diffusen Faktenlage besteht darin, Teilhabeleistungen in hohem Maße flexibel, individualisiert und an den oft schlecht prognostizierbaren Entwicklungsverlauf adaptierbar zu gestalten. Dies kann z. B. darüber geschehen, dass in ambulanten Maßnahmen punktuell psychologische Dienstleistungen verfügbar gemacht werden. Eine weitere Option in diesem Zusammenhang ist, dafür zu sorgen, dass abgebrochene Ausbildungen zu einem späteren Zeitpunkt unproblematisch und gegebenenfalls unter Anrechnung bereits absolvierter Ausbildungszeit wieder aufgenommen werden können.

Bei der Gewinnung von Betrieben für diese Gruppe gilt es, die Einstiegshürde zu überwinden, die auf Unkenntnis, fehlenden Erfahrungen und falschen Vorstellungen von Behinderung beruht. Angesichts wachsender Spezialisierung und allgemein stagnierender Ausbildungsbereitschaft sollte auch die Etablierung von Verbundmodellen forciert werden – trotz der divergierenden Erfahrungen, die mit diesem Instrument vorliegen. Um die betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten zu erweitern, bietet es sich an, Betriebe durch konzertierte regionale Aktionen in der Zusammenarbeit von Reha-Einrichtungen, Bildungsdienstleistern, Agenturen für Arbeit, zuständigen Stellen, Verbänden, Integrationsfachdiensten und anderen Akteuren auf die Potenziale von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen einerseits und auf die zahlreichen Unterstützungs- und Förderleistungen andererseits aufmerksam zu machen.

Literatur

- BA (Bundesagentur für Arbeit): Der Arbeitsmarkt für schwerbehinderte Menschen. Arbeitsmarktbericht März 2012. Nürnberg 2012
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013. URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Zugriff: 07.09.2014)
- BIERMANN, Horst: Pädagogische Konzeptionen in der Vorbereitung auf Ausbildung und Arbeit. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart 2005, S. 167–184
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn 2013
- DORNETTE, Johanna; RAUCH, Angela: Berufliche Rehabilitation im Kontext des SGB II. I. AB-Bibliothek 309. Nürnberg 2007
- DRÄGER, Jörg; FRICK, Frank: Vorwort. In: ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014, S. 6/7
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung – Daten, Fakten, offene Fragen. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014
- FASSMANN, Hendrik u. a.: REGIONALE NETZWERKE zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Ifes. Nürnberg 2003
- FASSMANN, Hendrik: Wohnortnahe betriebliche Ausbildung – Modelle und ihre praktische Umsetzung. In: BIEKER, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart 2005, S. 185–204
- GALILÄER, Lutz: Behinderte Jugendliche in der Berufsbildung – Stand und Perspektiven. In: Wirtschaft und Berufserziehung, (2009) 11, S. 25–27
- GALILÄER, Lutz; KLOSS, Georgi; UFHOLZ, Berhard: Evaluationsbericht – Ergebnisse der Online-Befragung der an TrialNet teilnehmenden Betriebe. Unveröffentlichtes Manuskript. Nürnberg 2014
- GERICKE, Thomas: Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. DJI. München 2003
- HAMMER, Gerlinde; FIETZ, Brigitte; GEBAUER, Günter: Die Beschäftigung schwerbehinderter Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Einstellungsgründe und Einstellungshemmnisse. Akzeptanz der Instrumente zur Integration. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung in Unternehmen des Landes Bremen. Institut für Arbeit und Technik (iaw). Bremen 2011

- HANSEN, Jens: Neuausrichtung der beruflichen Rehabilitation. Vortrag auf der Fachtagung Teilhabe ist Zukunft am 29. Februar 2008 an der Humboldt-Universität zu Berlin, S. 22. URL: http://www.lernen-foerdern.de/pdf/teilhabe2008/080229_teilhaben2008-2.pdf (Zugriff: 10.11.2014)
- HENNINGES, Hasso v.: Arbeitsmarktsituation und Merkmale von arbeitslosen Schwerbehinderten. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 207 (IAB). Nürnberg 1997
- HORSTKOTTE-PAUSCH, Angelika; MEIER, Jörg: Gemeinsam mit Betrieben ausbilden. Praktische Tipps für die Ausbildungskooperation. Felsberg 2007. URL: www.kompetenzen-foerdern.de/praxishandbuch_ausbildung_kooperation.pdf (Zugriff: 17.11.2014)
- NICAISE, Ides; BOLLENS, Joost: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5-2000, BMFSFJ. DJI. München und Leipzig 2000
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lene; KLINKHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bd. 14 Reihe Berufsbildungsforschung des BMBF. Bonn 2012
- RAUCH, Angela: Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt. In: BIEKER, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart 2005, S. 25–43
- SCHRÖDER, Helmut u. a.: Vorstudie zur Evaluation von Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe behinderter und schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben. Endbericht. Bonn 2009
- SCHRÖDER, Helmut; STEINWEDE, Jacob: Arbeitslosigkeit und Integrationschancen schwerbehinderter Menschen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 285 (IAB). Nürnberg 2004
- ULRICH, Joachim Gerd: Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (1995) 4, S. 24–28
- UN-KONVENTION (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen). Amtliche deutsche Übersetzung. BMAS. Bonn 2011

Cortina Gentner

► Produktionsschulen in Hamburg

Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungs- vorbereitung?!

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland (2006) und der Übertragung in nationales Recht im Jahre 2009 ist das Thema Inklusion bildungspolitisch und auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt, wobei bis heute nicht geklärt ist, was unter „inklusive Bildung“ zu verstehen ist. Dies zeigt sich einerseits in den auf Bundes- und Länderebene geschaffenen Rechtsrahmen und andererseits in den daraus abgeleiteten politischen Strategien – wie am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg nachgezeichnet wird. In Hamburg wurde unter anderem ein Modellprojekt aufgelegt, das inklusive Strukturen von der Berufsorientierung über die Ausbildungs- und Berufsvorbereitung (in Berufsvorbereitungsschulen und Produktionsschulen) bis hin zur Berufsqualifizierung bzw. dualen Ausbildung in beruflichen Schulen erproben soll, um entsprechende Strukturen für reibungslose Übergänge von der Schule in eine Ausbildung oder Beschäftigung und somit zur Umsetzung des Rechts auf Teilhabe nachhaltig zu etablieren. In diesem Beitrag soll diskutiert werden, inwieweit das pädagogische Konzept der Produktionsschule Chancen bietet, aber auch Herausforderungen zeitigt, um Strukturen zu entwickeln und zu erproben, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen (Kompetenzansatz) aller Lernenden in den Mittelpunkt stellen und somit eine optimale Entfaltung und Entwicklung der individuellen Möglichkeiten und somit mehr Chancengleichheit ermöglichen.

1 Inklusion – eine erste (formale) Annäherung an einen mehrdeutigen Begriff

Das Thema der gesellschaftlichen „Teilhabe bei Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung [...]“ wird bereits seit zwei Jahrzehnten „auf internationaler Ebene diskutiert, national aber sehr unterschiedlich gesehen“ (BIERMANN 2015, S. 12). Bis heute ist auf (bildungs-)politischer Ebene keineswegs geklärt, was unter „inklusive Bildung“ zu verstehen ist: Geht es hierbei um die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen oder um eine gesellschaftliche Vision der Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe für alle Mitglieder der Gesellschaft in allen Lebensbereichen? Die Begriffsdiffusität bei gleichzeitiger Deutungshoheit wird deutlich, wenn auf der Makro-Ebene (nach BRONFENBRENNER 1981) die auf Bundes- und Länderebene geschaffenen Rechtsrahmen und die dar-

aus abgeleiteten politischen Strategien betrachtet und schließlich am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg (Kap. 2) aufgezeigt werden.

Mit der von der Bundesregierung am 24. Februar 2009 erfolgten Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) hat sich Deutschland verpflichtet, die „volle und wirksame Teilhabe“ von Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen umzusetzen (vgl. Bekanntmachung vom 5. Juni 2009, BGBl. II, S. 812). Das bereits am 30. März 2007 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete Übereinkommen ist mit dem „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ mit Wirkung vom 26. März 2009 (30-Tage-Frist) in verbindliches nationales Recht übertragen worden.

Mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans (als Gesamtstrategie in zwölf Handlungsfeldern) durch das Bundeskabinett am 15. Juni 2011 wurden wichtige Weichen für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung gestellt: „Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen, Chancengleichheit in der Bildung und in der Arbeitswelt herzustellen und allen Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit auf einen selbstbestimmten Platz in einer barrierefreien Gesellschaft zu geben“ (BMAS 2011, S. 8).

Da (Aus-)Bildung und Arbeit als Schlüssel für eine ungehinderte Teilhabe an der Gesellschaft gelten und auch Leitlinien für die Produktionsschulen am sogenannten „Übergang Schule – Beruf“ darstellen, werden hier in der weiteren Analyse die Handlungsfelder „Arbeit und Beschäftigung“ sowie „Bildung“ betrachtet.

Das Handlungsfeld „Arbeit und Beschäftigung“, das sich insbesondere auf den Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht, wurde in der Richtlinie „Initiative Inklusion – Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ des BMAS vom 9. September 2011 konkretisiert und gleichzeitig auf *schwerbehinderte Schüler* (Berufsberatung und Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf), junge Menschen (Schaffung neuer betrieblicher Ausbildungsplätze) und Menschen, die das 50. Lebensjahr vollendet haben (Integration in den ersten Arbeitsmarkt) *verengt* – ausgestattet mit finanziellen Mitteln in Höhe von bis zu 100 Millionen Euro (aus dem sogenannten „Ausgleichsfonds“). Die Schwerpunkte der Freien und Hansestadt Hamburg, die im „Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“¹ für das Handlungsfeld „Arbeit und Beschäftigung“ formuliert werden (vgl.

1 Dieser Aktionsplan wurde unter Federführung der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI), der Senatskordinatorin für die Gleichstellung behinderter Menschen, dem Landesbeirat zur Teilhabe behinderter Menschen, Vertretern von Organisationen behinderter Menschen und weiterer Akteure der Zivilgesellschaft erarbeitet. Es handelt sich um einen sogenannten „Fokus-Aktionsplan“, was bedeutet, dass nicht alle Themen der UN-Behindertenrechtskonvention bearbeitet werden.

HAMBURGER LANDESAKTIONSPLAN 2012), stehen im engen Zusammenhang mit dem Bundesländer-Programm „Initiative Inklusion“ und der dortigen Begriffslogik (die vor allem eine Verengung auf die Verbesserung der Teilhabe von schwerbehinderten Menschen bedeutet). Das Handlungsfeld „Bildung“ des Nationalen Aktionsplans, das sich auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht, umfasst neben den Bereichen Hochschule und Bildungsforschung vor allem den Bereich der schulischen Bildung, deren „Ausgestaltung und Organisation [...] in den Aufgabenbereich der Länder“ fällt (BMAS 2011, S. 45). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im November 2010 für den Bereich Bildung eine Empfehlung zur „inklusive[n] Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ erarbeitet und nennt als zentrales Anliegen „das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen [...] in der allgemeinen Schule“ (KMK 2010, S. 3). Klaus Klemm weist darauf hin, dass die Kultusministerkonferenz mit diesem verkürzten Verständnis von Inklusion auf halbem Wege stehen geblieben sei (vgl. KLEMM 2010, S. 12) – auf einem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem, der „in einer langen Tradition, die unter Begriffen wie Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit geführt wird“ (BREMER 2014, S. 290).

Mit dem Fortbestehen der Bildungshoheit der Länder wird auch deren Ausgestaltung der UN-Behindertenrechtskonvention sehr unterschiedlich ausfallen. Schon jetzt sind Differenzen zwischen den Bundesländern sichtbar: Die hier benannte KMK-Empfehlung findet sich in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Ausgestaltung und (sonder-)pädagogischer Förderung wieder (u. a. Schulgesetzänderungen, Änderungen in der Lehrerausbildung).

Der „Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ folgt der Begriffsverengung der KMK und legt den Fokus auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. HAMBURGER LANDESAKTIONSPLAN 2012). Verwiesen wird zudem auf die bereits im Jahre 2009 beschlossene Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes, das im folgenden Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen werden soll.

2 Hamburgs (zweigespaltener) Inklusionsbegriff

Bereits im Oktober 2009 beschloss die Hamburgische Bürgerschaft (einstimmig) eine Änderung des § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) und legte das Recht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf einen Besuch in einer allgemeinen Schule fest: „Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist.“ Aus § 12 HmbSG ist zwar für den berufsbildenden Bereich ein Rechtsanspruch auf Inklusion grundsätzlich ableitbar. Wie dieser Anspruch jedoch in die Praxis umgesetzt werden kann, ist (derzeit) noch offen.

In einem weiteren Schritt zur Umsetzung von inklusiver Bildung wurde mit der Bürgerschafts-Drucksache zur „inklusive[n] Bildung an Hamburgs Schulen“ (vgl. BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG, Drucksache der Bürgerschaft 20/3641 vom 27.03.12, S. 15) durch das Parlament beschlossen, dass das Hamburger Bildungssystem dem Auftrag der Inklusion auf allen Ebenen gerecht werden soll. Dieser Auftrag sieht unter anderem die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Bedarf im allgemeinbildenden Bereich (Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien) vor sowie die „Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg“ im „Bereich der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung“ (ebenda).

Unterstrichen wurde aber auch, „dass Inklusion keine spezifisch sonderpädagogische, sondern eine allgemeinpädagogische Herausforderung“ ist. „Es gilt, die Individualität jedes Kindes zu erfassen und eine ihm gemäße, anregende Lernumgebung mit bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu bieten. [...] Im Mittelpunkt der Gestaltung jeder Bildungs- und Betreuungssituation stehen das Wohl des einzelnen Kindes und seine passgenaue Förderung im Rahmen individuell abgestimmter Lernarrangements. [...] Inklusiv Pädagogik erkennt an, dass in jeder Lerngruppe eine breite Vielfalt an Kenntnissen, Fähigkeiten, Talenten, Leistungsbereitschaft, Neigungen und Interessen besteht. Inklusiv Pädagogik geht von Heterogenität als Normalität aus. Diese Heterogenität führt einerseits zu methodischen und didaktischen Herausforderungen für Lehrkräfte, bietet andererseits aber auch Lernchancen, die zum Wohle aller Kinder und Jugendlichen genutzt werden können“ (ebd., S. 16).

In dieser Deutung umfasst Inklusion alle Aspekte von Verschiedenheit. Alle Lernenden in einer heterogenen Lerngruppe werden in den Blick genommen – unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrer Herkunft, ihren Ausgangslagen, ihrer Behinderung oder anderen persönlichen Merkmalen. Dieses – wenn auch nur an wenigen Stellen der oben genannten Drucksache so deutlich formulierte – weite Verständnis nähert sich den bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission an, die im Sinne einer „Bildung für alle“ fordert: „Alle Menschen [...] sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder sollte in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Der Begriff Inklusion steht genau für diese Vision“ (DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION 2009, S. 3).

Neben der Begriffsdiffusität und -vielfalt wird eine weitere Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung sichtbar: Während im Bereich der allgemeinbildenden Schulen in einigen Bundesländern erste Schritte zur Schaffung eines inklusiven Schulwesens unternommen wurden (auf der Makro-Ebene durch Änderungen der Schulgesetzgebung; auf der Meso-Ebene z. B. durch aktualisierte Schulkonzepte und -leitbilder oder Fortbildungsoffensiven; auf der Mikro-Ebene z. B. durch Flexibilisierung der Lehr- und Lernmethoden in heterogenen Klassen), sind Konzepte und Umsetzungsstrategien in der beruf-

lichen Bildung, insbesondere in der Berufsausbildungsvorbereitung eher rar – müssen doch im Vergleich zur schulischen Inklusion eine Vielzahl von weiteren Kontextfaktoren einbezogen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Freien und Hansestadt Hamburg im Herbst 2014 das Projekt „dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg“ aufgelegt, das inklusive Strukturen in einem wichtigen Abschnitt in der Bildungslaufbahn eines jungen Menschen

- ▶ von der Berufsorientierung (Teilprojekt A: Erprobung an 26 Stadtteilschulen),
- ▶ über die Ausbildungs- und Berufsvorbereitung (Teilprojekt B: B1 an 8–10 Berufsbildenden Schulen sowie B2: in 2 Produktionsschulen) bis hin zur
- ▶ Berufsqualifizierung bzw. dualen Ausbildung in Beruflichen Schulen (Teilprojekt C: 1–3 an Berufsbildenden Schulen)

modellhaft erproben soll, um entsprechende Strukturen für reibungslose Übergänge von der Schule in Ausbildung oder Beschäftigung – unter konsequenter Einbeziehung des Lernortes Betrieb und der regionalen Wirtschaft – und somit zur Umsetzung des Rechts auf Teilhabe nachhaltig zu etablieren. Das Recht auf Teilhabe bezieht sich in diesem ESF-Modellvorhaben „auf Jugendliche und junge Erwachsene mit speziellen Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf“² und „Jugendliche in inklusiven Lerngruppen“ (vgl. BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION 2013). Auch wenn die Erprobung inklusiver Bildung am Übergang Schule – Beruf sich in erster Linie auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen fokussiert und somit einen enggeführten Inklusionsbegriff verdeutlicht (vgl. u. a. SICKING 2012; RÜTZEL 2013), bietet dies möglicherweise unter der Chiffre „Jugendliche in inklusiven Lerngruppen“ für die beteiligten Modellstandorte (Produktionsschulen sowie die dualisierte Ausbildungsvorbereitung an Berufsbildenden Schulen) die Chance, inklusive Bildungsstrukturen, -praktiken und -kulturen zu entwickeln und zu erproben, um *allen* Jugendlichen den Zugang zu (Aus-)Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen. Zu wünschen ist, dass insbesondere diese Ergebnisse des Modellprojekts Eingang in die Ebene der Ordnungspolitik und (weiteren) politischen Strategien (Makro-Ebene) finden. Nach Ende des Projekts im Jahre 2017 ist „beabsichtigt, auf der Basis der durch das Projekt gewonnenen Erkenntnisse eine Drucksache Inklusion in der Beruflichen Bildung“ einzubringen, die die Regelfinanzierung nach Ende des Projekts sicherstellen würde (BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION 2013).

Produktionsschulen, die in der Freien und Hansestadt Hamburg als integraler Bestandteil der Bildungslandschaft am Übergang Schule – Beruf für schulpflichtige Jugendliche eine Alternative zur Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen (vgl. auch GENTNER 2013b)

2 In Hamburg wird aus Gründen der Ressourcenzuweisung und -ausstattung zwischen „speziellem Förderbedarf“ (in den Bereichen Sehen, Hören und Kommunikation, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung und Autismus) und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ (in den Bereichen Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung) unterschieden.

darstellen, müssen in diesem ESF-Modellprojekt „dual & inklusiv“ nicht bei Null starten, sondern können auf pädagogischen Konzepten und Erfahrungen aufbauen.

3 Produktionsschulen (in Hamburg)

Produktionsschulen stellen – als Einrichtungen der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden – ideengeschichtlich wie auch realgeschichtlich eine berufspädagogische Domäne dar (vgl. u. a. KIPP 2008; BIERMANN 1992; BOJANOWSKI 1996; RAPP 2003; GENTNER/KIPP 2008).

Die Frage nach neuen Zugangswegen in Ausbildung und Arbeitswelt von jungen Menschen, die beim Übergang von der Schule in die reguläre Erstausbildung chancenlos geblieben sind, hat seit den 1990er Jahren den Blick verstärkt auf Produktionsschulen gelenkt (so auch Thema des Produktionsschulworkshops im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2013 in Essen; vgl. GENTNER/MEIER 2014). Der Anspruch beruflicher und sozialer Förderung sogenannter „benachteiligter Jugendlicher“ rückte in das Zentrum der Produktionsschuldiskussionen und -praxis (vgl. STOMPOROWSKI/KIPP 2003). Nicht zuletzt angeregt durch die landesweite Verbreitung und die erfolgreiche Arbeit des dänischen Produktionsschulansatzes sind seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum zahlreiche Initiativen zur pädagogischen Nutzung von Arbeits- und Produktionsprozessen für die Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Menschen zu verzeichnen. Verortet im sogenannten „Übergangsbereich“ lässt sich in den letzten Jahren in der deutschen Produktionsschullandschaft eine beginnende rechtliche und finanzielle Institutionalisierung beobachten (vgl. u. a. MEIER 2011, 2013; GENTNER 2013a).

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat in der bundesweiten Produktionsschullandschaft bis dato eine Sonderstellung: Eingerichtet auf der Basis eines Parlamentsbeschlusses (vgl. BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG Drucksache 19/2928 vom 28.04.2009) werden hier die Produktionsschulen aus Haushaltsmitteln des Bildungsministeriums regelmäßig finanziert. Die Hamburger Produktionsschulen sind keine Schulen im Sinne des Hamburger Schulgesetzes³, sondern Einrichtungen, die von Bildungsträgern in freier Trägerschaft betrieben werden. Verbindliche Arbeitsgrundlage für die Arbeit der Hamburger Produktionsschulen bilden die Beschlüsse der Bürgerschaft aus den Jahren 2009 und 2011, die „Grundzüge für Produktionsschulen in Hamburg“ vom 28. Januar 2013 sowie die Förderrichtlinie zur Gewährung individueller Leistungsprämien in Produktionsschulen (vgl. BEHÖRDE FÜR JUSTIZ

3 In der Bürgerschafts-Drucksache 19/2829 werden Produktionsschulen als ein die Erfüllung der Schulpflicht an Berufsvorbereitungsschulen ersetzendes Angebot für Jugendliche eingeordnet. Das Hamburger Schulgesetz lässt eine entsprechende Befreiungsmöglichkeit vom Schulbesuch zu (§ 39 Abs. 2 HmbSG).

UND GLEICHSTELLUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 2014)⁴, mit denen der „Hamburger Standard“ für die Produktionsschulen verbindlich festgelegt wird.

Zusammen mit der dualisierten Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen (das reformierte Berufsvorbereitungsjahr BVJ) wendet sich die Ausbildungsvorbereitung in Produktionsschulen (vgl. BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG Drucksache 19/8472 vom 18.01.2011) an *schulpflichtige Jugendliche* am Übergang Schule – Beruf, für die nach Ende der allgemeinbildenden Schule ein *direkter Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung* noch ungesichert oder gar erschwert ist. Vor allem für Jugendliche mit persönlichen Defiziten und/oder Defiziten in der Bildung, mit Migrationshintergrund und/oder aus Herkunftsfamilien mit ungünstigem sozialökonomischen Status gestaltet sich in dieser wichtigen und zugleich kritischsten Übergangsphase ihrer Lebens- und Bildungsbiografie mitunter die Weichenstellung für die nachfolgende(n) Erwerbsbiografie(n) und die Frage des Gelingens von beruflicher und sozialer Teilhabe schwierig und mitunter langwierig.

Zwischenruf: Produktionsschulen als Teil und Folge einer exklusiven Bildungspraxis

Die Zielgruppe von Produktionsschulen ist ausgesprochen heterogen: Es sind Jugendliche, die beruflich noch nicht orientiert sind und/oder über keine gesicherte Berufswahlentscheidung verfügen; Jugendliche mit und ohne ersten bzw. mittleren Schulabschluss oder mit Förderschulabschluss; Ausbildungsabbrecher; Jugendliche, die durch vorhandene Angebote im Übergang von der Schule in den Beruf noch nicht erreicht werden; Jugendliche mit persönlichen Defiziten; Bildungs- und sozial Benachteiligte, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund; Jugendliche aus Herkunftsfamilien mit ungünstigem sozialökonomischen Status; Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Jugendliche mit erschwerten Startchancen; Jugendliche, die nur eine kurze Orientierung, einen „Kick“ benötigen; Jugendliche mit besonderem individuellen sozialpädagogischem Hilfebedarf; Lernbeeinträchtigte und Lernbehinderte; Verhaltensauffällige und/oder Jugendliche mit ungewohnten Lern- und Verhaltensformen; Jugendliche mit Kompetenzen, die bisher noch niemand „entdeckt“ hat; entwicklungsverzögerte Jugendliche; zunehmend auch Jugendliche mit psychischen Störungen und chronischen Erkrankungen.

Die Beschreibungen dieser verschiedenen Risikogruppen verdeutlicht die Heterogenität der Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf und eine Vielfalt an Kategorisierungen, Zuschreibungen, Etikettierungen – beherrscht von verschiedenen Förderlogiken, segmentierten Bildungs- und Fördersystemen und ihren jeweiligen Zugangs- bzw. Zuweisungskriterien. Werden die Jugendlichen in den außerschulischen und schulischen Angeboten der Berufsvorbereitung genauer betrachtet, wird deutlich: „Die seit Ende der 1960er entstandene differenzierte – allerdings auch separierende – Förderlandschaft hat von Beginn an sowohl behinderte als auch

4 Grundsätzlich stimmen die Merkmale und Qualitätskriterien der Hamburger Produktionsschulen mit den Merkmalen von Produktionsschulen in Deutschland, wie den im Jahr 2007 verabschiedeten „Produktionsschulprinzipien“ des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V., überein. Sie gehen an einzelnen Stellen aber auch deutlich darüber hinaus.

benachteiligte junge Menschen einbezogen“ (BYLINSKI 2015, S. 49). Die Grenze zwischen dem Behinderten- und Benachteiligtenbereich erscheint fließender als gedacht. In beiden Bereichen handelt es sich bei der Zielgruppendefinition um relationale Begriffe. Der *Begriff der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf* wird als „deskriptiver“, „relationaler“ und nicht objektiv bestimmbarer Begriff charakterisiert (vgl. RÜTZEL 1995; STEUBER u. a. 2013; ENGRUBER/EULER 2003). Der Begriff beschreibt reale Probleme – immer in Relation zum sonstigen Schüler- und Auszubildendenmarkt. Neben individuellen und sozialen Faktoren von Benachteiligung sind es strukturelle Faktoren, in denen die Ursachen für Benachteiligungen Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssystem liegen (vgl. BIERMANN/RÜTZEL 1991; BEICHT/ULRICH 2008; ULRICH 2011). Der ebenfalls relationale *Begriff der Behinderung* wird als soziale Kategorie gefasst (seit den 1970er Jahren als „soziales Modell von Behinderung“) – in dem Sinne, dass die im jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext gegebenen Bedingungen maßgeblich dafür sind, welche Menschen in ihrer Teilhabe an Bildung in irgendeiner Weise behindert werden (vgl. u. a. WERNING 2012). Mit dieser Begrifflichkeit ist Behinderung kein personelles Problem (mehr), sondern entsteht in Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Wird diesem Verständnis gefolgt, werden Schwierigkeiten nicht mehr dem einzelnen (behinderten oder benachteiligten) Lernenden zugeschrieben, sondern sind in den jeweiligen Bildungsstrukturen zu verorten.

Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem ist hoch selektiv (dies wirkt auf allen Stufen des Bildungssystems: angefangen vom Kindergarten, über die Sekundarstufen, die berufliche Bildung, die Hochschulen und die berufliche Weiterbildung) – ein Bildungssystem mit hohem Selektionspotenzial und ungleichen Bildungschancen. Ein Bildungssystem, das zudem als wenig effizient gilt und die Potenziale unzureichend ausschöpft. Das durchgängig wirksame Prinzip ist die Abgrenzung in besondere Zielgruppen, ein Reproduktionskreislauf der Benachteiligung und der sozialen Ungleichheit. Produktionsschulen in Deutschland als Teil des Übergangsgeschehens sind selbst Folge einer exklusiven Praxis an Schulen. Tragen Produktionsschulen als Teil des (Berufs-)Bildungs- und Beschäftigungssystems (wenn auch wenig institutionalisiert) somit nicht zur fortgesetzten Legitimation der Selektivität des Bildungs- und Beschäftigungssystems bei, anstatt – so der Anspruch von Inklusion – soziale Ungleichheit abzubauen und Teilhabe an Bildung und Beschäftigung zu ermöglichen? Wenn Produktionsschulen in inklusiven Bildungsstrukturen ihre Jugendlichen auf eine Ausbildung vorbereiten, sind dies dann (weiterhin) Übergänge in eine in sich hierarchische Regelausbildung oder in Nischenberufe oder in prekäre Beschäftigungen?

Gelingt Deutschland mit seinen über Jahrzehnte verfestigten Traditionen der Segmentierung, Exklusion und Separation vor dem Hintergrund (und der Chance) der Umsetzung des Rechts auf Teilhabe ein Paradigmenwechsel, eine weitreichende gesellschaftliche Veränderung?

Wenn Inklusion die Ermöglichung von Teilhabe auf drei miteinander verschränkten Ebenen – die Teilhabe von Individuen, die Teilhabe an Systemen und die Teilhabe an Werten (vgl. BOBAN 2012, S. 162) – bedeutet, müssten in Deutschland nicht zunächst die institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine inklusive Ausbildung(-svorbereitung) er-

möglichen (top-down-Strategie oder mit Bronfenbrenner gesprochen: auf der Makro- sowie Exo-Ebene, vgl. BRONFENBRENNER 1981)? Kann denn inklusive Bildung als universeller Anspruch („Bildung für alle“ vgl. DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION 2009, S. 3) in Isolation entwickelt werden? Müsste dieser Anspruch nicht Teil einer bildungspolitischen und schließlich alltagspädagogischen Umsetzung sein? Bedeutete dies nicht in letzter Konsequenz für eine inklusive Berufsbildung notwendige System- und Strukturveränderungen?

Oder kann der Anspruch, die Vision der Inklusion durch Modellprojekte und Leuchttürme auf die Bildungssysteme tatsächlich ein- und Veränderungen bewirken (bottom-up-Strategie oder: auf der Meso- bzw. Mikro-Ebene, vgl. BRONFENBRENNER 1981) – so, wie dies aktuell bundesweit umgesetzt und erprobt wird? Vor diesem Hintergrund stellt sich eine Reihe von Fragen zu den Potenzialen von Produktionsschulen, die im nachfolgenden Kapitel diskutiert werden sollen.

4 Produktionsschulen: Ansätze und Chancen

Produktionsschulen bieten mit ihrem pädagogischen Konzept und bewährten Praktiken Chancen zur Umsetzung inklusiver Bildung. Produktionsschulen setzen an der Heterogenität ihrer Zielgruppe an, indem sie in ihrer Arbeit die Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. Flexible Lernwege und Individualisierung (*individuelle Förderung*), unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen (*Subjektorientierung*) sowie Voraussetzungen (*Kompetenzansatz*), aber auch die Lebenswelten (*Lebensweltorientierung*) aller Lernenden sind elementare pädagogische Leitlinien.

Kompetenzansatz und pädagogische Grundhaltung

Produktionsschulen arbeiten auf der Basis des Kompetenzansatzes, das heißt, die Jugendlichen werden in ihren Fähigkeiten und Stärken wahrgenommen, um die Kette bisheriger Defizit- bzw. Misserfolgserfahrungen zu durchbrechen. (Auch benachteiligte) Jugendliche streben danach, sich auszuprobieren, Erfahrungen zu sammeln und so die eigene Identität zu entwickeln. Sie benötigen jedoch dafür *eigene Handlungs- und Erprobungsfelder*. Über ihre Eigenaktivität und deren Ergebnisse – positive wie negative – entwickeln sie die Fähigkeit, zielorientiert und kompetent zu handeln und Probleme als Herausforderung zu akzeptieren, diese kreativ zu bewältigen und daraus Selbstvertrauen zu entwickeln. Mit wachsendem Selbstvertrauen sind sie in der Lage, auch schwierigere Probleme anzugehen und zu lösen. Reaktionen und Rückmeldungen beeinflussen das Selbstbild der Jugendlichen. Das erfordert von den Fachkräften zunächst einen veränderten Blickwinkel. Gefragt ist nicht, was die Jugendlichen (noch) nicht können; vielmehr konzentrieren sich die Fachkräfte auf jene Fähigkeiten, die bereits vorhanden sind. Sie nehmen eine *positive Haltung gegenüber den Jugendlichen* ein, denn sie trauen ihnen kompetentes Verhalten zu.

Die Jugendlichen in einer Produktionsschule verfügen über unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsstufen. Eine systematische Kompetenzfeststellung nach Qualitätsstandards

des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V. (IMBSE) zu berufsrelevanten Kompetenzen, Sozial- und Personalkompetenzen sowie kognitiven Kompetenzen bildet an Hamburger Produktionsschulen den Ausgangspunkt der individuellen Berufswegeplanung und Lern- und Kompetenzentwicklung. Zu prüfen ist, ob diese Verfahren auch als prozessbegleitende Diagnostik zur „alltäglichen Optimierung des Lehrens und Lernens“ (PRENGEL 2012, S. 179) herangezogen werden können und eine stärkenorientierte, fortlaufende Lernstands- und Lernprozessanalyse sowie eine systematische Beobachtung der Lern- und Kompetenzentwicklung unterstützen. Die systematische Dokumentation des individuellen Entwicklungsverlaufs der Jugendlichen schließt auch eine für alle Beteiligten systematische und transparente Erfassung und Dokumentation der erworbenen und entwickelten Kompetenzen ein. Prozesse der Selbst- und Fremdeinschätzung haben in Produktionsschulen einen hohen Stellenwert. Die an den beiden am ESF-Modellprojekt beteiligten Produktionsschulen entwickelten Instrumente der „Kompetenztafeln®“ bzw. „Power Check“/„Power Check Plus“ sollten konsequenter genutzt werden, um Selfassessment und Peerassessment und somit die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu fördern und damit zur Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse beizutragen.

Die Potenziale der Jugendlichen bzw. die Einflussfaktoren ihrer bisherigen Lernbiografie werden identifiziert und erfasst, um adäquate individuelle Entwicklungs- und Bildungsangebote zu installieren. Jugendliche werden dabei unterstützt, ihre eigenen Kompetenzen zu „entdecken“, sich dieser bewusst zu werden und sie systematisch zu entwickeln. Hier zeigen sich Traditionen der Benachteiligtenförderung/beruflichen Förderpädagogik (vgl. BOJANOWSKI u. a. 2013), die als Pädagogik der Benachteiligten für die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf eigene Lernsettings entwickelt und erfolgreich erprobt hat (gebündelt und systematisiert in einem Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vgl. BMBF 2005, seit 2005: „berufliche Förderpädagogik“ – als Pädagogik für benachteiligte Jugendliche systematisiert und begrifflich gefasst und geschärft; vgl. BOJANOWSKI u. a. 2013), deren besondere Ausrichtung und Stärke im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Differenz liegt. Berufliche Förderpädagogik kann nur auf der Grundlage eines optimistischen, zugewandten Menschenbildes gedacht werden und erfolgreich sein. Hierzu sind eine entsprechende „innere Haltung“ und ein professionelles Verständnis unabdingbar. Grundhaltungen, ohne die auch die (Entwicklungs-)Perspektiven einer inklusiven Bildung nicht umgesetzt werden können.

Flexible Lernwege in einem unschulischen Setting

Der Arbeits- und Lernalltag einer Produktionsschule wird in betriebsähnlichen Strukturen organisiert. Das (berufs-)pädagogische Konstrukt der Produktionsschule mit seinen konstituierenden Merkmalen der marktorientierten Produktion bzw. Dienstleistungserstellung in annähernd betrieblichen Strukturen und der Verknüpfung der Lernprozesse über die Produktionsprozesse ermöglicht die Vermittlung grundlegender beruflicher Fertigkeiten, Kennt-

nisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind (vgl. KIPP u. a. 2000; KOCH 2002; DÖRMANN u. a. 2008; GENTNER 2005; GENTNER u. a. 2008; MEIER u. a. 2011).

Auch wenn Hamburger Produktionsschulen aus dem Haushalt der Schulbehörde finanziert werden und der Wort- bzw. Begriffsbestandteil „Schule“ zu entsprechenden Assoziationen führen könnte: Sie entsprechen ihrer Grundkonzeption und ihrem Grundanliegen nach bewusst nicht dem „schulförmigen“ Lernen. Produktionsschulen bieten „unschulische“ Strukturen und Lernarrangements, eine transparente und überschaubare Lernumgebung sowie betriebsähnliche, an den Aufträgen realer Kunden ausgerichtete Strukturen (individuelle Leistungsprämien als pädagogisches Instrument zur Motivation, Urlaub etc.). Gleichzeitig besteht der Anspruch, Jugendlichen eine Möglichkeit zu bieten, ihre persönlichen und sozialen Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in der Auseinandersetzung und im Austarieren mit Anforderungen und Erwartungen des realen sozialen (Arbeits-)Umfeldes zu erkennen, zu entfalten und zu stärken.

Die verschiedenen Werkstatt- und Dienstleistungsbereiche einer Produktionsschule sind der zentrale Anlaufpunkt. Sie geben den Impuls für die Arbeits- und Lernprozesse und somit für die *Kompetenzentwicklung eines jeden Jugendlichen*. Der Arbeits- und Lernalltag einer Produktionsschule wird in *betriebsähnlichen Strukturen* organisiert. Produktionsschulen strukturieren ihre Lernprozesse vor dem Hintergrund realer Aufträge und „echter“ Kunden. Das didaktische Setting einer Produktionsschulwerkstatt und ihr Curriculum werden somit durch die Aufträge vorgegeben (vgl. THIEL 2008; DÖRMANN 2008). Die Lerngelegenheiten entlang der Kundenaufträge sind nicht simuliert, sondern real: „Die Stärke [...] liegt gerade in der Besonderheit der realen Lerngelegenheit, die durch den realen Kundenauftrag erfahrbar wird und auf diese Weise geradezu zwingend zum unmittelbaren Lernerfordernis wird. Ist dieses ‚Lernerfordernis‘ gelungen arrangiert, führt es unmittelbar auch zum Lernerlebnis. Auf diese Weise kommt es fast schon ‚beiläufig‘ zum Lernerfolg“ (MEIER/GENTNER 2015). Eine Produktionsschule stellt veräußerbare Produkte her bzw. bietet Dienstleistungen an. Durch den Ansatz, marktgängige Produkte herstellen zu müssen (!), werden die Jugendlichen mit einer Verantwortungsübernahme konfrontiert, die sie bislang, unter anderem aus schulischen Kontexten, nicht gewohnt sind. Mit der den Jugendlichen zugestandenen „Produktverantwortlichkeit“ und der Notwendigkeit, marktfähige Produkte und Dienstleistungen zu erbringen und auch verkaufen zu müssen (!), entsteht für sie eine Ernstsituation, die Stolz und Selbstbewusstsein erzeugt und die ihren bisherigen Misserfolgserlebnissen entgegenwirkt.

Der Aufbau von Wissensstrukturen und Kompetenzen konzentriert sich von Anfang an auf die Wiederverwendung des Gelernten in neuartigen Situationen. Beim Lernen (und Arbeiten) in den Werkstätten und Dienstleistungsbereichen geht es um das Verstehen von Zusammenhängen, Fakten etc. – anders als in den bisherigen Lernkontexten, in denen meistens mit Abstraktion gearbeitet wird. In der Produktionsschule wird dieses Prinzip umgekehrt: Aus einer konkreten Situation, das heißt einem konkreten Auftrag, einem konkreten Arbeitsschritt innerhalb des

Arbeits- und Geschäftsprozesses und den damit verbundenen offenen Fragen und Problemen wird ein theoretisches Verstehen erarbeitet. In Abgrenzung zum traditionellen Lernen betonen Produktionsschulen den experimentellen Charakter und das Selbstlernen bei den Lehrenden und Lernenden (pädagogische Prinzipien: *Zulassen, Ausprobieren, Entdecken* und *Fehlerkultur*).

Die Lernprozesse sind gekennzeichnet durch eine hohe Praxis- und Handlungsorientierung: Theoretische Inhalte und Fragestellungen werden unmittelbar aus der Praxis abgeleitet – entlang des Kundenauftrags und der entsprechenden Arbeits- und Geschäftsprozesse, in die die Jugendlichen idealerweise von Anfang (Produktidee) bis zum Ende (Fertigstellung und Auslieferung) eingebunden sind (Lernen in vollständigen Handlungen). Lernen am Kundenauftrag in betriebsähnlichen Strukturen und unter Einbezug in die Geschäfts- und Arbeitsprozesse ermöglicht die aktive Beteiligung und Partizipation aller – unterstützt durch eine Lob- und Feedbackkultur, die die Arbeits- und Lernprozesse systematisch sichtbar macht und reflektiert. Die Potenziale durch das „Lernen entlang des Kundenauftrags“ (vgl. HOPPE u. a. 2003) werden jedoch noch nicht systematisch genug genutzt: Die Lernprozesse verlaufen je nach Auftragsstruktur, Zeit und Arbeitsdruck sowie dem „pädagogischen Geschick“ mitunter eher „zufällig“.

Ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen werden die Lern- und Entwicklungsprozesse entlang der Arbeits- und Geschäftsprozesse einer Produktionsschule weitgehend individuell gestaltet. So wird es möglich, dass in und mit der Produktion, in den Werkstatt- und Dienstleistungsbereichen die Kompetenzentwicklung (fachliche, aber eben auch personale und soziale) und das Lernen der Jugendlichen stattfinden. Individualisiertes Lernen bedeutet auch: Der Einzelne wird in seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen abgeholt. An den Kompetenzen und damit an den Eingangsbedingungen der Lernenden ansetzend bedeutet dies auch eine konsequente Individualisierung und Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte, aber auch der Lern- und Arbeitsaufgaben: „Durch Angebote von Tätigkeiten, Werkstoffen, Dienstleistungen und Werkstätten können sich gerade Benachteiligte besser finden und ihr ‚individuelles Curriculum‘ aufbauen“ (BOJANOWSKI 1996, S. 493). Hier bestehen die (weiteren) methodischen und didaktischen Herausforderungen der Fachkräfte an den Produktionsschulen, die breite Vielfalt an Kenntnissen, Fähigkeiten, Talenten, Leistungsbereitschaft, Neigungen und Interessen jedes Lernenden zu erkennen und eine ihm gemäße, anregende Lernumgebung mit bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu bieten. Und es bedarf einer (weiteren) Flexibilisierung der Lehr- und Lernmethoden, die an die verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden (Methodenvielfalt zur individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen, Wechsel von Aktions- und Sozialformen, flexible Lernwege und -zeiten, offene und kooperative Lernformen und auch die aktive Mediennutzung).

Produktionsschule ist mehr als Arbeiten und Lernen, mehr als die Verknüpfung von Produktions- und Lernprozessen: Die Arbeits- und somit Lernumgebung hat für die Produktionsschülerinnen und -schüler einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch auf die Aktivierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Produktionsschule ist ein Arbeits-, Lern- und Lebensort. Das kulturelle Arrangement ist in den Kategorien „Rituale,

Regeln, Räume“ präsent. Gerade hier bieten sich Anknüpfungspunkte zur Umsetzung inklusiver Praktiken und Kulturen.

Neben den täglichen Arbeits- und Lernprozessen bieten Produktionsschulen auch individuell ausgerichtete Bildungsangebote an, wie beispielsweise musische, gesellschaftspolitische und soziale Angebote (ganzheitlicher Bildungsansatz). Die Verbindung von praktischer Arbeit mit „Ernstcharakter“ und der Entwicklung von sozialen, personalen und fachlich-methodischen Kompetenzen, die für den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung notwendig sind, ist auch immer mit der *Förderung der persönlichen Entwicklung* der Jugendlichen (Selbstbestimmung, Demokratielernen, Lebensbewältigungskompetenzen) gekoppelt (keine Verengung auf Aspekte der ökonomischen Verwertbarkeit und Arbeitsmarktorientierung).

Die Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf benötigen in einem hohen Maß sozialen Rückhalt und engagierte, authentische Erwachsene, mit denen sie sich identifizieren und von denen sie Anerkennung und Unterstützung erhalten können. Eine pädagogische Kernaufgabe in Produktionsschulen ist daher der Aufbau und das Aufrechterhalten einer tragfähigen Beziehung zwischen den Fachkräften (insbesondere zwischen den in den Werkstatt- und Dienstleistungsbereichen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen) und den Jugendlichen. Die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen findet nicht nur durch die Verschmelzung von Arbeits- und Lerntätigkeit in den Werkstätten und Dienstleistungsbereichen (dem didaktischen Kern der Produktionsschule) statt, sondern auch im *Geflecht tragfähiger und wertschätzender Beziehungsarbeit*.

An den Produktionsschulen arbeiten Menschen mit einem breiten beruflich-praktischen Erfahrungshintergrund und starkem Interesse an der Arbeit mit jungen Menschen. Es sind Personen mit unterschiedlichen berufsbiografischen Wurzeln und aus verschiedenen Professionen – betriebliche bzw. praktische Ausbilder/-innen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen bzw. Sozialarbeiter/-innen, Berufsschullehrer/-innen sowie Fachpraxislehrer/-innen, Lehrer/-innen für allgemein bildende (und Sonder-)Schulen, Techniker/-innen sowie Ingenieure und Ingenieurinnen – mit entsprechenden Aufgaben- und Funktionszuweisungen. Die verschiedenen Lebens- und Qualifikationswege und die daraus resultierenden Differenzen in den pädagogischen Kulturen, in der Statuswahrnehmung und dem Image der jeweiligen Profession, im pädagogischen Vorgehen und Methodenrepertoire sollten konsequenter als *breit gefächertes Expertenwissen* verstanden und systematisch genutzt und in einem *professionell agierenden Team* wirksam werden.

Lernen im pädagogischen Schonraum (betriebsähnlich) heißt Ankommen, flexible Lernwege und Erprobungs- und Erfahrungsräume, Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Motivation, aber auch die *Vorbereitung auf den nächsten Schritt*: betriebliche Praktika und Übergänge in eine Ausbildung oder Beschäftigung. Neben dem Lernen und Arbeiten in der Produktionsschule kommt ein weiterer, wichtiger Lernort zum Tragen: der *Betrieb*. Auch wenn Produktionsschulen ihre Arbeits- und Lernprozesse in betriebsähnlichen Strukturen, also in einem pädagogischen Schonraum, organisieren: *Begleitete und reflektierte betriebliche Praktikumsphasen*, um Einblicke in Arbeits- und Organisationsstrukturen zu erlangen sowie

berufliche und betriebliche Rollenanforderungen und Regelwerke eines Wirtschaftsbetriebes zu erfahren, gehören verbindlich zum Produktionsschulkonzept.

5 Chancen, aber auch Herausforderungen

Zusammenfassend scheint auf der Mikro-Ebene das pädagogische Konzept der Produktionsschule geeignet, Chancen zur Entwicklung und Erprobung von Strukturen zu realisieren, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen (Kompetenzansatz) aller Lernenden in den Mittelpunkt stellen und so eine optimale Entfaltung und Entwicklung der individuellen Möglichkeiten und damit mehr Chancengleichheit ermöglichen. In einem ersten Schritt muss es nun um die Vergewisserung und kritische Reflexion der vorhandenen Potenziale sowie der Verständigung auf ein Leitbild einer inklusiven Ausbildungsvorbereitung an Produktionsschulen (vergleichbar dem „Index für Inklusion“ vgl. BOBAN 2012, aber konsequent erweitert entlang der Arbeits- und Lernprozesse in betriebsähnlichen Strukturen sowie der Arbeits- und Geschäftsprozesse in Betrieben vgl. BIERMANN 2015, S. 42) und der Entwicklung einer Strategie zur Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen, -praktiken und -kulturen gehen.

Gleichwohl stellt auf der Makro- und Meso-Ebene die Vision einer inklusiven Gesellschaft die Produktionsschulen (nicht nur) mit Blick auf ihre Einordnung innerhalb des deutschen Bildungssystems vor große Herausforderungen:

- a. Mit dem Inklusionsanspruch verbindet sich eine bestimmte Vorstellung von Gesellschaft, die auf Menschenrechte, Wertschätzung und Respekt beruht. Dies sichert allen Mitgliedern gleiche und volle Rechte auf individuelle Entwicklung und Teilhabe zu. Inklusion nimmt in diesem Verständnis von Inklusion nicht nur die Gruppe der Menschen mit Behinderung in den Fokus, sondern berücksichtigt möglichst alle potenziell marginalisierten Gruppen im Sinne einer „Education for All“ bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems. In diesem Sinn stellt die Forderung nach Inklusion nicht nur einfach ein neues Paradigma des gesellschaftlichen Umgangs mit „behinderten Menschen“ dar. Vielmehr postuliert die UN-Konvention *weitreichende gesellschaftliche Veränderungen* im Sinne einer „Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen“ (BIELEFELDT 2009, S. 16). Angesichts der insbesondere in der Beruflichen Bildung (Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung sowie Ausbildung) zu konstatierenden erheblichen Exklusionsrisiken (siehe hierzu die Nationalen Bildungsberichte seit 2006 sowie die Berufsbildungsberichte der letzten Jahre) „wird im wissenschaftlichen Fachdiskurs einer inklusiven Berufsbildung auf *notwendige System- und Strukturveränderungen* hingewiesen“ (BYLINSKI 2015, S. 51).
- b. Inklusion umfasst alle Aspekte von Verschiedenheit und nimmt vorbehaltlos jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit und seinen individuellen Bedürfnissen in den Blick. In der Konsequenz bedeutet dies, auf Etikettierung und Segmentierung gänzlich zu verzichten und allen uneingeschränkt auf der Basis ihrer individuellen Kompetenzen, Potenziale und Bedürfnisse eine optimale Bildung zu ermöglichen (vgl. SICKING 2012, S. 5). Inklusiv-

sion stellt die bis dato verbreitete gesellschaftliche Vorstellung von „Normalität“ infrage. Abschied von Normalitätsbildern und „normalen“ Maßstäben bedeutet aber – auch für die Produktionsschulträger – ein *Umdenken über Zielgruppendefinitionen bzw. -zugänge und somit fortgesetzte Etikettierung* für die Bildungsangebote, die Aufhebung der Zielgruppenlogik und Öffnung für alle Zielgruppen sowie ein Abschied von Förderlogiken und Maßnahmenmedenken. Das bedeutet auch zwingend Veränderungen in der Organisations- und Personalentwicklung. Inklusion darf womöglich nicht nur als punktuelle Ergänzung des Leistungsspektrums der Einrichtung gesehen werden, sondern muss zu einer zentralen Zielsetzung und Leitidee werden, um den vielfältigen Bedürfnissen aller Jugendlichen in geeigneter Weise gerecht zu werden. Die Institutionen müssen sich den vielfältigen Bedürfnissen und Lebenswelten der Jugendlichen anpassen – nicht umgekehrt.

- c. Inklusive Berufsbildung bedeutet aber auch *Professionalisierung des Personals* in den Einrichtungen: „Weder quantitativ noch qualitativ ist in den jeweiligen Professionen eine hinreichende pädagogische Qualität zu verzeichnen. So werden betriebliche Ausbilder nicht auf die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen vorbereitet, auch Berufspädagogik ignoriert in aller Regel Fragen der sonderpädagogischen Arbeit, Sozialpädagogik betrachtet zwar zunehmend das sogenannte Übergangssystem als ihren professionellen Bereich [...] – ohne fachlich hierfür ausgebildet zu sein und Sonderpädagogen verfügen meistens nicht über berufsfachliche Kompetenzen eines Berufsfeldes. Erst recht befassen sich (Arbeits-)Mediziner und Psychologen nicht mit Arbeits- und Berufspädagogik im Rahmen der Rehabilitation“, so das ernüchternde Fazit von BIERMANN und WEISER (2011, S. 1 ff.). Noch ungeklärt ist die Frage, ob alle Fachkräfte in den Produktionsschulen nun mit sonder-/rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikationen ausgestattet werden müssen, oder ob die Fachkräfte, die ja bereits in einem multiprofessionellen Team agieren, das sonderpädagogische Know how von Fachkräften außerhalb nutzen oder ihre Teams erweitern. Unabdingbar ist auf jeden Fall eine systematische Weiterbildung der Fachkräfte an Produktionsschulen – flankiert durch arbeitsintegriertes Coaching und den Aufbau von Lern- und Kompetenzentwicklungsnetzwerken.
- d. Wenn der Anspruch auf inklusive (Berufs-)Bildung – also der Zugang aller Menschen zu (Aus-)Bildung – ermöglicht werden soll, dann können die anstehenden Entwicklungen nicht isoliert für die Institution Produktionsschule betrachtet werden. Mit Blick auf die Betriebe und die regionale Wirtschaft sind Aktivierungs- und Sensibilisierungsstrategien, der Aufbau von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen und eine gemeinsame Verantwortungskultur gefragt.

(Nicht nur) das auf drei Jahre angelegte ESF-Modellprojekt in der Freien und Hansestadt Hamburg wird zeigen, ob und wie die verschiedenen Handlungsanforderungen und -optionen auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft umsetzbar sind. Eines ist bereits jetzt deutlich: Die Umsetzung der UN-Konvention hat Konsequenzen im Hinblick auf die Etablierung von inklusi-

ven Strukturen, auf die Schaffung von inklusiven Kulturen und die Entwicklung von inklusiven Praktiken. Produktionsschulen bieten Chancen und Potenziale, sich zu einem inklusiven Bildungsangebot zu entwickeln. Inklusion kann – und muss aber auch – als Chance zur Weiterentwicklung des Produktionsschulkonzepts verstanden werden. Die Vision einer inklusiven Berufsbildung muss aber ebenso mit notwendigen System- und Strukturveränderungen einhergehen.

Der Begriff „Inklusion“ versammelt „die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“ (TENORTH 2013, S. 17).

Literatur

- BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION: Öffentliche Aufforderung zur Abgabe eines Projektvorschlags für die Durchführung von Maßnahmen in der ESF-Förderperiode 2014–2020. Inklusion im Übergang Schule – Beruf. ESF-Wettbewerbsverfahren 2013, Leistungsbeschreibung ESF Nr. B1-1, Hamburg 2013. URL: <http://fkk-hamburg.de/files/esf-hamburg.de/www.esf-hamburg.de/contentblob/4006204/data/lb-b1-1-inklusion-im-uebergang-schule-beruf-1.pdf> (Zugriff: 10.10.2014)
- BEHÖRDE FÜR JUSTIZ UND GLEICHSTELLUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): Förderrichtlinie zur Gewährung individueller Leistungsprämien in Produktionsschulen der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Amtlicher Anzeiger Nr. 7, Teil II des Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblattes vom 24.01.2014. Hamburg 2014, S. 153–154
- BEICHT, Ursula; ULRICH, Joachim Gerd: Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB-Report (2008) 6
- BEKANNTMACHUNG ÜBER DAS INKRAFTTRETEN DES ÜBEREINKOMMEN DER VEREINTEN NATIONEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN vom 5. Juni 2009, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil II Nr. 25, ausgegeben zu Bonn am 23. Juli 2009, BGBl. II, S. 812–817
- BIELEFELDT, Heiner: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2009. URL: <http://www.inclusion-life-art-network.de/files/bielefeldt2008innovationspotentialderunrbk.pdf> (Zugriff: 14.05.2014)
- BIERMANN, Horst: Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015, S. 17–56
- BIERMANN, Horst: Produktionsschule aus historischer Sicht. In: BIERMANN, Horst; Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. (Hochschule & berufliche Bildung; Bd. 27). Alsbach 1992, S. 33–57
- BIERMANN, Horst; RÜTZEL, Josef: Benachteiligte in der beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: Berufsbildung (1991) 11/12, S. 414–421

- BIERMANN, Horst; WEISER, Manfred: Übergänge professionell gestalten. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 05. Hrsg. v.: STEIN, Roland; STACH, Meinhard: S. 1–10. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/biermann_weiser_ft05_ht2011.pdf. (Zugriff: 20.08.2012)
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Bekanntmachung der Richtlinie Initiative Inklusion Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vom 9. September 2011. Elektronisches Bundesanzeiger vom 30. September 2011 (eBAnz AT 119 2011 B1). Bonn 2011, S. 1–22
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011. URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/hintergrundpapier-nationaler-aktionsplan-bundesregierung.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 01.07.2014)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn 2005
- BOBAN, Ines: Der Index für Inklusion im Überblick. In: REICH, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel 2012, S. 159–179
- BOJANOWSKI, Arnulf: Die Produktionsschule. In: DEDERING, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien 1996, S. 479–500
- BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Reihe Studium. Münster u. a. 2013
- BREMER, Helmut: Inklusive Bildung – ein neues Konzept in langer Tradition. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven: Dokumentation der Tagung des BMBF vom 29. – 30. März 2012. [Bildungsforschung/BMBF; 40]. Bonn/Berlin 2014, S. 290–294
- BRAND, Willi: Die Idee der Produktionsschule bei den Verschiedene Schulreformern, dargestellt auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Diskussion um die integrierte Gesamtschule. Universität Hamburg (unv.). 1969
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Haushaltsplan 2009/2010. Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung Titel 3200.685.39 „Außerschulische Berufsvorbereitung“ – Einrichtung neuer Produktionsschulen in freier Trägerschaft. Drucksache 19/2928, 28.04.2009. Hamburg 2009

- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472, 18.01.2011. Hamburg 2011
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641 vom 27.03.12. Hamburg 2012
- BYLINSKI, Ursula: Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: ERDSIEK-RAVE, Ute; JOHN-OHNEORG, Marei (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. [Schriftenreihe des Netzwerk Bildung]. Berlin 2015, S. 47–58
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2009. URL: www.unesco.de/index.php?id=ua08-2011 (Zugriff: 01.07.2014)
- DÖRMANN, Herbert; KEMPER, Margit; KLEIN, Birgit; KÜHNLEIN, Gertrud: Produktionsschule Unna. Idee, Konzeption und Umsetzung. Unna 2008
- ENGRUBER, Ruth; EULER, Dieter: Teil I: Zielgruppen benachteiligte Jugendliche. In: ENGRUBER, Ruth; EULER, Dieter; GIDION, Gerd; WILKE, Jürgen (i. A. des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten. Stuttgart 2003, S. 16–70
- GENTNER, Cortina: Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Bericht aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e. V. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2005, S. 151–174
- GENTNER, Cortina: Produktionsschule – ein Übergang mit System. In: FISCHER, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Ausichten. Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung (Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6). Hohengehren 2013a, S. 155–184
- GENTNER, Cortina: Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung. In: Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (Hrsg.): Produktionsschulen. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin 2013b, S. 20–27. URL: www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/produktionsschule.pdf (Zugriff: 16.04.2013)
- GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf; WERGIN, Claus (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen Mecklenburg-Vorpommern. Münster u. a. 2008
- GENTNER, Cortina; KIPP, Martin: Produktionsschulen als Qualitätselement in der Beruflichen Bildung. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 1, hrsg. v. Karl Wilbers). Aachen 2008

- GENTNER, Cortina; MEIER, Jörg: Produktionsschule als politische Aufgabe im Kontext von Arbeitsmarkt, Sozialstruktur und (Berufs-)Bildung. In: MÜNK, Dieter; BRUCHERSEIFER, Michael; WALTER, Marcel (Hrsg.): Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels. Tagungsband zu den 17. Hochschultagen Berufliche Bildung 2013 in Essen. Bonn 2014, S. 227–236
- HAMBURGISCHES SCHULGESETZ (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 28. Januar 2014 (HmbGVBl. S. 37)
- HAMBURGER LANDESAKTIONSPLAN zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Hamburg 2012. URL: www.hamburg.de/contentblob/3724988/data/landesaktionsplan-behinderung.pdf (Zugriff: 01.07.2014)
- HOPPE, Manfred; HUMMEL, Jürgen; GERWIN, Werner; SANDER, Michael (Hrsg.): Lernen im und am Kundenauftrag – Konzeption, Voraussetzung, Beispiele. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2003
- KIPP, Martin: Produktionsschule – zur aktuellen Wirksamkeit einer alteuropäisch-pädagogischen Idee in Deutschland. In: GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf; WERGIN, Claus (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster u. a. 2008, S. 173–188
- KIPP, Martin; LÜTJENS, Jörn; SPRETH, Günter; WEISE, Gabriele (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen (Berufliche Bildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung; Dokumentation der Hochschultage Berufliche Bildung 2000, Bd. 19). Bielefeld 2000
- KLEMM, Klaus: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderung inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh 2010
- KOCH, Thomas: Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen. Hamburg 2002
- KORNMAN, Reimer: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (1994) 1, S. 51–59
- KMK (Kultusministerkonferenz): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. November 2010
- MEIER, Jörg: Produktionsschulen als – erweitertes – berufsvorbereitendes Angebot des SGB III kodifizieren. In: MEIER, Jörg; GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster 2011, S. 123–130
- MEIER, Jörg: Produktionsschulen in Deutschland – Forschungsergebnisse, aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen aus wissenschaftlicher Sicht. In: DER PARITÄTISCHE GESAMTVERBAND. BUNDESKOORDINATION JUGENDSOZIALARBEIT (Hrsg.): Produktionsschule. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin 2013, S. 28–39

- MEIER, Jörg; GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster 2011
- MEIER, Jörg; GENTNER, Cortina: Produktionsschulen weiter entwickeln. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Sachsen. (i. Ersch.)
- PRENGEL, Annedore: Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 175–183
- RAPP, Thomas: Das Herz der Schule ist die Produktion – Geschichte, Legitimation und pädagogisches Profil des Modellversuchs „Kooperative Produktionsschule Altona“. Ein Schulporträt. Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg 2003
- RÜTZEL, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109–120
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. MÜNK, Dieter, S. 1–19. URL: www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf
- SICKING, Peter: Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. In: Berufsbildung (2012) 137, S. 4–6
- STUEBER, Ariane; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf: Zielgruppen: förderpädagogische Klassifikationen und individuelle Problemlagen. In: BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Reihe Studium. Münster u. a. 2013, S. 97–110
- STOMPOROWSKI, Stephan; KIPP, Martin: Zwischen Utopie und Realität – Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung. Hamburg 2003
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung: Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: ACKERMANN, Karl-Ernst; MUSENBERG, Oliver u. a. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen 2013, S. 17–41
- THIEL, Rene: Produzieren und Lernen als Herausforderung im Werkstattalltag. In: GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf; WERGIN, Claus (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen Mecklenburg-Vorpommern. Münster u. a. 2008, S. 53–63
- ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. 2011
- WERNING, Rolf: Bildung in Deutschland. Ideenskizze für das Kapitel „Menschen mit Behinderungen“. Hannover 2012
- WIEMANN, Günther: Produktionsschule – ein didaktisches Konzept zur Herstellung von Lernzusammenhängen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule (1978) 11, S. 816–824

Stefan Gruber, Angela Rauch, Nancy Reims

► Wiedereingliederung von Rehabilitanden der Bundesagentur für Arbeit

Zeitpunkt, Nachhaltigkeit und Einflussfaktoren für den Wiedereinstieg

Für Personen, die aufgrund einer Behinderung ihren Beruf nicht mehr oder nur eingeschränkt ausüben können, stehen im Rahmen einer beruflichen Rehabilitation Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben zur Verfügung. Bis dato liegen nur wenige Studien zur Integration nach beruflicher Rehabilitation vor. Auf Basis einer Panelbefragung von Rehabilitanden des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird mithilfe von Ereignisanalysen die Wiedereingliederung und deren Nachhaltigkeit untersucht. Etwa zwei Drittel der Rehabilitanden münden teils sehr schnell in eine (meist) ungeforderte Erwerbsphase ein, die mehrere Jahre anhält. Ein gutes subjektives Gesundheitsempfinden ist dabei sowohl für die Integration in eine Beschäftigung, als auch für deren Nachhaltigkeit ein starker Einflussfaktor.

1 Einleitung

Mit Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die ratifizierenden Vertragsstaaten auf die Anerkennung des Rechts auf Arbeit von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2008). In der Bundesrepublik stellt das Sozialgesetzbuch (SGB) IX die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und am Erwerbsleben in den Mittelpunkt. Schwerpunkt wird hierbei auf die (Wieder-)Herstellung der Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen gelegt.

Denn die Teilhabe am Erwerbsleben ist insbesondere für Menschen mit Behinderung ein wichtiger Baustein zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Neben der manifesten Funktion von Erwerbstätigkeit, der Erhaltung des Lebensunterhalts, weist Arbeit zusätzliche Funktionen auf: Sie strukturiert den Tag, fördert soziale Netzwerke und dient der Aktivierung sowie Identitätsstiftung (vgl. JAHODA 1982). Eine von WARR (2007) erweiterte Argumentation weist darauf hin, dass sich das Fehlen bestimmter Funktionen negativ auf die Gesundheit auswirken kann. Dazu zählen unter anderem das Fehlen sozialer Kontakte oder die begrenzte Kontrolle der eigenen Lebensbedingungen. Aus Sicht der Ungleichheitsforschung beeinflussen horizontale und vertikale Aspekte sozialer Ungleichheit wie Bildung, Beruf und Einkommen, aber auch Alter, Geschlecht oder das Vorliegen einer Behinderung den Zugang zum Arbeits-

markt. Diese Einflüsse sind sowohl in der Gesundheits- und Public-Health- als auch in der Arbeitsmarktforschung belegt (vgl. dazu auch BIEWEN u. a. 2006; DEEKE u. a. 2011; JANSSEN u. a. 2009; KRECKEL 2004; RICHTER/HURRELMANN 2007).

Die Studien zeigen, dass Gesundheit einen (gelungenen) Übertritt oder Wiedereintritt in das Erwerbsleben bedingt. In Konsequenz ist die Erforschung der Chancen zur Teilhabe am Erwerbsleben – auch bezogen auf eine „passende Erwerbstätigkeit“ bzw. eine „nachhaltige“ (Re-)Integration – notwendig, um die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung am Leben in der Gemeinschaft beurteilen und verbessern zu können. Angesichts der aktuellen demografischen Entwicklung in Deutschland erhält diese Frage noch zusätzliches Gewicht (vgl. FUCHS 2013). Eine älter werdende und schrumpfende Erwerbsbevölkerung macht es notwendig, den Erhalt der Arbeitskraft des Einzelnen sicherzustellen und personelle Ressourcen zu erschließen, die dem Arbeitsmarkt zurzeit noch nicht zur Verfügung stehen.

Dies gilt auch für Menschen mit Behinderungen. Ihre Integration in das Erwerbsleben in der Bundesrepublik Deutschland ist ausbaufähig. Der aktuelle Teilhabebericht der Bundesregierung (BMAS 2013) listet zum einen feststellbare Benachteiligungen die Erwerbsteilhabe betreffend auf, wie niedrigere Erwerbsquoten, häufigere Teilzeitarbeit, geringere Stundenlöhne. Gleichzeitig konstatiert er, dass ein „differenziertes System von Nachteilsausgleichen und Fördermaßnahmen bereits jetzt den Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt erleichtert“ (ebd., S. 18).

Ein wichtiger Bestandteil dieses Systems ist die berufliche Rehabilitation. Nach einem Überblick über berufliche Rehabilitation in Deutschland (Kap. 2) wird in Kapitel 3 kursorisch der Forschungsstand zum Thema wiedergegeben. Kapitel 4 enthält deskriptive und multivariate Ergebnisse. Dabei zeigt sich, dass ein Großteil der Rehabilitanden direkt nach Ende der Rehabilitation in eine Beschäftigung einmündet und dass diese Beschäftigungsphase im Median knapp drei Jahre anhält, wobei ein gutes gesundheitliches Allgemeinbefinden sowohl für die Aufnahme als auch den Verbleib in der Beschäftigung förderlich ist. Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick (Kap. 5).

2 Berufliche Rehabilitation in Deutschland

Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA), zu denen auch die berufliche Rehabilitation zählt, sind vor allem im SGB IX geregelt. Sie dienen dazu, die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen (wieder-)herzustellen. Die Leistungen sollen „entsprechend den individuellen Neigungen und Fähigkeiten eingesetzt werden“ (DONY u. a. 2012, S. 14) und die nötigen Sozialleistungen umfassen, um „die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und (...) eine möglichst selbständige oder selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 4 Abs. 1 Nr. 4 SGB IX).

Dabei sind unterschiedliche Träger für die berufliche Rehabilitation zuständig wie die Deutsche Rentenversicherung Bund (DRV), die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung sowie die Bundesagentur für Arbeit (BA), deren Rehabilitanden in diesem Beitrag im Fokus

stehen. Rechtliche Grundlage für LTA bei der BA sind – neben dem SGB IX – die Sozialgesetzbücher II und III (vgl. DONY u. a. 2012). Die BA erbringt dabei auch unterhaltsichernde und andere ergänzende Leistungen (§ 5 Nr. 2 und 3 SGB IX).

Aus verwaltungstechnischen Gründen unterscheidet die BA zwischen der beruflichen Ersteingliederung für Jugendliche und der Wiedereingliederung für Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung und/oder drei Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd.). Im Jahr 2013 erhielten 43.339 Personen im Bereich der Ersteingliederung und 23.154 im Bereich der Wiedereingliederung diesen besonderen Förderstatus (BA 2013). Die im Vergleich zu Jugendlichen geringere Zahl an erwachsenen Rehabilitanden liegt u. a. darin begründet, dass Letztere in den Betreuungskreis der DRV fallen, sobald ihre Erwerbsbiografie mehr als 15 Jahre sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aufweist.¹ Die Maßnahmen der beruflichen Wiedereingliederung beinhalten neben den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, die auch nichtbehinderte Menschen erhalten können, besondere (rehabilitationsspezifische) Leistungen (§ 113 Abs. 1 SGB III). Dabei gilt der Grundsatz „allgemein vor rehabilitationsspezifisch“ (§ 113 Abs. 2 SGB III). Der Maßnahmenkatalog der BA ist sehr umfassend: Neben den meist kurzen Orientierungs- und Trainingsmaßnahmen mit einer maximalen Dauer von zwölf Wochen zählen Beschäftigung schaffende Maßnahmen etwa in Form von Arbeitsgelegenheiten und Integrationsmaßnahmen bzw. beschäftigungsbegleitende Maßnahmen (z. B. Eingliederungs- und Lohnkostenzuschüsse) zu den im Rehabilitationsprozess häufiger verwendeten Maßnahmen. Eine wichtige Rolle spielen zudem Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, in denen die Teilnehmer in Betrieben oder überbetrieblichen Einrichtungen zertifizierte Abschlüsse erwerben. Häufig werden hierbei auch berufliche Teilqualifikationen oder kürzere Weiterbildungsinhalte vermittelt (vgl. WUPPINGER/RAUCH 2010).

3 Forschungsstand

Für Deutschland gibt es bis dato nur wenige repräsentative Studien zu beruflicher Rehabilitation. Bei zwei der größten Träger, der Unfallversicherung und der Bundesagentur für Arbeit, existieren noch keine öffentlich zugänglichen Datensätze der Registerdaten. Dennoch ist eine Evaluation von Rehabilitationsmaßnahmen von großem Interesse, einerseits weil untersucht werden soll, ob Teilhabeleistungen die Integration von behinderten Menschen in den Arbeitsmarkt fördern und zum anderen, ob sich die kostenintensiven Leistungen auf wirtschaftlicher Ebene lohnen (vgl. SCHRÖDER/KNERR/WAGNER 2009). In Reaktion darauf hat das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der BA im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) erstmals einen Datensatz basierend auf Registerdaten der BA aufgebaut, der alle Personen enthält, die ab Mitte 2006 bis 2010 eine Anerkennung als beruflicher Rehabilitand in Trägerschaft der BA erhalten haben. Dieser Datensatz wird aktuell

1 Damit deckt eine Evaluation beruflicher Rehabilitation auf Basis der Daten der BA nur einen Teil der Bandbreite von LTA ab (vgl. DONY u. a. 2012).

fortgeschrieben und gibt erstmals ausführlich Einblick in soziodemografische Merkmale der BA-Rehabilitanden, die Dauer des Rehabilitationsprozesses, Maßnahmeverteilung, Erwerbskarrieren vor der Rehabilitation und beinhaltet Analysen zum Übergang in Maßnahmen sowie zum Verbleib nach Rehabilitationsende (vgl. DONY u. a. 2012).

Die Deutsche Rentenversicherung Bund ermöglicht der Scientific Community Zugang zu ausgewählten Daten der beruflichen Rehabilitation über Scientific Use Files (SUF). Für das hier im Fokus stehende Erfolgskriterium „Erwerbsintegration nach beruflicher Rehabilitation“ liegen einige Studien vor, die zum Teil auf diesen SUFs, zum Teil auf Befragungen bei den Bildungsträgern basieren. 22 Studien und deren Ergebnisse hinsichtlich der Integration nach beruflicher Rehabilitation sind in der Meta-Analyse von STREIBELT/EGNER (2012) dargestellt. Die Studien unterscheiden sich teilweise stark in Bezug auf die *Return to Work* (RTW)-Quoten der Rehabilitanden in Wiedereingliederung, abhängig von der Art der Messung (Verlaufs- oder Stichtagsmessung), vom Zeitpunkt der Messung (sechs Monate, zwölf oder 24 Monate nach beruflicher Rehabilitation) und von der Definition des RTW. Die Nachhaltigkeit der Beschäftigung wird in diesen Studien nicht thematisiert. Eine in diese Meta-Analyse einbezogene Studie stammt von SLESINA/RENNERT/PATZELT (2010). Aufgrund der untersuchten Personengruppe und der Ergebnisse soll diese Studie explizit Erwähnung finden, da sie auf einige wichtige Determinanten hinweist, die auch im Rahmen der vorliegenden Analysen berücksichtigt werden. Die Studie untersucht die Wiedereingliederung von Abgängern aus Maßnahmen der außerbetrieblichen Umschulung in Berufsförderungswerken, aus innerbetrieblicher Umschulung nach dem dualen System und beruflicher Anpassungsqualifizierung verschiedener ausgewählter Bildungsträger und identifiziert Prädiktoren für die erfolgreiche Rückkehr in den Arbeitsmarkt. Die Autoren verweisen dabei auf die Wichtigkeit von günstigen Strukturgegebenheiten des Arbeitsmarktes am Wohnort der Rehabilitanden, eine positive gesundheitliche Situation der Befragten, soziale Unterstützung und den Schulabschluss als wichtige Einflussfaktoren für einen erfolgreichen RTW.

Analysen von WUPPINGER/RAUCH (2010) basieren auf der ersten Erhebungswelle einer Befragung von Rehabilitanden der BA, die im Jahr 2006 eine (allgemeine oder rehabilitationspezifische) Maßnahme abgeschlossen haben. Der Fokus der Studie liegt auf dem Zugang zu der Zufriedenheit mit sowie dem Integrationspotenzial der drei wichtigsten Hauptmaßnahmengruppen²: Orientierungs-/Trainingsmaßnahmen, Weiterbildungs-/Qualifizierungsmaßnahmen und Beschäftigung schaffende Maßnahmen. Die Befragten schätzen die Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen am höchsten ein, wohingegen Beschäftigung schaffende Maßnahmen am schlechtesten abschneiden. Der Zugang zu diesen Maßnahmengruppen, der mithilfe von logistischen Regressionen geschätzt wird, ist abhängig vom Alter, der schulischen und beruflichen Bildung, der Dauer der bishe-

2 Während der beruflichen Rehabilitation können unterschiedlichste arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eingesetzt werden, um das Ziel der Wiedereingliederung zu erreichen. Die Hauptmaßnahme wird hier mithilfe einer Hierarchie von Maßnahmen ermittelt. Erhielt ein Rehabilitand bspw. eine Weiterbildungsmaßnahme und im Anschluss eine KFZ-Hilfe, wird die Weiterbildungsmaßnahme als Hauptmaßnahme definiert (vgl. WUPPINGER/RAUCH 2010).

rigen Arbeitslosigkeit und von strukturellen Bedingungen am Wohnort. Neben dem Zugang wurde auch untersucht, für welche Personengruppen die besten Erwerbschancen vorliegen und welche Merkmale die Wahrscheinlichkeit begünstigen, nach einer Maßnahme arbeitslos zu werden. Stichtag für beide Schätzungen ist die Situation sechs Monate nach Ende der Hauptmaßnahme. Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist negativ bedingt durch einen niedrigen bzw. keinen schulischen Abschluss, durch ländliche Wohngegend und bereits vorliegende Arbeitslosigkeitserfahrung der Rehabilitanden. Erwerbschancen verbessern sich für diejenigen, bei denen eine Behinderung zwischen dem 17. und dem 25. Lebensjahr aufgetreten ist, die in städtischer Umgebung wohnen, mobil sind durch einen Führerschein und die bereits Erwerbserfahrung in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung aufweisen.

Zusammenfassend verweisen bisherige Forschungsergebnisse auf das individuelle Humankapital in Form von Bildungsabschlüssen und Erwerbs- bzw. Arbeitslosigkeitserfahrung – letztere als Verlust an Humankapital – als wichtigen Einflussfaktor auf den Erfolg der beruflichen Re-Integration. Zudem spielt vor allem der gesundheitliche Zustand eine entscheidende Rolle: „At the micro level, the individual entitled to vocational rehabilitation is the central actor. Her/his individual characteristics, and particularly health status, determine the possibilities for and the course of the rehabilitative process“ (GRUBER/TITZE/ZAPFEL 2014, S. 5). Darüber hinaus weisen die wenigen bisherigen Studien auf die Wichtigkeit sozialer Unterstützungsmuster sowie struktureller Gegebenheiten wie der Wohnregion und der regionalen Arbeitsmarktsituation hin.

Die vorliegende Studie, die an die Ergebnisse von WUPPINGER/RAUCH (2010) anknüpft, betrachtet Einflussfaktoren für den Übergang in den Arbeitsmarkt nach Maßnahmenende. Erstmals ist es zudem möglich, durch einen langen Beobachtungszeitraum (vgl. Kap. 4.1 zu Datengrundlage) die Dauer und somit die Nachhaltigkeit der ersten Beschäftigungsphase nach Ende der Rehabilitation zu analysieren. Zeigen sich hierbei die gleichen Determinanten wie für den erfolgreichen Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit?

4 Empirische Analyse

4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die hier verwendete Datengrundlage ist ein Panelsurvey des IAB³, auf dem auch die Analysen von WUPPINGER/RAUCH (2010) basieren.⁴ Dabei wurden Rehabilitanden befragt, die im Laufe des Jahres 2006 eine (allgemeine oder rehabilitationsspezifische) Maßnahme der BA beendet haben. Die Befragungsstichprobe wurde in einem ersten Schritt disproportional nach Maßnahmeteilnahme und in einem zweiten proportional nach Geschlecht, Geburtsort (Ost- oder Westdeutschland), Quartal der Maßnahmeteilnahme in 2006, Behinderungsart und Alters-

3 Die Befragung ist für die Rehabilitanden repräsentativ, die 2006 eine Maßnahme der BA beendet haben.

4 Es handelt sich um eine CATI-Befragung, die durch das Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH (infas) durchgeführt wurde.

gruppe geschichtet. Die Befragung wurde 2007 initiiert und in 2008 und 2010 um zwei weitere Befragungswellen ergänzt. Damit kann eine relativ lange (Erwerbs-)Biografie nach der beruflichen Rehabilitation abgebildet werden (ebd.).

Die Rehabilitanden wurden zu ihren Erfahrungen während der Maßnahme(n) im Rahmen der beruflichen Rehabilitation sowie zu ihrer (Berufs-)Biografie vor und nach der beruflichen Wiedereingliederung befragt. Des Weiteren wurden soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Familienstand, Bildung etc. sowie Informationen zum Gesundheitszustand (wie etwa subjektive Gesundheitszufriedenheit, Art der vorliegenden Behinderung) erfasst.

Bisherige Studien haben gezeigt, dass auch die Wohnregion die Beschäftigungschancen nach der beruflichen Rehabilitation beeinflusst (vgl. SLESINA/RENNERT/PATZELT 2010; WUPPINGER/RAUCH 2010). Im Survey ist allerdings nur der Geburtsort der Rehabilitanden abgefragt. Um auch regionale Strukturmerkmale zu erfassen, wurden Registerdaten der BA (Kreisebene) zu den Befragungsdaten hinzugespielt.⁵ Um den Einfluss der Wohnregion der Rehabilitanden zu bewerten, wurden die SGB-III-Vergleichstypen des IAB (vgl. DAUTH/HIRSCHENAUER/RÜB 2008) in die Modelle aufgenommen.

Im Rahmen der vorliegenden Analysen wird die Erwerbssituation der ehemaligen Rehabilitanden der Wiedereingliederung nach Abschluss der Hauptmaßnahme betrachtet. Hierbei steht neben dem Übergang in Erwerbstätigkeit auch die Nachhaltigkeit der ersten Beschäftigungsphase nach der Wiedereingliederung im Fokus. Um Nachhaltigkeit zu erfassen, beobachten wir, wie lange innerhalb unseres Beobachtungszeitraumes eine Person in der ersten Beschäftigungsphase verbleibt bzw. wann ein Übergang in einen anderen (Arbeitsmarkt-) Status (z. B. Arbeitslosigkeit, Krankheit, weitere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen) stattfindet. Von insgesamt 2.096 Befragten der beruflichen Wiedereingliederung können 1.417 (gewichtet: 1.465) in ihrer weiteren Erwerbsbiografie für einen Zeitraum von bis zu 69 Monaten nach Ende der Hauptmaßnahme nachverfolgt werden.⁶

4.2 Methodik

Um die Fragen nach der Eingliederung der Rehabilitanden in den Arbeitsmarkt und deren nachhaltiger Erwerbsbeteiligung beantworten zu können, verwenden wir ereignisanalytische Verfahren (vgl. BLOSSFELD/ROHWER/GOLSCH 2007). Dabei wird das Eintreten eines Ereignisses (in diesem Fall der Eintritt in bzw. der Austritt aus einem Beschäftigungsverhältnis) unter Einbezug der zeitlichen Dauer geschätzt. Diese Herangehensweise verweist darauf, dass Personen unterschiedlich lange Beschäftigungssuchphasen durchlaufen. Zudem können

5 Für die Personen, die explizit einer Zuspiegelung externer Registerdaten zugestimmt haben (88 % der Analysepopulation; N = 1.246).

6 679 Personen fallen aus der Betrachtung heraus, weil keine Hauptmaßnahme vorliegt oder keine weitere Erwerbsbiografie in den Daten zu finden ist; 25 weitere Personen wurden für die multivariaten Analysen ausgeschlossen, da die Maßnahme aufgrund einer Erwerbsaufnahme abgebrochen wurde (positives Abbruchverhalten).

Aussagen über Personen getroffen werden, die während des vorliegenden Beobachtungszeitraumes keine Beschäftigung aufgenommen haben (Rechtszensierungen⁷). Weil noch wenig zum Verlauf nach der beruflichen Rehabilitation bekannt ist, für die Modelle aber Annahmen über den geschätzten Verlauf nach der Rehabilitation gemacht werden müssen, wird auf das *piecewise-constant* Verfahren zurückgegriffen. Dabei wird der Beobachtungszeitraum zur Annäherung an den tatsächlichen Verlauf nach der Rehabilitation in Zeitintervalle zerlegt.

Die Analysen sind zweigeteilt. Zum einen wird die Dauer bis zum ersten Wiedereinstieg in sozialversicherungspflichtige oder selbständige Erwerbstätigkeit geschätzt. Die Analysen nehmen dabei das Ende der Hauptmaßnahme als Ausgangspunkt und schätzen die Dauer bis zum Ereignis *Eintritt in Erwerbstätigkeit*. Daneben differenzieren zwei zusätzliche Modelle den Eintritt in ungeforderte und geförderte Beschäftigung. Mithilfe des Kaplan-Meier-Schätzers wird zunächst die durchschnittliche Dauer bis zur Aufnahme einer Beschäftigung bestimmt. Danach folgen multivariate Schätzungen zur Abbildung möglicher Einflussfaktoren. Zum anderen setzen die anschließenden Analysen beim ersten Beschäftigungsbeginn der Rehabilitanden an und modellieren die Dauer bis zum Ereignis *Austritt aus der ersten Erwerbsphase*, um so Erkenntnisse zur Nachhaltigkeit der ersten Erwerbsperiode zu gewinnen. Dabei werden nur diejenigen in die Analysen einbezogen, die tatsächlich eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Mit den gleichen Verfahren wie in Schritt eins wird die durchschnittliche Dauer der ersten Erwerbsphase bestimmt sowie darauffolgend die Merkmale, die für eine nachhaltige Integration besonders einschlägig sind.

4.3 Population

Die Rehabilitanden in Wiedereingliederung sind im Durchschnitt 37 Jahre alt, Männer stellen mit 70 Prozent den größeren Anteil (vgl. Tab. 1). Die Rehabilitanden waren im Schnitt elf Jahre vor Rehabilitationsbeginn in Beschäftigung. Knapp die Hälfte weist einen (qualifizierenden) Hauptschulabschluss auf, ein knappes Drittel die mittlere Reife und etwa elf Prozent haben keinen Schulabschluss und nur etwa sechs Prozent haben höhere Bildungsabschlüsse wie Fach- oder Hochschulreife. Bei rund zwei Drittel der Rehabilitanden tritt die Behinderung nach dem 15. Lebensjahr und damit meist im Laufe ihres Erwerbslebens auf. Die am häufigsten genannte Art der Behinderung ist eine körperliche Behinderung mit 36 Prozent, elf Prozent der Befragten haben eine psychische Behinderung und acht Prozent eine organische. Zwölf Prozent der Personen in Wiedereingliederung geben an, dass keine Behinderung oder gesundheitliche Einschränkung vorläge. Dass einige Personen diese Etikettierung vor sich selbst und anderen negieren, ist aus verschiedenen Studien bekannt (vgl. HOFMANN-LUN 2011; JOHANSSON/SKEDINGER 2005; REIMS/GRUBER 2014). Dabei dürfte es sich um eine Form des Copings handeln, wobei die Ablehnung der eigenen Behinderung/gesundheitlichen Ein-

7 Personen, die eine Beschäftigung möglicherweise erst nach dem Ende des vorliegenden Untersuchungszeitraums aufnehmen, können zwar nicht in ihrem Übergang beobachtet, aber in der Schätzung des Beschäftigungseintritts berücksichtigt werden. Dies ist bei herkömmlichen logistischen Regressionen nicht möglich.

schränkung bzw. der Etikettierung als Umgang mit einer subjektiv bewerteten Diskriminierung anzusehen ist (vgl. EBERWEIN 1996; WOCKEN 1983).

Tabelle 1: Populationsbeschreibung			
Kovariaten; N = 1.465; gewichtet		Häufigkeit	Prozent
Geschlecht	männlich	993	67,8
	weiblich	472	32,2
Alter metrisch	Mean (in Jahren) = 36.9	Std.abw. = 10.51	Min = 17 Max = 63
Schulabschluss	Förderschulabschluss	67	4,6
	(Qual.) Hauptschulabschluss	671	45,8
	Realschulabschluss	448	30,6
	Fachhochschulreife/ (Fach-)Abitur	94	6,5
	kein Abschluss	160	10,9
	anderer Abschluss/weiß nicht	24	1,6
Geburtsort	Westdeutschland	764	52,1
	Ostdeutschland	541	36,9
	im Ausland/weiß nicht	160	11,0
Staatsangehörigkeit	deutsch	1378	94,1
	eine andere/deutsch und eine andere	87	5,9
Haushaltskontext	alleinlebend	462	31,5
	mit Verwandten/sonstigen Personen	349	23,7
	mit Partner (und Kind)	656	44,8
Führerscheinbesitz	ja	1.120	76,4
	nein	345	23,6
Kumulierte Erwerbserfahrung (vor Hauptmaßnahme)	Mean (in Monaten) = 129,0	Std.abw. = 123,31	Min = 0 Max = 520
Behinderungsart (die, die Erwerbstätigkeit am meisten einschränkt)	körperliche Behinderung	522	35,6
	Sehbehinderung, Hörbehinderung	110	7,5
	Epilepsie, Anfallsleiden	45	3,1
	innere Erkrankung, Organschaden	124	8,5
	psychische, geistige Behinderung	171	11,7
	Lernbehinderung	62	4,2
	Allergie	88	6,0
	andere Behinderung	140	9,6
	keine gesundheitlichen Einschränkungen	170	11,6
	verweigert/weiß nicht	33	2,3
Zeitpunkt des Auftretens der Behinderung	seit Geburt	158	10,8
	jünger als 10 Jahre	105	7,2
	zwischen 10 und 24 Jahre	389	26,6
	zwischen 25 und 34 Jahre	290	19,8
	zwischen 35 und 44 Jahre	231	15,7
	45 Jahre und älter	120	8,2
	fehlende Werte	172	11,8
Subjektive Einschätzung der Gesundheit	(sehr) gut	713	48,7
	zufriedenstellend	382	26,0
	(sehr) schlecht	371	25,3
Hauptmaßnahme	Eingangsbereich WfbM	29	2,0
	duale oder schulische Ausbildung	142	9,7
	Umschulung, Fortbildung, Weiterqualifizierung	309	21,1
	berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme	96	6,5
	Arbeiterprobung, Trainingsmaßnahme	377	25,8
	AGH, ABM, SAM	260	17,8
Integrationsmaßnahme	252	17,2	

Quelle: IAB-Rehabilitandenbefragung; eigene Berechnungen

Hinsichtlich des Gesundheitszustands gibt die knappe Hälfte der Rehabilitanden eine gute bis sehr gute subjektive Allgemeinbefindlichkeit an, ein Viertel dagegen bewertet die eigene Gesundheit als weniger gut bis schlecht. Personen die im Rahmen der beruflichen Wiedereingliederung gefördert werden, können aufgrund ihrer Behinderung die bisherige Tätigkeit häufig nicht mehr oder nur eingeschränkt ausüben. Dies wird auch anhand der im Rehabilitationsprozess vergebenen Hauptmaßnahmen deutlich. Ein knappes Drittel der Befragten nimmt an einer Ausbildungsmaßnahme oder einer Maßnahme zur Umschulung bzw. zur Fort- und Weiterbildung teil, ein Viertel der Rehabilitanden wird mithilfe einer Trainingsmaßnahme zur Arbeitserprobung gefördert. Weitere häufig besuchte Maßnahmen sind Arbeitsgelegenheiten mit 18 Prozent und Integrationsmaßnahmen (z. B. geförderte Beschäftigung) mit 17 Prozent. All diesen Maßnahmen gemeinsam ist das Ziel der beruflichen Re-Integration. Ob die Integration erfolgreich verläuft und wenn ja für wen, soll im folgenden Abschnitt geklärt werden.

4.4 Ergebnisse

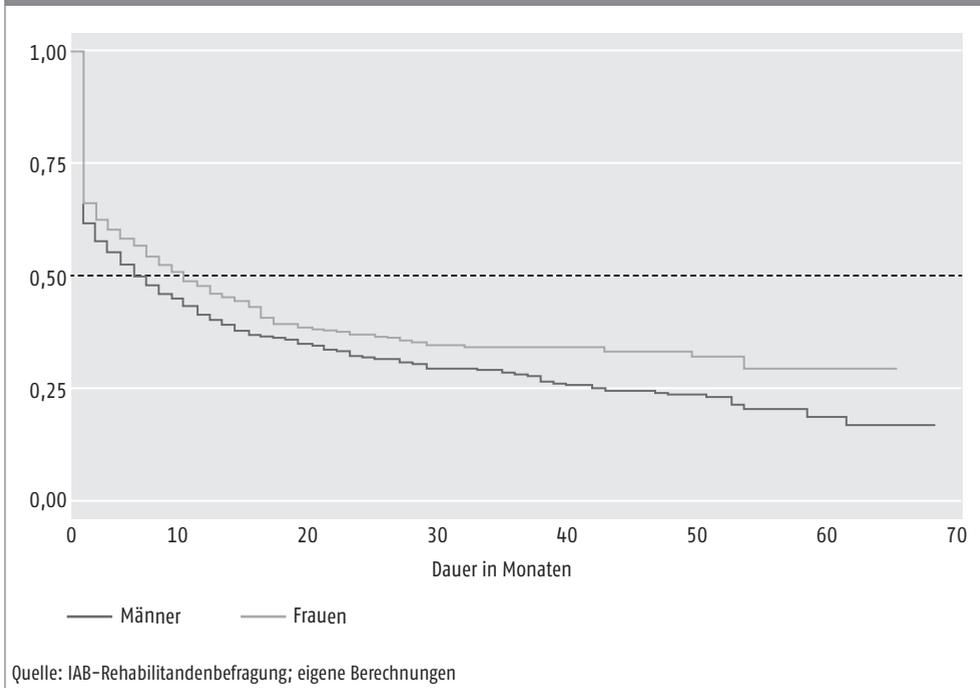
4.4.1 Erwerbsfindungsphase nach Ende der beruflichen Rehabilitation

Zunächst möchten wir auf die Phase der Beschäftigungsfindung nach der Hauptmaßnahme eingehen, die in Abbildung 1 dargestellt ist. Der darin abgebildete Kaplan-Meier-Schätzer zeigt die Dauer (X-Achse) des Übergangs in eine Beschäftigung (Ereignis) für Rehabilitanden (Y-Achse) nach Ende der Hauptmaßnahme an. Eine vertikale Linie bildet Übergänge in eine Beschäftigung ab.⁸Die Übergänge sind getrennt für Männer (dunkel) und Frauen (hell) dargestellt. Die lange vertikale Linie im ersten Monat zeigt, dass bereits direkt nach Ende der Hauptmaßnahme 38 Prozent der männlichen und 34 Prozent der weiblichen Rehabilitanden in eine Beschäftigung übergehen.

Um ein durchschnittliches Bild der Dauer bis zum Übergang in eine Beschäftigung zu erhalten, wird üblicherweise der Median interpretiert. Dabei zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Bei männlichen Rehabilitanden liegt der Median bei fünf, bei weiblichen Rehabilitanden hingegen bei acht Monaten. Insgesamt benötigt die Hälfte der Rehabilitanden etwa sechs Monate, um eine Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt zu realisieren, etwa zwei Drittel der Population ist im gegebenen Beobachtungszeitraum nach der Rehabilitation in Beschäftigung.

8 Je länger die vertikale Linie, desto mehr Übergänge sind zu verzeichnen. Eine waagrechte Linie zeigt an, dass keinerlei Ereignisse stattfinden.

Abbildung 1: Dauer vom Ende der Hauptmaßnahme bis zum Eintritt in Beschäftigung



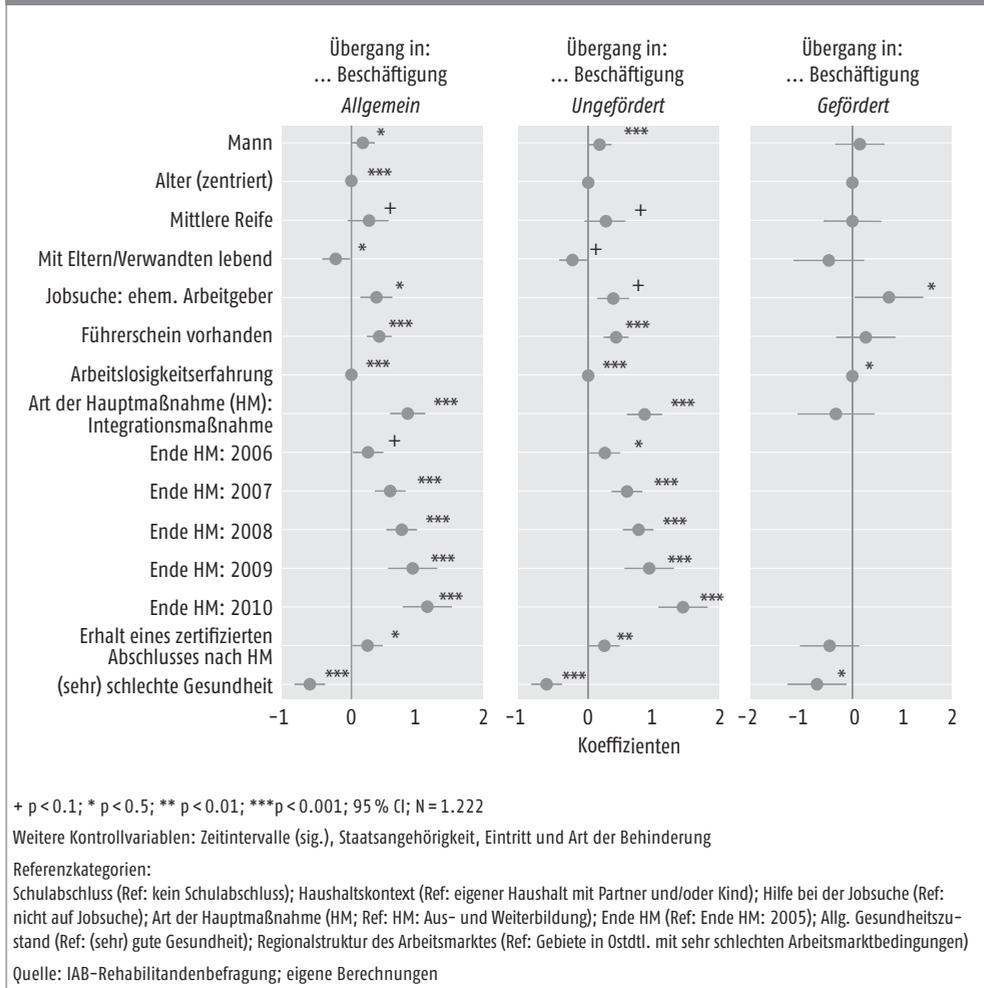
4.4.2 Einflussfaktoren für die Re-Integration in den Arbeitsmarkt

Durch multivariate Verfahren lässt sich nun bestimmen, welche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang in eine Beschäftigung ausschlaggebend sind. Es werden zunächst drei Modelle geschätzt (vgl. Abb. 2): In Modell 1 werden Einflussfaktoren für einen generellen Übergang in Beschäftigung identifiziert, in Modell 2 wird differenziert, ob es sich um eine ungeforderte Beschäftigung handelt und in Modell 3, ob eine geförderte Erwerbstätigkeit vorliegt. Wir gehen zunächst auf den generellen Beschäftigungsübergang ein, um dann die Unterschiede zu Modell 2 und 3 näher zu erläutern.

Die Koeffizienten der Zeitperioden zeigen erhöhte Chancen auf eine Beschäftigung in den ersten fünf Monaten nach Ende der Hauptmaßnahme. Die oben dargestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede bestätigen sich ebenfalls: Männer haben höhere Chancen, in eine Beschäftigung überzugehen als Frauen. Außerdem zeigt sich, dass jüngere Absolventen im Vergleich zu älteren und Personen mit Mittlerer Reife im Vergleich zu Personen ohne Schulabschluss höhere Übergangschancen zeigen. Auch der Haushaltskontext – als Hinweis auf soziale Unterstützung – ist relevant. Leben die Rehabilitanden mit ihrem Partner zusammen, hat dies positive Auswirkungen auf die Integration im Vergleich zu denjenigen, die ohne Partner bzw. mit Verwandten einen Haushalt bewohnen. Eine potenzielle Pflegesituation und gerin-

gere soziale Unterstützung könnten bei letzterer Personengruppe ausschlaggebend sein für die geringeren Beschäftigungschancen. Als besonders nützlich bei der Arbeitssuche erweist sich die Unterstützung durch den früheren Arbeitgeber. Liegt ein Führerschein, als Zeichen für Mobilität, vor, erhöhen sich die Chancen auf Beschäftigung ebenfalls.

Abbildung 2: Schätzung der Übergangsraten von Absolventen beruflicher Rehabilitation in allgemeine Beschäftigung, und getrennt nach ungeförderter und geförderter Beschäftigung



Auch die vorherige kumulierte Arbeitslosigkeitserfahrung spielt eine Rolle – wenn auch nur eine geringe. Je länger diese andauerte, desto niedriger ist die Chance auf Wiederbeschäftigung. Ein weiteres Merkmal ist das Erbringen von Qualifikationsnachweisen im Rahmen der beruflichen Rehabilitation. Personen, die eine qualifizierende Maßnahme (Weiterbildung

oder Ausbildung) erfolgreich abgeschlossen haben, zeigen dabei bessere Eingliederungschancen als Personen, deren Hauptmaßnahme keinen zertifizierten Abschluss vorsieht oder die die Maßnahme nicht erfolgreich beenden konnten.

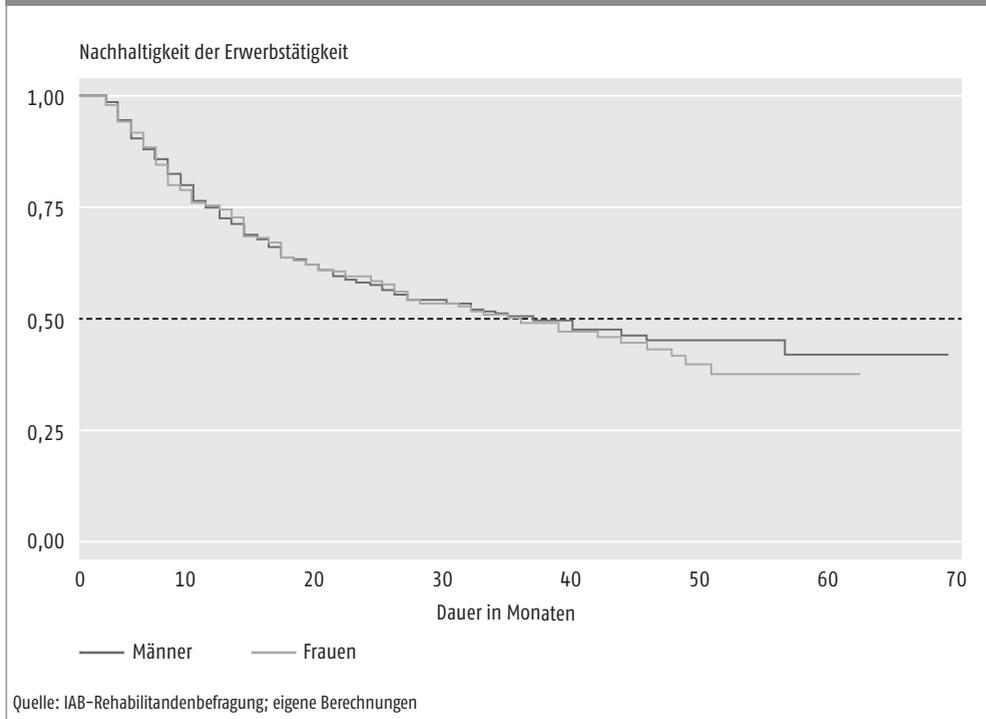
Ebenso spielt die Art der durchgeführten Hauptmaßnahme eine Rolle. So bietet eine Integrationsmaßnahme, die beispielsweise Leistungen an den Arbeitgeber umfasst, bessere Integrationschancen im Vergleich zu anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Dies ist sicher nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass schon vor der eigentlichen Integration in den ersten Arbeitsmarkt die Anbindung an einen Arbeitgeber stattgefunden hat.

Neben der Art der Förderung sind auch der Zeitpunkt der Eingliederung und die regionale Arbeitsmarktsituation wesentlich für eine erfolgreiche Integration. Im Vergleich zu Rehabilitanden, die 2005 eine Maßnahme beendeten, haben nachfolgende Jahrgänge bessere Eingliederungschancen. Hier können die jeweilige Arbeitsmarktlage zum Zeitpunkt des Übertritts, geänderte rechtliche Rahmenbedingungen bzw. Zuweisungsmechanismen im Rahmen des Reha-Prozesses ausschlaggebend sein. Anhand der vorliegenden Datenbasis kann dies jedoch nicht überprüft werden.

Auch regionale Gegebenheiten wirken sich auf die Integrationschancen aus. Vor allem Wohnregionen mit günstiger Arbeitsmarktlage und hoher saisonbedingter Dynamik begünstigen die Chance auf (ungeförderte) Beschäftigung. Überraschenderweise sind die Integrationschancen in Beschäftigung unabhängig von der Art der Behinderung. Hingegen wirkt sich eine gute bis sehr gute Selbsteinschätzung der gesundheitlichen Befindlichkeit besonders positiv auf die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt aus. Personen mit subjektiv schlechter Gesundheit haben stark signifikant schlechtere Chancen auf Beschäftigung. Dieser Prädiktor weist, wie unterschiedliche Studien gezeigt haben, eine gute Vorhersagekraft in Bezug auf verschiedene Gesundheitsgrößen wie künftige Arbeitsunfähigkeit bis hin zu Sterblichkeit auf (vgl. BJØRNER u. a. 1996; IDLER/KASL 1991; SINGH-MANOUX u. a. 2006).

Da die meisten Maßnahmeteilnehmer eine ungeförderte Beschäftigung aufnehmen (89 % aller Beschäftigungseintritte sind ungefördert), ähneln sich die Einflussfaktoren zwischen Beschäftigungseintritt im allgemeinen und ungeförderten Beschäftigungseintritt stark. Aufgrund der geringen Übergänge in geförderte Beschäftigung verlieren zwar viele Merkmale ihre statistische Signifikanz, einige Einflussfaktoren sind aber auch trotz geringer Fallzahl für den Übergang in eine geförderte Beschäftigung relevant. Bei der Jobsuche wirkt sich wiederum die Unterstützung durch den ehemaligen Arbeitgeber positiv auf die Integration in Arbeit aus. Gleiches gilt für geringe Arbeitslosigkeitszeiten vor der beruflichen Rehabilitation und der Einschätzung einer guten bis sehr guten Allgemeingesundheit.

Abbildung 3: Dauer der ersten Erwerbsphase



4.4.3 Dauer der ersten Erwerbsperiode nach der beruflichen Rehabilitation

Nur für diejenigen, die eine Beschäftigung aufnehmen, wird in einem zweiten Schritt die Nachhaltigkeit dieser Erwerbstätigkeit untersucht. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse Berücksichtigung finden.

Im Mittelpunkt steht dabei die erste Beschäftigungsphase nach der beruflichen Rehabilitation. Es ist also möglich, dass die Tätigkeit oder der Arbeitgeber ohne Unterbrechung gewechselt hat (*job-to-job*-Übergang). Wie häufig ein solcher Wechsel stattfindet, wird hier nicht abgebildet. Die Dauer der ersten Beschäftigung ist unabhängig vom Geschlecht und verläuft fast identisch für Männer und Frauen (vgl. Abb. 3).

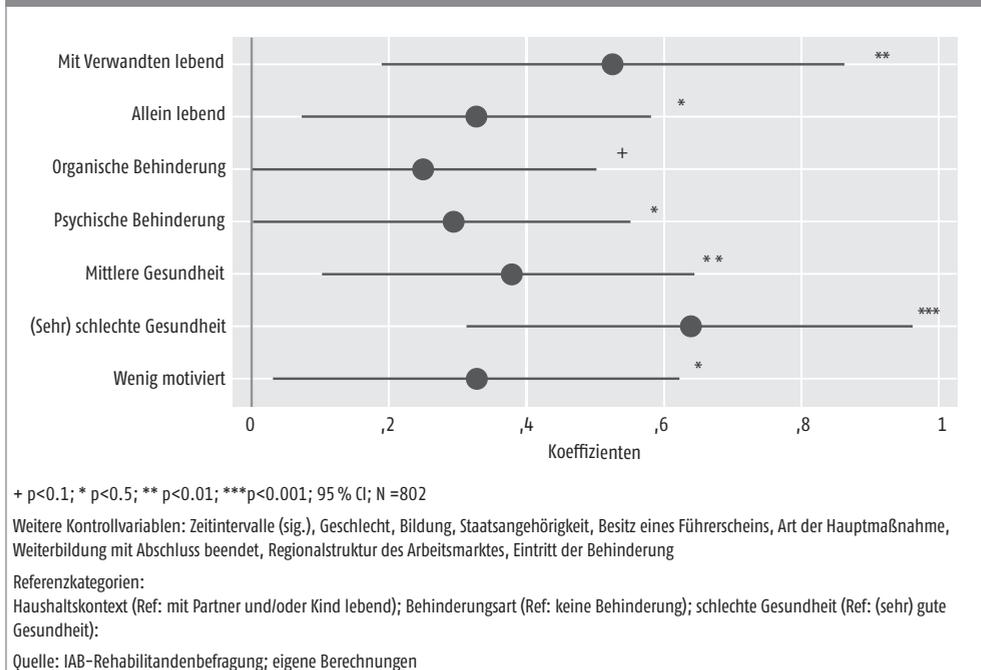
Für die Hälfte der erwerbstätigen Rehabilitanden dauert die erste Erwerbsphase demnach ca. 34 Monate. Gründe für die Beendigung der Beschäftigung sind Krankheit (13 %) oder der Besuch weiterer arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen (13 %); knapp zwei Drittel gehen in Arbeitslosigkeit über (ohne Abbildung).

4.4.4 Einflussfaktoren für den Verbleib in Erwerbstätigkeit nach Ende der beruflichen Rehabilitation

Für die Nachhaltigkeit der ersten Beschäftigungsphase nach der beruflichen Rehabilitation wurden ebenfalls multivariate Analysen durchgeführt, um die Faktoren herauszuarbeiten, die eine langfristige Beschäftigung besonders wahrscheinlich machen (vgl. Abb. 4). Am wahrscheinlichsten ist dieser Austritt aus der ersten Erwerbsphase im sechsten bis zehnten Monat (nicht in der Grafik vermerkt) und zwar für alleinlebende Personen oder für Personen, die sich einen Haushalt mit Verwandten teilen.

Motivationale Faktoren können ebenfalls ausschlaggebend sein: Geben Personen an, dass sie sich selbst (sehr) häufig dazu antreiben müssen, etwas zu tun (wenig motiviert), beenden sie signifikant häufiger ihr Beschäftigungsverhältnis. Wiederum spielt die eigene gesundheitliche Einschätzung der Rehabilitanden eine Rolle: Je schlechter die subjektive Allgemeingesundheit gesehen wird, desto eher wird eine Beschäftigung beendet. Im Gegensatz zum Eintritt in eine Beschäftigung stellt die Behinderungsart beim Aspekt der Nachhaltigkeit von Beschäftigung einen statistisch signifikanten Einflussfaktor dar. In Referenz zu Rehabilitanden, die angeben, keine Behinderung zu haben, beenden Personen mit organischer Behinderung oder psychischer Behinderung (schwach) signifikant häufiger die erste Beschäftigungsphase während des Beobachtungszeitraums.

Abbildung 4: Schätzung der Übergangsraten aus der ersten Erwerbsphase nach Ende der beruflichen Rehabilitation zur Untersuchung nachhaltiger Beschäftigung



5 Diskussion und Ausblick

Berufliche Rehabilitation von behinderten oder von Behinderung bedrohten Menschen ist ein wichtiger Baustein, um die Teilhabe am Erwerbsleben zu fördern und zu sichern. Viele Studien zum Übergang von der Arbeitslosigkeit in eine Beschäftigung zeigen typische Hürden beim (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt, Abhängigkeiten von der jeweiligen Humankapitalausstattung wie Bildung und Beruf, Alter, Geschlecht oder das Vorliegen einer Behinderung sowie Umgebungsfaktoren. Diese eingangs diskutierten Aspekte sozialer Ungleichheit treten auch bei der Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderung auf.

Zwar muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass das Analysepotenzial der Daten beschränkt ist. So können keine umfassenden Wirkmechanismen der Maßnahmen herausgearbeitet werden. Dazu ist das Aggregationsniveau zu hoch und die Gruppe der Befragten zu klein. Differenziertere Analysen beispielsweise hinsichtlich der Qualität der aufgenommenen Beschäftigung wären wünschenswert, sind auf Basis der Daten jedoch nicht möglich. Diese dürften in Zukunft – neben den schon existierenden SUFs der DRV – auch für den Leistungsträger BA mittels des beim IAB aufgebauten administrativen Datensatzes zur beruflichen Rehabilitation möglich sein.

Dennoch sind wichtige Analysen zur beruflichen Rehabilitation bereits durch die IAB-Befragung möglich. So kann erstmals ein Einblick gewonnen werden in längerfristige Erwerbsphasen nach Ende der Rehabilitation sowie in deren Nachhaltigkeit. Dabei zeigen sich die oben beschriebenen Aspekte sozialer Ungleichheit: Je jünger die Rehabilitanden sind und je höher ihre schulische Qualifikation ist, desto höher sind ihre Eingliederungschancen. Gleiches gilt für die bisherige Berufserfahrung, die Teilnahme an einer zertifizierten Maßnahme und ausreichende Mobilität (hier gemessen mit dem Besitz eines Führerscheins). Neben dem individuellen Humankapital erweisen sich auch das Vorhandensein von sozialen Netzwerken (vor allem Kontakte zum ehemaligen Arbeitgeber) und das Zusammenleben mit einem Partner als positive Einflussfaktoren auf die Wiedereingliederung. Übergreifend zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Männer höhere Chancen auf Beschäftigung haben als Frauen. Vorherige lang andauernde Arbeitslosigkeitserfahrung vermindert hingegen die Beschäftigungschancen.

Ebenso beeinflussen äußere Rahmenbedingungen die Beschäftigungsaufnahme: Wohnregionen mit günstiger Arbeitsmarktlage und hoher saisonbedingter Dynamik wirken sich signifikant positiv aus. Dies bestärkt die in der Studie von WUPPINGER/RAUCH (2010) gezeigten Ergebnisse sechs Monate nach Maßnahmenende. Ähnliches gilt für die Studie von SLESINA/RENNERT/PATZELT (2010), die die Arbeitsmarktsituation am Wohnort, gesundheitliche Beschwerden, soziale Unterstützung sowie soziodemografische und erwerbsbiografische Merkmale als wichtige Einflussfaktoren herausarbeitet.

Hingegen scheinen die Integrationschancen relativ unabhängig von der Art der Behinderung zu sein. Die eigene positive gesundheitliche Selbsteinschätzung ist hier entscheidender. Sie kann als aussagekräftiger Gesundheitsindikator gesehen werden (vgl. WURM/TESCH-

RÖMER 2008). Personen mit subjektiv schlechter Gesundheit haben signifikant schlechtere Chancen auf eine Beschäftigung.

Zwei Drittel der Befragten gehen nach Ende der Rehabilitation in ein meist ungeförder-tes Beschäftigungsverhältnis über. Die erste Erwerbsphase nach der Wiedereingliederung hat dabei eine durchschnittliche Dauer von fast drei Jahren und kann demnach für die meisten (beschäftigten) Rehabilitanden als nachhaltige Integration angesehen werden. Für die Nachhaltigkeit spielt zusätzlich zu einer guten allgemeinen Gesundheit der Rehabilitanden – im Gegensatz zum Übergang in Arbeit – auch die Art der Behinderung eine Rolle.

Zusammenfassend stellt dieser Artikel eine wichtige Ergänzung der bisherigen For-schung zur beruflichen Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderung dar. Unsere Er-gebnisse bekräftigen dabei die Einschätzung aus dem Teilhabebericht der Bundesregierung: Das System von Fördermaßnahmen erleichtert den Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt (BMAS 2013) und trägt zur im SGB IX formulierten (Wieder-)Herstellung der Erwerbsfähig-keit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen und damit der Teilhabe am Le-ben in der Gesellschaft bei. Weiterführende Erkenntnisse, bspw. zu bestimmten Personen-gruppen innerhalb der Rehabilitanden oder hinsichtlich der Wirkung einzelner Maßnahmen sind wünschenswert, stellen aber aufgrund der Heterogenität sowohl der Maßnahmen als auch der Teilnehmer eine Herausforderung für künftige Forschung dar.

Literatur

- BA (Bundesagentur für Arbeit): Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Rehabilitan-den. Berlin 2013
- BIEWEN, Martin u. a.: Beschäftigungseffekte ausgewählter Maßnahmen der beruflichen Wei-terbildung in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktFor-schung, (2006) 3/4, S. 365–390
- BJØRNER, Jakob B. u. a.: Self-rated Health, A Useful Concept in Research, Prevention and Clini-cal Medicine. Stockholm 1996
- BLOSSFELD, Hans-Peter; ROHWER, Götz; GOLSCH, Katrin: Event history analysis with Stata. Mah-wah 2007
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin 2013
- DAUTH, Wolfgang; HIRSCHENAUER, Franziska; RÜB, Felix: Vergleichstypen 2008 – Neufassung der SGB III Typisierung in IAB Forschungsbericht 8/2008. Nürnberg 2008
- DEEKE, Axel u. a.: Geförderte Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland. Aktuelle Evaluations-ergebnisse im Überblick. In: Sozialer Fortschritt, (2011) 60, S. 196–203
- DONY, Elke u. a.: Basisstudie zur Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben * Basisstudie „Reha-Prozessdatenpanel“. Zusammenfassender Bericht (Teil A). In: Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Berlin 2012

- EBERWEIN, Friedhilde: Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen – Aneignungsprobleme Neues Verständnis von Lernen Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996, S. 192–211
- FUCHS, Johann: Demografie und Fachkräftemangel. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, (2013) 3, S. 399–405
- GRUBER, Stefan; TITZE, Nancy; ZAPFEL, Stefan: Vocational rehabilitation of disabled people in Germany. A systemstheoretical perspective. In: Disability and Society, (2014) 2, S. 224–238
- HOFMANN-LUN, Irene: Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? In: Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter. München 2011
- IDLER, Ellen L.; KASL, Stanislav: Health Perceptions and Survival: Do Global Evaluations of Health Status Really Predict Mortality? In: Journal of Gerontology (1991) 2, S. 55–65
- JAHODA, Marie: Employment and unemployment: a social-psychological analysis. Cambridge 1982
- JANSSEN, Christian u. a.: Der Einfluss von sozialer Ungleichheit auf die medizinische und gesundheitsbezogene Versorgung in Deutschland. In: RICHTER, Matthias; HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Wiesbaden 2009
- JOHANSSON, Per; SKEDINGER, Per: Are objective, official measures of disability reliable? In: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation Working Paper. Uppsala 2005
- KRECKEL, Reinhard: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main und New York 2004
- REIMS, Nancy; GRUBER, Stefan: Junge Rehabilitanden in der Ausbildung am Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Die Rehabilitation, (2014) 6, S. 376–384
- RICHTER, Matthias; HURRELMANN, Klaus: Warum die gesellschaftlichen Verhältnisse krank machen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Gesundheit und soziale Ungleichheit, (2007) 42, S. 3–10
- SCHRÖDER, Helmut; KNERR, Petra; WAGNER, Mika: Vorstudie zur Evaluation von Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe behinderter und schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben. In: Forschungsbericht Sozialforschung, Institut für angewandte Sozialwissenschaft Deutschland. Berlin 2009
- SINGH-MANOUX, Archana u. a.: What does self rated health measure? Results from the British Whitehall II and French Gazel cohort studies. In: Journal of Epidemiology and Community Health, (2006) 4, S. 364–372
- SLESINA, Wolfgang; RENNERT, Dirk; PATZELT, Christiane: Prognosemodelle zur beruflichen Wiedereingliederung von Rehabilitanden nach beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: Die Rehabilitation, (2010) 4, S. 237–247

- STREIBELT, Marco; EGNER, Uwe: Eine Meta-Analyse zum Einfluss von Stichprobe, Messmethode und Messzeitpunkt auf die berufliche Wiedereingliederung nach beruflichen Bildungsleistungen. In: *Die Rehabilitation*, (2012) 6, S. 398–404
- UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION 2008: URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>
- WARR, Peter: *Work, Happiness and Unhappiness*. Mahwah und New Jersey 2007
- WOCKEN, Hans: *Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern*. Heidelberg 1983
- WUPPINGER, Johanna; RAUCH, Angela: Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt im Rahmen beruflicher Rehabilitation: Maßnahmeteilnahme, Beschäftigungschancen und Arbeitslosigkeitsrisiko. In: *IAB-Forschungsbericht 01/2010*. Nürnberg 2010
- WURM, Susanne; TESCH-RÖMER, Clemens: Gesundheit älterer Erwerbstätiger. In: *KUHLMEY, Adelheid; SCHAEFFER, Doris (Hrsg.): Alter, Gesundheit und Krankheit*. Bern 2008, S. 131–143

Teil III: Berufsbezogene Kompetenzen und Potenziale von Menschen mit Behinderungen

Sarah Khayal, Stephanie Kohl, Mathilde Niehaus

► Berufsbezogene Kompetenzen bei Personen mit einer Borderline- Persönlichkeitsstörung

Anregungen für die Berufsbildung

Eine Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS) beeinträchtigt die Arbeitsfähigkeit der Betroffenen. Welche berufsbezogenen Defizite und Ressourcen dabei eine Rolle spielen, ist bisher in der Forschung noch nicht umfassend analysiert. Mit der vorliegenden Untersuchung werden berufsbezogene soziale und emotionale Kompetenzen sowie weitere Ressourcen an einer Stichprobe von 47 Personen mit BPS unter Einsatz der Skalen Soziale Kompetenzen und Psychische Stabilität des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) erhoben. Defizite in den sozialen Kompetenzen und der psychischen Stabilität werden sichtbar. Der Großteil der von den Probanden selbst eingeschätzten Ressourcen liegt im sozialen Bereich.

1 Überblick

Obwohl in wissenschaftlichen Untersuchungen deutlich geworden ist, dass es bei Personen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS) zu gravierenden Schwierigkeiten im Berufsleben kommt, gibt es bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, in welchen Bereichen beruflicher Anforderungen diese liegen. Dieses Wissen zu erweitern, ist das Hauptziel der vorliegenden Untersuchung.¹ In diesem Zusammenhang wird ebenso nach den beruflichen Kompetenzen der Betroffenen gefragt, um ihr berufsbezogenes Kompetenzprofil adäquat einschätzen und es für die Förderung beruflicher Inklusion und Rehabilitation nutzen zu können. Aus den Ergebnissen werden praktische Handlungsempfehlungen für inklusive und rehabilitative Maßnahmen für Personen mit BPS abgeleitet.

Aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Störungsbild der BPS ergibt sich die Vermutung, dass auch im Beruf die Schwierigkeiten der Betroffenen vor allem im Bereich sozialer und emotionaler Anforderungen liegen. Aufgrund der besonderen Stellung, die die zwischenmenschliche Interaktion bei ihnen einnimmt, ergeben sich zwar gravierende Probleme, gleichzeitig können in diesem Bereich aber auch bestimmte Kompetenzen vermutet werden. Diesen Annahmen wurde in der vorliegenden Untersuchung nachgegangen.

1 Für die Unterstützung bedanken wir uns bei den Probanden und folgenden Institutionen: Grenzgänger e. V. Duisburg, Psychosozialer Trägerverein Solingen, Alexianer Krankenhaus Porz, Tagesklinik Alteburger Straße Köln, Psychosoziale Hilfen Bochum sowie bei Prof. Dr. Hans-Georg Wolff, Universität zu Köln.

47 Personen mit BPS wurden im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung die Primärskalen *Soziale Kompetenzen* und *Psychische Stabilität* des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) vorgelegt. Diese bestehen jeweils aus mehreren Sekundärskalen. Es wurde erwartet, dass die Probanden mit BPS insgesamt auf den Primärskalen unterdurchschnittliche Werte erzielen würden. Allerdings wurden aufgrund von Besonderheiten des Störungsbildes auf den Sekundärskalen *Sensitivität* und *Durchsetzungsstärke* überdurchschnittliche Fähigkeiten erwartet. Weitere selbst eingeschätzte Ressourcen der Probanden wurden mit einer offenen Frage erhoben, in der drei berufsbezogene Stärken erfragt wurden.

Wie erwartet fanden sich Defizite im Bereich der sozialen Kompetenzen. Dabei wurden die Hypothesen, dass sich auf den Skalen *Sensitivität* und *Durchsetzungsstärke* besondere Ressourcen zeigen würden, nicht bestätigt. Auch im Bereich berufsbezogener psychischer Stabilität zeigte die BPS-Stichprobe deutlich unterdurchschnittliche Werte. Bei der Beantwortung der offenen Frage sahen die Probanden ihre berufsbezogenen Stärken vor allem im *sozialen Bereich* und im Bereich der *Grundarbeitsfähigkeiten*.

2 Die Borderline-Persönlichkeitsstörung

Die emotional instabile Persönlichkeitsstörung des Borderline Typus (ICD 10: F60.31; vgl. DILLING 2014, S. 280) – verkürzt auch Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS) genannt – zeichnet sich durch ein tiefgreifendes Muster von Instabilität in der Affektregulation, der Impulskontrolle sowie in sozialen Beziehungen und dem Selbstbild der Betroffenen aus (vgl. LIEB u. a. 2004, S. 453). Charakteristisch für dieses Störungsbild sind eine unvorhersehbare und launenhafte Stimmung, emotionale Ausbrüche sowie häufige Konflikte mit Mitmenschen. Die Betroffenen führen zumeist intensive, aber unbeständige Beziehungen (vgl. DILLING 2014, S. 280), die von einem Wechsel zwischen den Extremen der Idealisierung und Entwertung geprägt sind (vgl. LIEB u. a. 2004, S. 454). Hinzu kommt oftmals ein chronisches Gefühl von Leere sowie Störungen des Selbstbildes, der Ziele und der inneren Präferenzen (vgl. DILLING 2014, S. 280). Personen mit BPS neigen zu selbstverletzendem Verhalten und Suizidversuchen, wobei die Suizidrate mit zehn Prozent als sehr hoch einzustufen ist (vgl. LIEB u. a. 2004, S. 453).

In der Biografie der Betroffenen spielen oft Misshandlungen in der Kindheit eine Rolle (vgl. FONAGY 2000, S. 1132). Sexueller Missbrauch in der Kindheit wird von 40 bis 71 Prozent der sich in stationärer Behandlung befindenden Patienten mit BPS berichtet (vgl. LIEB u. a. 2004, S. 454). Bei der Entwicklung der Störung scheinen neben solchen frühen traumatischen Erfahrungen auch genetische Aspekte eine Rolle zu spielen (vgl. TORGERSEN u. a. 2000).

Wie epidemiologische Untersuchungen zeigen, liegt die Prävalenzrate in der Bevölkerung zwischen einem und zwei Prozent (vgl. STONE 2000, S. 6). Im klinischen Setting ist die BPS die am häufigsten vertretene Persönlichkeitsstörung und betrifft zehn Prozent der Patienten in ambulanter psychiatrischer Behandlung und 15 bis 20 Prozent der Patienten in stationärer psychiatrischer Behandlung (vgl. WIDIGER/FRANCES 1989, zit. n. SKODOL u. a. 2002, S. 936).

Dabei sind Frauen deutlich häufiger betroffen als Männer – das Verhältnis liegt etwa bei 70 zu 30 Prozent (vgl. WIDIGER/WEISSMAN 1991, zit. n. LIEB u. a. 2004, S. 453). Die Komorbidität mit anderen psychischen Störungen ist bei der BPS besonders hoch (vgl. LIEB u. a. 2004, S. 364).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich um ein schweres psychisches Störungsbild handelt, das mit einer hohen psychosozialen Beeinträchtigung in vielen Lebensbereichen einhergeht. Dies trifft auch für den beruflichen Werdegang der Betroffenen zu, wo es zu vermehrten Schwierigkeiten im Berufsleben sowie zu einer beeinträchtigten Arbeitsfähigkeit kommen kann (vgl. MENTZOS 2011, S. 168).

3 Aktueller Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen BPS und beruflicher Tätigkeit

Psychische Erkrankungen sind nach einem Bericht der Aktion Psychisch Kranke e. V. (APK) die häufigste Ursache für vorzeitiges Ausscheiden aus dem Arbeitsleben und der zweithäufigste Grund für Arbeitsunfähigkeit (vgl. KUNZE u. a. 2009). Auch bei Menschen mit BPS wirkt sich die Störung vielfach belastend auf das Berufsleben aus, bis hin zur Unfähigkeit zu konstanter, dauerhafter und kreativer Arbeit (vgl. KERNBERG 2000, S. 52). Es kommt zu häufigen Ausbildungsabbrüchen und Stellenwechseln (vgl. HERPERTZ/SASS 2011, S. 41) und den Betroffenen fällt es in der Regel schwer, konstant an einem beruflichen Ziel festzuhalten (vgl. KERNBERG 2000, S. 52).

Dementsprechend ist die Anzahl der Personen mit BPS in Populationen schwer in Arbeit vermittelbarer Personen oftmals hoch. In einer aktuellen Studie wurden arbeitslose Jugendliche aus Essen, die psychisch auffällig waren, auf psychische Erkrankungen hin untersucht (vgl. REISSNER u. a. 2011). Von den 165 Jugendlichen erfüllten 28,5 Prozent die Diagnosekriterien für eine BPS, was – angesichts der oben aufgeführten Prävalenzraten zwischen einem und zwei Prozent – einem sehr hohen Anteil entspricht. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen LAUBICHLER und KÜHBERGER (2003): Von 209 schwer in Arbeit vermittelbaren Personen aus Salzburg wurde bei 23,4 Prozent eine BPS diagnostiziert. Trotz der hochselektiven Stichproben in den beiden Studien scheint insgesamt viel dafür zu sprechen, dass die Störung das Berufsleben erheblich beeinträchtigen kann.

Doch wie genau diese Beeinträchtigungen aussehen, ist bislang nicht bekannt. Noch gibt es keine wissenschaftlichen Analysen der spezifischen Schwierigkeiten und Ressourcen im Berufsleben von Menschen mit BPS, aus denen inklusionsorientierte Fördermöglichkeiten abgeleitet werden könnten. Die Generierung derartiger Erkenntnisse ist allerdings für ein Gelingen von unterstützenden Maßnahmen beruflicher Inklusion und Rehabilitation unerlässlich (vgl. WATZKE u. a. 2005, S. 297; HOFFMANN/KUPPER 2003, S. 313). Denn der Abbau spezifischer Barrieren und die Stärkung der Ressourcen der Betroffenen sind Methode der Wahl zur Förderung der beruflichen Integration von Menschen mit psychischen Erkrankungen. Auch HOFFMANN und KUPPER (ebd., S. 316) halten das Wissen über die Zusammenhänge zwischen

einer erfolgreichen beruflichen Rehabilitation und grundlegenden Merkmalen der Rehabilitanden für unzureichend und dringend erweiterungsbedürftig. Andere Rehabilitationsforscher bemängeln, dass die Mehrzahl der Wirksamkeitsstudien zur beruflichen Rehabilitation bei psychisch Kranken mit an Schizophrenie erkrankten Personen durchgeführt wurde. Die Übertragbarkeit der so gewonnenen Erkenntnisse auf andere psychische Störungen ist fraglich (vgl. MARSHALL u. a. 2001, zit. n. WATZKE u. a. 2005, S. 297). Die vorliegende Studie soll dementsprechend einen Beitrag zur Klärung der Frage leisten, bezüglich welcher berufsbezogenen Kompetenzen bei Personen mit BPS Förderungsbedarf besteht, und wo ihre berufsbezogenen Ressourcen liegen. Auf diese Weise sollen die Planung und Durchführung unterstützender Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung für diese Zielgruppe erleichtert werden.

4 Spezifische Defizite und Ressourcen von Personen mit BPS im Berufsleben: soziale und emotionale Kompetenzen

Setzt man die dargelegten Merkmale der BPS in einen arbeitspsychologischen Kontext, wo der berufliche Erfolg durch eine Passung zwischen beruflichen Anforderungen und personenseitigen Kompetenzen, Interessen und Motiven vorhergesagt wird, so lässt sich vermuten, dass bei der betroffenen Personengruppe vor allem berufsbezogene soziale und emotionale Anforderungen Passungsprobleme hervorrufen. Entsprechend könnten aus den sozialen Beziehungen zu Vorgesetzten und Mitarbeitern besondere Herausforderungen resultieren. Neben Problemen in der Interaktion mit Anderen stellen berufsbezogene emotionale Anforderungen einen weiteren Bereich dar, der für Personen mit BPS eine potenzielle Barriere darstellen könnte. Hier könnte beispielsweise aufgrund der instabilen Affektivität und der Angst vor Zurückweisung der Betroffenen der Umgang mit Kritik und Misserfolgen eine Schwierigkeit darstellen (vgl. LOHMER 2000, S. 79; RENNEBERG/FIEDLER 2001, S. 126).

5 Die Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Berufsleben und in der beruflichen Rehabilitation

Soziale Kompetenzen spielen heute in fast jedem Beruf eine wesentliche Rolle. Der Umgang mit anderen Personen ist zentraler Bestandteil vieler Berufsbilder und in den meisten übrigen Berufen zumindest ein wichtiger Begleitumstand (vgl. BLASCHKE 1987, S. 142). Sowohl der Kontakt zu Kunden und Geschäftspartnern als auch der Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten sind hier zu nennen.

Die Bedeutung sozialer Kompetenzen spiegelt sich auch in der beruflichen Eingliederung und Rehabilitation psychisch Erkrankter wider. Die sozialen Fertigkeiten von Rehabilitanden haben signifikanten Einfluss auf den Erfolg beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen und können somit in vielen Fällen als entscheidende Determinante von Arbeitsfähigkeit betrachtet werden. In einer mit chronisch schizophrenen Patienten durchgeführten Studie zeigte sich,

dass das Sozialverhalten der Rehabilitanden zu den besten Prädiktoren für eine erfolgreiche berufliche Wiedereingliederung gehörte (vgl. HOFFMANN/KUPPER 2003, S. 314). Diese Ergebnisse stimmen mit denen eines Überblicksartikels überein, in dem soziale Fertigkeiten zusammen mit dem Fehlen von Negativsymptomatik und kognitiven Defiziten die besten Prädiktoren für eine erfolgreiche berufliche Wiedereingliederung von an Schizophrenie erkrankten Personen darstellten (vgl. COOK/RAZZANO 2000, S. 94).

Bei Personen mit BPS besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialen und emotionalen Kompetenzen. Mit Blick auf die Besonderheiten des Störungsbildes kann angenommen werden, dass auch emotionale Anforderungen zu Barrieren werden können, die sich negativ auf das Berufsleben der Betroffenen auswirken. Positive Zusammenhänge zwischen emotionaler Stabilität sowie anderen emotionalen Kompetenzen und der Arbeitsleistung sind empirisch belegt (vgl. BARRICK/MOUNT/JUDGE 2001, S. 19; JAYAN 2006). HOFFMANN und KUPPER (2003, S. 314) fanden einen negativen Zusammenhang zwischen beruflichem Erfolg und depressiv-resignativen Bewältigungsstrategien, was im Einklang mit Befunden steht, die einen negativen Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Arbeitszufriedenheit zeigen (vgl. BRUK-LEE/VALENTINA 2009, zit. n. SCHÄFER/SCHMIDT/STETTES 2013). Hohe Neurotizismuswerte weisen auf emotionale Instabilität hin und die betreffenden Personen nehmen öfter negative Gefühlszustände wahr (vgl. FIETZE 2011, S. 7). Das führt dazu, dass auch Belastungen am Arbeitsplatz als negativer wahrgenommen werden und die Arbeitszufriedenheit abnimmt (ebd., S. 28). Ähnliche Mechanismen wurden bei der untersuchten BPS-Stichprobe vermutet.

6 Beschreibung der Stichprobe und Vorgehen bei der Datenerhebung

Der Fragebogen wurde den Teilnehmenden zwischen Mai und Juli 2014 vorgelegt, wobei 37 Personen den Fragebogen in Papierform und zehn Personen eine Online-Version ausfüllten. Die Teilnehmenden sind zwischen 20 und 65 Jahren alt.

Von den insgesamt 47 Personen wurden 13 in einer BPS-Selbsthilfegruppe rekrutiert, zehn weitere Mitglieder des Selbsthilfe Vereins füllten die Online-Version des Fragebogens aus. Neun Probanden sind in einem psychosozialen Trägerverein eingebunden und acht sind Mitglieder einer Therapiegruppe für Patienten mit BPS. Vier Probanden sind zum Zeitpunkt der Erhebung teilstationär und zwei weitere stationär in einer psychiatrischen Klinik. Ein Proband lebt in einer ambulanten Wohngruppe. Das Durchschnittsalter beträgt 35 Jahre. Die Teilnehmenden sind zu 81 Prozent weiblich und zu 19 Prozent männlich.

Lediglich eine Person (2 %) hat keinen Schulabschluss. 11 Prozent geben einen Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an, 23 Prozent die mittlere Reife, 21 Prozent eine abgeschlossene Lehre, 13 Prozent Fachabitur, acht Prozent Abitur und 21 Prozent einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. Von den 20 erwerbstätigen Personen (42 %) sind 65 Prozent in einem Angestelltenverhältnis tätig, 15 Prozent sind Arbeiter/-innen, zehn Pro-

zent sind in einem akademischen Beruf tätig und zehn Prozent sind Beamte. 60 Prozent der Berufstätigen arbeiten in Vollzeit und 40 Prozent in Teilzeit. Vier Prozent der Teilnehmenden sind noch in der Ausbildung und eine Person ist noch Schüler/-in (2%). 32 Prozent der Teilnehmenden sind arbeitslos, 17 Prozent Rentner/-innen und eine Person ist Hausfrau oder -mann.

52 Prozent geben an, an einer oder mehreren komorbiden psychischen Störungen zu leiden. Davon geben 68 Prozent eine Depression, 20 Prozent eine Essstörung, 16 Prozent eine Posttraumatische Belastungsstörung und jeweils acht Prozent eine Angsterkrankung beziehungsweise ADHS an. 25 Prozent der Probanden geben an, unter einer Suchterkrankung zu leiden, am häufigsten unter Alkoholabhängigkeit (50 %).

Mittels Fragebogen wurde die Selbsteinschätzung berufsbezogener sozialer und emotionaler Kompetenzen mit den beiden Primärskalen *Soziale Kompetenzen* und *Psychische Stabilität* des BIP (vgl. HOSSIEP/PASCHEN 2003) erhoben. Das BIP erfasst für den beruflichen Erfolg relevante Persönlichkeitseigenschaften und ist auf diesem Gebiet das führende Messinstrument im deutschsprachigen Raum. Bei der Bearbeitung der BIP-Skalen mit insgesamt 114 Items schätzten die Teilnehmenden auf einer sechsstufigen Skala ein, in welchem Maße jede der beschriebenen Aussagen auf sie zutrifft (von *trifft voll zu* bis *trifft überhaupt nicht zu*).

Zusätzlich wurden den Probanden weitere Fragebogenitems zur Messung von Berufserfolg (19 Items), die aus einer Validierungsstudie des BIP übernommen wurden (vgl. HÜLSHEGER/SPECHT/SPINATH 2006), sowie eigene Fragen zu komorbiden Störungen, Klinikaufenthalten und soziodemografischen Merkmalen vorgelegt. Der berufliche Erfolg wurde nur bei denjenigen Teilnehmenden gemessen, die zum Zeitpunkt der Befragung berufstätig waren (42 %).

Mithilfe einer offenen Frage wurden von jedem Probanden drei selbsteingeschätzte berufsbezogene Ressourcen erfragt. Die Werte der BPS-Stichprobe auf den Skalen *Soziale Kompetenzen* und *Psychische Stabilität* wurden mit den Werten der Normstichprobe verglichen. Die Auswertung erfolgte mit SPSS (Version 19) mit üblichen parametrischen Verfahren (*t-Test*). Die Auswertung der offenen Frage erfolgte durch Zuordnung der Antworten in festgelegte Kategorien. Hierzu wurde folgende Einteilung berufsbezogener Anforderungen und Fertigkeiten nach Haerlin (HAERLIN 2010, S. 83 ff.) verwendet: *Grundarbeitsfähigkeiten*, *Kognitiver Bereich*, *Berufsspezifischer Bereich*, *Körperlicher Bereich*, *Sozialer Bereich*, *Emotionaler Bereich* und *Selbstbild*.

7 Operationalisierung und Hypothesen

Im Folgenden soll näher auf die Operationalisierung der untersuchten berufsbezogenen Kompetenzen nach der Darstellung im Manual des BIP (vgl. HOSSIEP/PASCHEN 2003) und auf das in der vorliegenden Studie erwartete Ergebnismuster eingegangen werden. Insgesamt wurde vermutet, dass die BPS-Stichprobe verglichen mit der Normstichprobe des BIP auf den beiden

Primärskalen *Soziale Kompetenzen* und *Psychische Stabilität* signifikant niedrigere Mittelwerte erzielen würde. Bei einigen Sekundärskalen wurden allerdings auch höhere Werte im Sinne besonderer Kompetenzen erwartet.

7.1 Soziale Kompetenzen

Die Primärskala *Soziale Kompetenzen* besteht aus den Sekundärskalen *Sensitivität*, *Kontaktfähigkeit*, *Soziabilität*, *Teamorientierung* und *Durchsetzungsstärke*.

Die Skala *Sensitivität* misst die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Signalen im zwischenmenschlichen Bereich. Hier wurde bei der BPS-Stichprobe eine besonders ausgeprägte Fähigkeit vermutet, da die Betroffenen oftmals über eine feine interpersonelle Wahrnehmung im Sinne einer hohen Sensibilität auch bei niederschweligen Reizen verfügen (vgl. GUNDERSON/LYONS-RUTH 2008, S. 23; RENNEBERG/FIEDLER 2001, S. 132; FONAGY 2000, S. 1135). Schon auf schwach ausgebildete Stimuli von emotionaler Relevanz zeigen sie intensive affektive Reaktionen (vgl. HERPERTZ/SASS 2000, S. 121). Es wurde erwartet, dass der Mittelwert der BPS-Stichprobe auf dieser Skala signifikant höher ausfallen würde als der der Normstichprobe.

Die Skala *Kontaktfähigkeit* misst, inwiefern jemand berufliche Kontakte aufbaut, pflegt und nutzt. Es geht demnach um Aspekte der Extraversion, die im beruflichen Kontext besondere Relevanz haben. MENTZOS (2011, S. 168) schreibt Personen mit BPS eine gut erhaltene Kontaktfähigkeit zu. Diese ermöglicht ihnen zunächst, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen (vgl. hierzu auch RENNEBERG/FIEDLER 2001, S. 126). Allerdings sind diese typischerweise nur von kurzer Dauer und werden durch intensive Auseinandersetzungen belastet. Diese Beschreibung findet sich auch in den ICD-10 Diagnosekriterien wieder. Insgesamt wurde deshalb ein signifikant niedrigerer Durchschnittswert der BPS-Stichprobe auf der Skala *Kontaktfähigkeit* erwartet.

Personen, die auf der Skala *Soziabilität* einen hohen Wert erreichen, zeichnen sich durch eine freundliche und rücksichtsvolle Grundhaltung, Anpassungsbereitschaft und Harmoniestreben aus. Auch hier wurde in Bezug auf die Probanden mit BPS mit einem Defizit gerechnet. Aufgrund wiederholter negativer und traumatischer Erfahrungen in der Kindheit verhalten sich viele Personen mit BPS misstrauisch und werden in sie verunsichernden Situationen schnell aggressiv (vgl. RENNEBERG/FIEDLER 2001, S. 126). Auch dieser Aspekt findet sich in den Diagnosekriterien des ICD-10 wieder, in denen streitsüchtiges Verhalten als ein wesentliches Charakteristikum der Störung aufgeführt wird.

Die Skala *Teamorientierung* misst die Bereitschaft, die eigene Position zugunsten der Zusammenarbeit in einem Team zurückzunehmen. Hier geht es also um einen spezifischen Aspekt der Teamfähigkeit. Dieser ist so operationalisiert, dass es Personen mit niedrigem Wert auf dieser Skala besonders wichtig ist, im beruflichen Bereich möglichst autonom und von anderen Personen unabhängig handeln zu können. Die Bereitschaft, persönliche Ansichten und

Interessen zugunsten einer fruchtbaren Teamarbeit zurückzunehmen, ist jedoch bei vielen Tätigkeiten erforderlich. Personen mit einer hohen Ausprägung auf der Skala *Teamorientierung* setzen sich dagegen aktiv für den Erfolg der Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe ein. In der vorliegenden Studie wurde in Bezug auf die BPS-Stichprobe vermutet, dass die Arbeit im Team für die Betroffenen problematisch sein könnte, etwa aufgrund einer Überforderung durch die gleichzeitige Interaktion mit verschiedenen Personen. Die Betroffenen haben ein hohes Erregungsniveau, das sich in quälenden Spannungszuständen äußert (vgl. BUCHHEIM 2011). Es wurde daher angenommen, dass sie, um eine Erhöhung des Spannungszustandes – etwa durch aufreibende Gruppendiskussionen oder negative Kritik durch Kollegen – zu vermeiden, der Teamarbeit aus dem Weg gehen. Weiter wurde davon ausgegangen, dass es durch mangelnde soziale Kompetenz von Personen mit BPS zu vermehrten Konflikten bei der Gruppenarbeit kommt, was wiederum dazu führen könnte, dass sie es vorziehen, unabhängig zu arbeiten. Auf der Skala *Teamorientierung* wurde dementsprechend von der BPS-Stichprobe ein unterdurchschnittlicher Mittelwert erwartet.

Die Skala *Durchsetzungsstärke* ist im BIP so konzipiert, dass sich Personen mit einer hohen Ausprägung durch eine hohe Konfliktbereitschaft auszeichnen und bereit sind, sich gegen Widerstände aktiv durchzusetzen. Hier wurde eine weitere Ressource von Personen mit BPS vermutet. Wie bereits dargelegt, suchen sie aktiv die Auseinandersetzung mit anderen. Um der eigenen Verletzlichkeit etwas entgegenzusetzen, reagieren sie bei Konfrontation mit Kritik häufig mit einem Gegenangriff (vgl. LOHMER 2000, S. 81). Es wurde demnach erwartet, dass die BPS-Stichprobe auf dieser Skala einen signifikant höheren Mittelwert erzielen würde als die Normstichprobe.

7.2 Psychische Stabilität

Die Primärskala *Psychische Stabilität* setzt sich aus den Sekundärskalen *Emotionale Stabilität*, *Belastbarkeit* und *Selbstbewusstsein* zusammen. Bei allen drei Skalen wurde erwartet, dass die Ergebnisse der BPS-Stichprobe signifikant niedriger ausfallen würden als die der Normstichprobe.

Die Sekundärskala *Emotionale Stabilität* entspricht größtenteils dem Big-Five-Konstrukt Neurotizismus (vgl. COSTA/MCCRAE 1980, zit. n. HOSSIEP/PASCHEN 2003) beziehungsweise der Dimension Neurotizismus im Modell der Persönlichkeit von EYSENCK (1953, zit. n. HOSSIEP/PASCHEN 2003). Die Polung ist dabei aber umgekehrt, sodass die Skala die Disposition zu einer ausgeglichenen emotionalen Grundhaltung erfassen soll, die mit einer entsprechenden Kontrolle emotionaler Reaktionen einhergeht. Da plötzliche Stimmungswechsel, Änderungen des emotionalen Zustands und Wutausbrüche ebenso zum Bild einer Borderline-Störung gehören (vgl. MENTZOS 2011, S. 168) wie episodische Kontrollverluste (vgl. AKISKAL 2000, S. 263), wurde erwartet, dass der Durchschnittswert der BPS-Stichprobe signifikant niedriger ausfallen würde als der Wert der Normstichprobe.

Mithilfe der Skala *Belastbarkeit* soll ermittelt werden, inwiefern die Probanden sich selbst im Umgang mit Schwierigkeiten bei der Arbeit und einer hohen Arbeitsbelastung als psychophysisch robust und widerstandsfähig erleben. Es wurde angenommen, dass Personen mit einer BPS sich als weniger belastbar wahrnehmen und daher im Vergleich zur Normstichprobe niedrigere Werte erzielen. Vermutlich führt der hohe Leidensdruck der Betroffenen zu einer geringeren Stresstoleranz und Belastbarkeit. Hierfür spricht auch die für diese Störung charakteristische extreme Anspannung und Reizbarkeit (vgl. AKISKAL 2000, S. 263). Die Methode der dialektisch-behavioralen Therapie, die speziell zur Behandlung von BPS entwickelt wurde, basiert unter anderem auf der Annahme, dass BPS-Betroffene keine ausreichenden Fähigkeiten besitzen, mit emotionalem Leid oder Stress adäquat umzugehen (vgl. LIEB u. a. 2004, S. 456), was die Hypothese der geringen Belastbarkeit ebenfalls unterstützt.

Die Skala *Selbstbewusstsein* ist folgendermaßen operationalisiert: Personen, die hier einen hohen Wert erzielen, sind bereit, auch dann aktiv für die eigenen Ziele und Vorstellungen einzutreten, wenn die Möglichkeit negativer Kritik durch andere besteht. Ein niedriger Wert spricht dafür, dass die Person besorgt um ihre Wirkung auf andere Personen ist. MENTZOS (2011, S. 168) stellt als ein wichtiges Charakteristikum der BPS diffuse Wahrnehmung und Beurteilung des eigenen Selbst mit ständig wechselnder Einschätzung des eigenen Wertes heraus. Dazu gehört ein häufiger Wechsel zwischen Idealisierung und Abwertung des eigenen Selbst, was zu Störungen der Identität führen kann (vgl. AKISKAL 2000, S. 262). ZEIGLER-HILL und ABRAHAM (2006) konnten den Zusammenhang zwischen Borderline-Persönlichkeitseigenschaften und einem instabilen und niedrigen Selbstwert empirisch zeigen. Dementsprechend wurde erwartet, dass der Mittelwert der BPS-Stichprobe signifikant unter dem der Normstichprobe liegen würde.

8 Ergebnisse: Defizite im Bereich der sozialen Kompetenzen und der psychischen Stabilität sowie selbst eingeschätzte Ressourcen

Die BPS-Stichprobe zeigt im Bereich der berufsbezogenen sozialen Kompetenzen auf allen Sekundärskalen (*Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung* und *Durchsetzungsstärke*) signifikant niedrigere Werte als die Normstichprobe. Die Unterschiede sind hochsignifikant.

Auch im Bereich Psychische Stabilität zeigen sich beim Mittelwertvergleich der beiden Stichproben auf jeder der Sekundärskalen (*Emotionale Stabilität, Belastbarkeit* und *Selbstbewusstsein*) hochsignifikante Unterschiede. Dabei sind die Mittelwerte der BPS-Stichprobe durchgehend niedriger als die der Normstichprobe.

Hypothesenkonform sind die Ergebnisse insofern, als sich die Vermutung einer insgesamt niedrigeren Ausprägung berufsbezogener sozialer Kompetenzen und psychischer Stabilität bei Personen mit BPS bestätigt hat.

In den Bereichen *Sensitivität* und *Durchsetzungsstärke* sind bei den Probanden mit BPS spezifische Ressourcen und somit Werte deutlich über denen der Normstichprobe erwartet worden. Diese Erwartung hat sich nicht bestätigt: Auch hier ist der Mittelwert der BPS-Stichprobe signifikant niedriger als der Mittelwert der Normstichprobe.

In die Auswertung der offenen Frage nach den berufsbezogenen Stärken wurden die Antworten von 39 Probanden einbezogen. Sie wurden den Kategorien berufsbezogener Anforderungen und Fertigkeiten von HAERLIN zugeordnet (2010, S. 83 ff.).

Der größte Teil der genannten Ressourcen konnte dem *sozialen Bereich* zugeordnet werden (38 %). Am häufigsten wurden hier Zuverlässigkeit und Empathie genannt. Zuverlässigkeit ist mit elf Nennungen mit Abstand die am häufigsten genannte Stärke (9 % aller Nennungen). Der zweitgrößte Teil der genannten Ressourcen gehört zum Bereich der *Grundarbeitsfähigkeiten* (27 %). Hier wurden Ausdauer und Selbstständigkeit am häufigsten genannt. 17 Prozent aller Ressourcen wurden dem *kognitiven Bereich* zugeordnet, mit Flexibilität und Konzentrationsfähigkeit als häufigsten Nennungen. Unter den Stärken im *emotionalen Bereich* (9 % aller Nennungen) kommt Kreativität am häufigsten vor und unter den Stärken im *berufsspezifischen Bereich* (7 % aller Nennungen) wurde Kundenorientierung am häufigsten genannt. Keine der von den Probanden aufgeführten Ressourcen konnte den Kategorien *Selbstbild* oder *körperlicher Bereich* zugeordnet werden.

9 Interpretation der Ergebnisse

Die Vermutung, dass Personen mit BPS in den Bereichen berufsbezogene soziale Kompetenzen sowie berufsbezogene psychische Stabilität Defizite aufweisen, hat sich durchgehend bestätigt. Die BPS-Stichprobe zeigt bei jeder der untersuchten berufsbezogenen Kompetenzen deutlich geringere Werte als die Normstichprobe. Dabei konnte die Annahme von Ressourcen in den Bereichen *Sensitivität* und *Durchsetzungsstärke* nicht bestätigt werden.

9.1 Sensitivität

Im Manual des BIP wird die Operationalisierung der Skala *Sensitivität* so beschrieben, dass Personen mit einer hohen Ausprägung im Kontakt mit anderen über ein feines Gespür für deren Stimmungen verfügen und im Gespräch mitschwingende Emotionen und Konflikte differenziert wahrnehmen können (vgl. HOSSIEP/PASCHEN 2003, S. 62). Wie bereits dargelegt, verfügen Personen mit BPS in der Regel über diese Fähigkeiten (vgl. RENNEBERG/FIEDLER 2001, S. 132; FONAGY 2000, S. 1135). Auch die Tatsache, dass Empathie in der Selbsteinschätzung der Probanden unter den Ressourcen im sozialen Bereich am zweithäufigsten genannt wurde, spricht dafür. Allerdings spielt bei der Operationalisierung dieser Skala im BIP auch eine Verhaltenskomponente eine erhebliche Rolle, die bei Betrachtung der Items noch unmittelbarer deutlich wird als in der Beschreibung der Skala im Manual. Thematisch erfragen einige Items,

inwiefern das Einfühlungsvermögen im Umgang mit anderen adäquat genutzt wird, und ob eine grundlegende Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen besteht. Auf diejenigen Items, die sich auf diesen Verhaltensaspekt beziehen, ist vermutlich der niedrige Mittelwert in der BPS-Stichprobe zurückzuführen. Denn bei den Betroffenen ist nicht nur die Wahrnehmung zwischenmenschlicher Reize, sondern auch die emotionale Reaktion darauf erhöht (vgl. HERPERTZ/SASS 2000, S. 118). Dies kann bei variierenden Reizen zu heftigen Stimmungsschwankungen führen, sodass die hohe interpersonelle Sensitivität als eine der Ursachen für die affektive Instabilität bei der BPS angesehen wird (ebd., S. 121). Besonders intensive Reaktionen sind vor allem dann zu erwarten, wenn sich die Betroffenen angegriffen oder verunsichert fühlen (vgl. LOHMER 2000, S. 79; RENNEBERG/FIEDLER 2001, S. 126). Typische Auslöser sind das Erfahren oder Befürchten, zurückgewiesen oder verlassen zu werden. Oft wird aber auch zwischenmenschliche Nähe schon als bedrohlich erlebt (vgl. HERPERTZ/SASS 2000, S. 121).

9.2 Durchsetzungsstärke

Wie bei der Skala *Sensitivität* hat sich auch im Falle der *Durchsetzungsstärke* die vermutete Ressource nicht bestätigt. Der Grund dafür könnte sein, dass hier nicht nur Konfliktbereitschaft im Allgemeinen gemessen wird. Vielmehr geht es um das Durchsetzen konkreter Ideen und Ziele auch mithilfe von Überzeugungskraft und Argumentationsfähigkeit. Um dies zu erreichen, ist es in der Regel wichtiger, die Ruhe zu bewahren als besonders aggressiv zu reagieren, wie es bei Personen mit BPS typischerweise vorkommt. Hinzu kommt ein zusätzlicher Aspekt: Wie eingangs erwähnt, gehört zu den Diagnosekriterien der BPS unter anderem eine Störung der Ziele und inneren Präferenzen (vgl. DILLING 2014, S. 280) und die Betroffenen leiden aufgrund der Störung ihres Identitätsgefühls unter Unsicherheit und Richtungslosigkeit in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. KERNBERG 2000, S. 52). Dies könnte ein weiterer Grund sein, der zu den niedrigeren Werten auf dieser Skala beiträgt. Um eine Idee durchsetzen zu können, muss zunächst etwas vorhanden sein, von dem die betreffende Person überzeugt ist, und das sie durchsetzen möchte. Die Vermutung, dass Personen mit einer BPS alleine aufgrund ihrer erhöhten Konfliktbereitschaft über eine besonders starke Durchsetzungsstärke im Beruf verfügen, konnte somit nicht bestätigt werden.

10 Diskussion der Ergebnisse und praktische Handlungsempfehlungen

Inwiefern die Ausprägung der erhobenen berufsbezogenen Kompetenzen mit dem beruflichen Erfolg der Probanden zusammenhängt, muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch mit weiteren Analysen geklärt werden.

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die berufsbezogenen Kompetenzen von Personen mit BPS zu erheben. Hierzu wurden die berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und

die berufsbezogene psychische Stabilität der Teilnehmenden ermittelt sowie eine Selbsteinschätzung ihrer beruflichen Ressourcen erfragt.

Wie erwartet zeigen die Probanden mit BPS im Vergleich zu der BIP Normstichprobe ein klares Defizit in ihren sozialen Kompetenzen und ihrer psychischen Stabilität. Dabei fand die Erwartung von Ressourcen in der *Sensitivität* und *Durchsetzungsstärke* keine Bestätigung.

In der freien Selbsteinschätzung sahen die Probanden ihre Ressourcen vor allem im *sozialen Bereich*, gefolgt von den *Grundarbeitsfähigkeiten*.

Auf den ersten Blick erscheint es widersprüchlich, dass trotz der Defizite in den sozialen Kompetenzen, die aus den Ergebnissen des BIP ersichtlich werden, die meisten der von den Probanden in der freien Selbsteinschätzung genannten Ressourcen ausgerechnet im sozialen Bereich liegen. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die vom BIP gemessenen und die von den Probanden aufgeführten sozialen Kompetenzen nicht ganz deckungsgleich sind. So wurde die am häufigsten genannte soziale Kompetenz *Zuverlässigkeit* von den verwendeten BIP-Skalen nicht erfasst. Die am zweithäufigsten genannte Ressource *Empathie* deckt vermutlich denjenigen Teil der BIP-Skala *Sensitivität* ab, der sich auf den Aspekt des Einfühlungsvermögens an sich und weniger auf die Handlungskompetenz bezieht. Somit steht die Tatsache, dass Empathie als Stärke relativ oft genannt wurde, durchaus in Einklang mit den Hypothesen der vorliegenden Untersuchung.

Eine aktuelle Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 21) ergab, dass potenzielle Ausbildungsbetriebe Jugendliche mit Behinderung unter anderem deswegen weniger bereitwillig ausbilden, weil sie Defizite in berufsbezogenen Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Flexibilität, Pünktlichkeit und Leistungsbereitschaft befürchten. Erfreulicherweise wurden all diese Kompetenzen in der Selbsteinschätzung von den Probanden mehrfach aufgeführt. Es empfiehlt sich, dies mithilfe von Fremdbeurteilungsinstrumenten zu überprüfen.

Bisher herrscht ein Mangel an standardisierten Messinstrumenten, die berufsbezogene Defizite und Ressourcen erfassen und für den Bereich psychischer Erkrankungen validiert sind (vgl. BEUTEL u. a. 2004, S. 111). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung liefern erste Hinweise darauf, dass sich der BIP als Messinstrument berufsbezogener Persönlichkeitseigenschaften auch bei psychisch Kranken eignen könnte. Dabei ist zu beachten, dass in der vorliegenden Studie nur Teile des BIP eingesetzt wurden. Die Validität des gesamten Messinstruments bei psychischen Erkrankungen müsste somit in weiteren Studien untersucht werden, die nicht nur den gesamten BIP, sondern auch eine größere Bandbreite psychischer Störungen mit einbeziehen.

Insgesamt ist zu beachten, dass die Repräsentativität der Stichprobe und damit die Generalisierbarkeit der Ergebnisse insofern als eingeschränkt zu betrachten sind als es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den Probanden um Personen handelt, die aufgrund ihrer psychischen Erkrankung Unterstützung benötigten, diese aufgesucht und akzeptiert haben, und die sich außerdem bereiterklärt haben,

einen Beitrag zu dieser Studie zu leisten. Dies könnte die Untersuchungsergebnisse beeinflusst haben und eventuell auch die relativ hohe Zahl an berufsqualifizierenden Abschlüssen (42 %) erklären.

Ausgehend von den hier ausgeführten Forschungsergebnissen wird empfohlen, die sichtbar gewordenen Schwächen im Bereich berufsbezogener sozialer und emotionaler Kompetenzen bei der Entwicklung und Planung inklusiver und rehabilitativer Maßnahmen zu berücksichtigen. Beim Ausbau der berufsbezogenen sozialen Kompetenzen sollten die Bereiche Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung und Durchsetzungsstärke einbezogen werden. Im Hinblick auf die psychische Stabilität bedürfen in der Regel sowohl die emotionale Stabilität als auch die Belastbarkeit und das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden der spezifischen Förderung. Dabei sollte den Teilnehmenden auch ermöglicht werden, von ihren jeweiligen Ressourcen zu profitieren, indem besonders auf ihre individuellen Kompetenzen eingegangen wird. Wie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigt, sehen die Betroffenen ihre Ressourcen in den unterschiedlichsten Bereichen, wobei deutliches Gewicht auf sozialen Kompetenzen wie Zuverlässigkeit und Empathie sowie Grundarbeitsfähigkeiten wie Ausdauer und Selbstständigkeit gelegt wird.

Literatur

- AKISKAL, Hagop: Die Borderline-Persönlichkeit: affektive Grundlagen, Symptome und Syndrome. In: KERNBERG, Otto Friedmann; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart 2000, S. 259–270
- BARRICK, Murray; MOUNT, Michael; JUGDGE, Timothy: Personality and Performance at the Beginning of the New Millenium: What Do We Know and Where Do We Go Next? In: Personality and Performance (2001) 9, S. 9–30
- BARNOW, Sven; STOPSACK, Malte; GRABE, Hans Jörgen; MEINKE, Claudia; SPITZER, Carsten; KRONMÜLLER, Klaus; SIESWERDA, Simkje: Interpersonal evaluation bias in borderline personality disorder. In: Behaviour Research and Therapy (2009) 47, S. 359–365
- BEUTEL, Manfred; ZWERENZ, Rüdiger; KAYSER, Egon; SCHATTENBURG, Lothar; KNICKENBERG, Rudolf: Berufsbezogene Einstellungen, Ressourcen und Risikomerkmale im Therapieverlauf: Eignet sich der AVEM als Messverfahren für psychisch und psychosomatisch Kranke? In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie (2004) 2, S. 110–119
- BLASCHKE, Dieter: Soziale Qualifikationen im Erwerbsleben. Theoretisches Konzept und empirische Ergebnisse. 1. Aufl. Nürnberg 1987
- BUCHHEIM, Anna: Borderline-Persönlichkeitsstörung und Bindungserfahrungen. In: DULZ, Birger; HERPERTZ, Sabine; KERNBERG, Otto Friedmann; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart 2011, S. 158–167
- COOK, Judith; RAZZANO, Lisa: Vocational Rehabilitation for Persons with Schizophrenia: Recent Research and Implications for Practice. In: Schizophrenia Bulletin (2000) 1, S. 87–103

- DILLING, Horst: Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD 10 Kapitel V (F); klinisch-diagnostische Leitlinien. 9. Aufl. Bern 2014
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung 2014
- FITZE, Simon: Arbeitszufriedenheit und Persönlichkeit: „Wer schaffen will, muss fröhlich sein!“ In: SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research 388; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin 2011
- FONAGY, Peter: Attachment and Borderline Personality Disorder. In: Journal of the American Psychoanalytic Association (2000) 4, S. 1129–1146
- GUNDERSON, John; LYONS-RUTH Karlen: BPD`s interpersonal hypersensitivity phenotype: A gene-environment-developmental model. In: Journal of Personality Disorders (2008) 1, S. 22–41
- HAERLIN, Christiane: Berufliche Beratung psychisch Kranker. 1. Aufl. Bonn 2010, S. 83–87
- HERPERTZ, Sabine; SASS, Henning: Die Borderline-Persönlichkeitsstörung in der historischen und aktuellen psychiatrischen Klassifikation. In: KERNBERG, Otto Friedmann; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart 2000, S. 115–123
- HERPERTZ, Sabine; SASS, Henning: Die Borderline-Persönlichkeitsstörung in der historischen und aktuellen psychiatrischen Klassifikation. In: DULZ, Birger; HERPERTZ, Sabine; KERNBERG, Otto Friedmann; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart 2011, S. 35–43
- HOFFMANN, Holger; KUPPER, Zeno: Prädiktive Faktoren einer erfolgreichen beruflichen Wiedereingliederung von schizophrenen Patienten. In: Psychiatrische Praxis (2003) 30, S. 312–317
- HOSSIEP, Rüdiger; PASCHEN, Michael: BIP. Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. 2. Aufl. Göttingen 2003
- HÜLSHEGER, Ute; SPECHT, Elke; SPINATH, Frank: Validität des BIP und des NEO-PI-R. Wie geeignet sind ein berufsbezogener und ein nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Erklärung von Berufserfolg? In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2006) 3, S. 135–147
- JAYAN, C.: Emotional Competence, Personality and Job Attitudes as Predictors of Job Performance. In: Journal of the Indian Academy of Applied Psychology (2006) 2, S. 135–144
- KERNBERG, Otto Friedmann: Borderline-Persönlichkeitsorganisation und Klassifikation der Persönlichkeitsstörungen. In: KERNBERG, Otto Friedmann; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart 2000, S. 52
- KUNZE, Heinrich; KRÜGER, Ulrich; LAURENZ, Katharina; HOLKE, Jörg: Abschlussbericht zum Projekt: Weiterentwicklung der regionalen Versorgungsstrukturen für psychisch kranke Menschen. Aktion Psychisch Kranke e. V.; LVR-Dezernat Soziales und Integration Köln 2009
- LAUBICHLER, Werner; KÜHBERGER, Anton: Persönlichkeitsstörung und Arbeits(un)fähigkeit. In: Der Medizinische Sachverständige, 6, 2003 S. 193–197.

- LIEB, Klaus; ZANARINI, Mary; SCHMAHL, Christian; LINEHAN, Marsha; BOHUS, Martin: Borderline personality disorder. In: *Lancet* (2004) 364, S. 453–461
- LOHMER, Mathias: Abwehrmechanismen und Objektbeziehungsgestaltung bei Borderline-Patienten – eine psychoanalytische Perspektive. In: KERNBERG, Otto Friedmann; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen*. Stuttgart 2000, S. 75–86
- MENTZOS, Stavros: *Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen*. 5. Aufl. Göttingen 2011
- REISSNER, Volker; ROSIEN, Meike; JOCHHEIM, Kai; KUHNIGK, Olaf; DIETRICH, Hans; HOLLEDERER, Alfons; HEBEBRAND, Johannes: Psychiatric disorders and health service utilization in unemployed youth. In: *Journal of Public Health*, 19(1) (2011), S. 13–20
- RENNEBERG, Babette; FIEDLER, Peter: Ressourcenorientierte Therapie der Borderline Persönlichkeitsstörung: kognitive und interpersonelle Ansätze. In: DAMMANN, Gerhard; JANNSEN, Paul (Hrsg.): *Psychotherapie der Borderline-Störungen*. Stuttgart 2001, S. 125–134
- RENNEBERG, Babette; MÜCKE, Michaela; WALLIS, Hanna; FYDRICH, Thomas; THOMAS, Christine: Wie sozial kompetent sind Patientinnen mit Borderline Persönlichkeitsstörung? In: *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin* (2003) 3, S. 329–345
- SCHÄFER, Holger; SCHMIDT, Jörg; STETTES, Oliver: *Qualität der Arbeit*. 1. Aufl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2013
- SKODOL, Andrew; GUNDERSON, John; PFOHL, Bruce; WIDIGER, Thomas; LIVESLEY, John; SIEVER, Larry: The Borderline Diagnosis I: Psychopathology, Comorbidity, and Personality Structure. In: *Biological Psychiatry* (2002) 51, S. 936–950
- STONE, Michael: Entwickelt sich die Borderline-Persönlichkeitsstörung zu einem Massenphänomen? Überblick über epidemiologische Daten und Hypothesen. In: KERNBERG, Otto Friedmann; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen*. Stuttgart 2000, S. 3–9
- STREECK, Ulrich: Diagnose Persönlichkeitsstörung: zum Verlust der interpersonellen Dimension im medizinischen Krankheitsmodell. In: KERNBERG, Otto Friedmann; DULZ, Birger, SACHSSE, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen*. Stuttgart 2000, S. 75–86
- TOGERSEN, Svenn; LYGREN, Sissel; OIEN, Per Anders; SKRE, Ingunn; ONSTAD, Sidsel; EDVARDSEN, Jack; TAMBS, Kristian; KRINGLEN, Einar: A Twin Study of Personality Disorders. In: *Comprehensive Psychiatry* (2000) 6, S. 416–425
- WATZKE, Stefan; GALVAO, Anja; GAWLIK, Berthold; HÜHNE, Michael; BRIEGER, Peter: Ausprägung und Veränderung der Arbeitsfähigkeiten psychisch kranker Menschen in der beruflichen Rehabilitation. In: *Psychiatrische Praxis* (2005) 32, S. 292–298
- ZEIGLER-HILL, Virgil; ABRAHAM, Jennifer: Borderline Personality Features: Instability of Self-Esteem and Affect. In: *Journal of Social and Clinical Psychology* (2006) 6, S. 668–687

Lis Marie Diehl, Irmgard Merkt

► Musik als Beruf? Überlegungen aus dem Dortmunder Modell: Musik

Das Projekt „Dortmunder Modell: Musik“ (DOMO: Musik) hat in den Jahren 2010 bis 2013 Perspektiven für musikorientierte Berufstätigkeiten von erwachsenen Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung entwickelt. Zunächst hat DOMO: Musik gezeigt, dass eine deutliche Anzahl von Werkstattbeschäftigten einen (Nachhol-)Bedarf an musikalischer Erwachsenenbildung, d. h. einen Bedarf an musikalisch-künstlerischer Aktivität hat. Zum anderen hat DOMO: Musik die Fragestellung vorangetrieben, wie sich im Anschluss an eine persönliche und individuelle musikalische Qualifizierung von Werkstattbeschäftigten auf dem Weg über die Mitarbeit in professionellen und inklusiven Ensembles neue berufliche Tätigkeiten und Strukturen im Sinne eines künstlerischen Teilzeit-Arbeitsplatzes denken und entwickeln lassen.

1 Das Dortmunder Modell: Musik

Im Frühjahr 2010 – das Ruhrgebiet ist gerade Kulturhauptstadt Europas – beginnt an der TU Dortmund das auf drei Jahre angelegte Projekt „Dortmunder Modell: Musik“. Initiiert wurde *DOMO: Musik* vom Lehrstuhl Musik der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund, finanziert wurde es vom damaligen Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales MAGS (heute MAIS) des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Förderung durch gerade dieses Ministerium hat Signalwirkung: *DOMO: Musik* ist ein Projekt musikalischer Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung, das zum einen in den Bereich aktiver Freizeitgestaltung, zum anderen aber – und hierin liegt der Schwerpunkt – in den Bereich beruflicher musikalischer Tätigkeit führen soll.

1.1 Ansatz und Ziele

Eine musikalische Grundausbildung für alle Kinder gehört zum kulturellen Selbstverständnis der Bundesrepublik: Musik ist ein Unterrichtsfach der allgemeinbildenden Schulen. Die etwa 940 öffentlichen geförderten Musikschulen bieten musikalische Ausbildung für alle Lebensalter. Musikhochschulen und Konservatorien führen in die musikalische Professionalität. Das Musikleben der Bundesrepublik bietet in Chören, Orchestern und Opernhäusern zahlreiche Arbeitsplätze in Vollzeit oder Teilzeit.

Wo und wie verorten sich Menschen mit Behinderung in dieser kulturellen Landschaft? Wie sind ihre Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung? Der Modellversuch „Instrumental-

spiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten“, angeregt und geleitet von Werner Probst, hat in den Jahren 1979 bis 1983 deutlich gemacht, dass Kinder an Sonderschulen selbstverständlich auch Schülerinnen und Schüler der Musikschule sein können. Seit nunmehr 30 Jahren werden Musikschullehrer und Musikschullehrerinnen im berufsbegleitenden Lehrgang BLIMBAM an der Akademie Remscheid für die Arbeit mit Kindern mit Behinderung ausgebildet. Wenn heute über 6000 Kinder und Jugendliche mit Behinderung an Musikschulen unterrichtet werden, so ist dies auch der „Initialzündung“ dieses Modellversuchs zu danken.

Dass Musik an Förderschulen zum Fächerkanon gehört, wurde bereits erwähnt. Im Rahmen des Unterrichts fällt Lehrerinnen und Lehrern immer wieder die musikalische Begabung einzelner Schülerinnen und Schüler auf. Auch wenn die Schule ihre Schülerinnen und Schüler musikalisch fördert – nach dem Ende der Schulzeit ist keine musikalische oder anderweitig künstlerische „Anschlussförderung“ mehr vorgesehen. Ganz generell muss die Frage gestellt werden, welche musikalischen oder anderweitig künstlerischen Ausbildungsmöglichkeiten Jugendliche und junge Erwachsene haben, die im Anschluss an die Förderschule in eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung wechseln. Im Berufsbildungsbereich, d. h. im Rahmen der Erprobung künftiger Tätigkeiten und auch im beruflichen Angebotskanon der Werkstattbereiche kommen die künstlerischen Disziplinen so gut wie nicht vor. So bleiben nicht wenigen der Werkstattbeschäftigten Entwicklungs- und Arbeitsmöglichkeiten im künstlerischen Feld verschlossen.

Der Frage der Entwicklungs- und Arbeitsmöglichkeit von Werkstattbeschäftigten im musikalischen Bereich widmet sich – in der Nachfolge des Bochumer Modells – das Dortmunder Modell. Argumentativ hat es *DOMO: Musik* leichter als *BOMO*: Die UN-Behindertenrechtskonvention stützt mittlerweile die Idee. „Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“ (Art. 30 Abs. 2 UN-Behindertenrechtskonvention). Welches sind nun geeignete Maßnahmen, um jungen oder auch älteren Erwachsenen im Berufsfeld Werkstatt die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives – in diesem Fall musikalisches – Potenzial zu entwickeln? Und: Welches sind weiterführende Maßnahmen zur Bereicherung der Gesellschaft?

Die Teilhabe am kulturellen Leben heißt im musikalischen Bereich nicht nur Rezeption von Musik, heißt nicht nur Musikhören zu Hause oder in einer Veranstaltung: Teilhabe am kulturellen Leben heißt auch Präsenz auf der Bühne, heißt Auftritt als Mitglied eines Ensembles oder als Solist. Das Publikum, sprich die Gesellschaft, erhält so die Gelegenheit, Menschen mit Behinderung neu und anders zu erleben. Auch hier unterstützt die UN-Behindertenrechtskonvention argumentativ: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich (...) eine positive Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen und ein größeres gesellschaftliches Bewusstsein ihnen gegenüber zu fördern“ (Art. 8 Abs. 1, 2 ii UN-Behindertenrechtskonvention).

Die übergeordneten Ziele von *DOMO: Musik* lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

- ▶ Teilhabe von Menschen mit Behinderung am kulturellen Leben als Akteure,
- ▶ Nutzung und Ausleben individueller musikalischer Potenziale und Interessen,
- ▶ Präsenz von Menschen mit Behinderung im öffentlichen Kulturleben,
- ▶ Erzeugen eines neuen Blicks auf Menschen mit Behinderung,
- ▶ Erzeugen neuer künstlerisch-inhaltlicher Akzente im Kulturleben und
- ▶ (Weiter-)Entwicklung der inklusiven musikalischen Zusammenarbeit mit professionellen Musikerinnen und Musikern.

In drei Bereichen lotet *DOMO: Musik* die Gelingensbedingungen inklusiver musikalischer Erwachsenenbildung und Kulturarbeit von Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung aus:

- ▶ Menschen mit Behinderung entdecken und leben ihre musikalischen Interessen; sie integrieren musikalischen Unterricht und neue musikalische Aktivitäten in ihren Alltag.
- ▶ Professionelle musikalische Akteure des regionalen Kulturlebens bilden mit *DOMO*-Musikerinnen und Musikern neue inklusive Ensembles und Netzwerke; gleichzeitig entwickeln sie selbst neue Kompetenzen im Umgang mit Menschen mit Behinderung.
- ▶ Die Projektergebnisse werden in Form von Konzerten und künstlerisch interdisziplinären Projekten Teil des öffentlichen Kulturlebens.

DOMO: Musik hat also nicht nur die Menschen mit Behinderung, in diesem Fall die Werkstattbeschäftigten, im Blick. Auch professionelle Musikerinnen und Musiker, Kulturmacher und Kulturmanager und nicht zuletzt das Publikum sind im Focus. Letztlich sind im Kontext einer gesellschaftlichen Entwicklung in Richtung Inklusion alle Beteiligten des musikkulturellen Lebens „betroffen“.

1.2 Zur Struktur des Projekts Dortmunder Modell: Musik

Die drei Jahre *DOMO: Musik* waren geprägt von der Auswahl der Werkstattbeschäftigten für eine musikalische Ausbildung, von einem dauerhaften Angebot voraussetzungsloser Breitenbildung, von der Phase des Unterrichts und der Talentförderung sowie der Phase der Semi-Professionalisierung. Mit dem Begriff „Semi-Professionalisierung“ verknüpft ist die Frage nach einer Teilzeitbeschäftigung von Werkstattbeschäftigten im Kulturleben. Diese Frage ist die Kernfrage einer tatsächlichen Teilhabe am kulturellen Leben für Menschen mit Behinderung mit ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten.

1.2.1 Eingangsphase: Das Musikalische Interview

Projektpartner für *DOMO: Musik* waren die drei großen Dortmunder Werkstätten für Menschen mit Behinderung mit etwa 1.700 Werkstattbeschäftigten. Mit 612 von ihnen wurde in einer ersten Auswahlphase ein sogenanntes „Musikalisches Interview“ durchgeführt, das im

Rahmen von *DOMO: Musik* entwickelt worden war. Das Interview fragt nach musikalischen Vorerfahrungen und Vorlieben und auch nach eventuellen Interessen am Spiel eines Instruments oder am Singen im Chor. Eine 10-minütige musikpraktische Sequenz rundet mit Singen und dem Klatschen von Rhythmen das „musikalische Kurzportrait“ ab. Der Blick auf die elementaren musikalischen Fähigkeiten der Einzelnen war hilfreich für die Auswahl der zukünftigen DOMO-Musiker. Er brachte aber auch bislang unbekannte musikalische Fähigkeiten von Werkstattbeschäftigten zum Vorschein. „Ich hätte ihnen ganz andere Teilnehmer für DOMO vorgeschlagen“, so die Leiterin eines Sozialen Dienstes einer der Einrichtungen, „jetzt habe ich selbst über unsere Beschäftigten etwas dazugelernt“.

1.2.2 Breitenbildung

Parallel zu einem dreimonatigen instrumentalen Probeunterricht in Gruppen, der den ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmern überwiegend innerhalb der Werkstätten angeboten wurde, ist der inklusive Chor „stimmig“ eingerichtet worden, der für alle Menschen ohne jegliche Vorprüfung offen war und dies auch bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist – für Werkstattmitarbeiter, deren Freunde und Verwandte, Studierende der Fakultät Rehabilitationswissenschaften und internationale Studierende der TU Dortmund, Interessenten aus dem Dortmunder Behindertennetzwerk usw. Der Chor versteht sich als ein Angebot musikalisch-kultureller Bildung; im Repertoire orientiert er sich an der Bandbreite der Musikkulturen der Welt, an Hochkulturen ebenso wie an Volks- und Populärkulturen (vgl. MERKT 2012).

1.2.3 Talentförderung

Von den teilnehmenden Menschen mit Behinderung qualifizierten sich 80 für eine weitere Talentförderung in Form von Einzel- oder Kleingruppenunterricht. Musikalische Entwicklung, regelmäßiges Erscheinen und die Teilnahme an zusätzlichen Workshops waren Voraussetzung für weiteren kostenlosen DOMO-Unterricht. Der Freitagnachmittag wurde für die neu entstehenden Ensembles und für viele Instrumentallehrer und Schüler zum *jour fixe*. „Mit dem Geigenspiel trainiere ich mein Gehirn“, sagte ein Teilnehmer nach einem Jahr der Teilnahme an *DOMO: Musik*, der sich zu Beginn kaum den Namen seines Lehrers merken konnte. Gegen Ende des zweiten DOMO-Jahres meldeten sich schließlich 33 der DOMO-Musiker als Schülerinnen und Schüler der Musikschule Dortmund an. Die Musikschule wird zum neuen Lernort und zum selbstständig gelebten Teil der Freizeitgestaltung.

1.2.4 Semi-Professionalisierung

15 bis 20 DOMO-Musikerinnen und -Musiker haben sich durch musikalische Präsenz, Bühnenpräsenz, Konzentration, Ausdauer und musikalische Kompetenz als zukünftige „Profis“ erwiesen. Sie haben ihr künstlerisches und kreatives Potenzial soweit entwickeln können, dass sie heute Mitglieder in Ensembles sind, die mit professionellen Musikerinnen und Musikern der Region, aber auch mit Gästen aus Hamburg gegründet wurden. Im März 2013 prä-

sentierten sich im Rahmen des Projekt-Abschlusskonzerts „domo vision“ insgesamt 80 Musikerinnen und Musiker auf der Bühne des FZW (vgl. DOMO VISION).

1.2.5 Professionalisierung

DOMO: Musik hat in seiner dreijährigen Praxis mehr Facetten einer Beschäftigung mit und einer Ausübung von Musik gezeigt, als anfangs für möglich gehalten werden konnte. Die Zusammenarbeit mit professionellen Musikerinnen und Musikern führte zu musikalischen Ergebnissen, die jeglichen Behindertenbonus weit hinter sich ließ. Im Rahmen der Reihe „Konzerte an besonderen Orten“ fanden im Dortmunder BORUSSEUM, im Raubtierhaus des Dortmunder Zoos und in einer Großwäscherei der AWO Veranstaltungen statt, in denen mit Künstlern aus der Region und aus Hamburg gleichermaßen traditionell wie experimentell musiziert (www.youtube.com/watch?v=c3n5_tuBKnQ). Das Ensemble *piano plus* fuhr mit Unterstützung der Staatskanzlei NRW und des MAIS im Oktober 2013 nach Brasilien. Der renommierte Jazzclub *domicil* in Dortmund war Schauplatz verschiedener Auftritte von DOMO-Ensembles.

Der Blick auf all die Aktivitäten zeigt, dass es in den Werkstätten Beschäftigte gibt, die über das Potenzial verfügen, sich musikalisch weiterzuentwickeln und dies auch wollen. Er zeigt insbesondere auch, dass es einen Bedarf an musikalischer Förderung gibt, der weit über ein paar musikalische Stunden Freizeitgestaltung hinausgeht. Die DOMO-Projekte waren natürlich zeitaufwendig und probenintensiv: Auftritten mit den Profis gehen Übephasen und Proben voraus – oft auch an Wochenenden. Bei einigen der Werkstattbeschäftigten kristallisierte sich mit der Zeit der Wunsch heraus, Musik (in Teilzeit) als Arbeit auszuüben. Dies wirft nun neue Fragen auf, für die insbesondere in Zusammenarbeit mit den Dortmunder Werkstätten regional passende und zeitgemäße Lösungen gefunden werden müssen.

2 Musik als Beruf

Bevor im weiteren Verlauf Modelle künstlerischer (Teilzeit-)Arbeitsplätze diskutiert werden, folgt zunächst eine kurze Einführung in das sogenannte Modell *Künstlerarbeitsplatz*, das derzeit überwiegend die Organisationsgrundlage für die künstlerische Berufstätigkeit von Menschen mit Werkstattanspruch bildet.

2.1 Kunst und Kultur als Beruf für Menschen mit Behinderung

Die Möglichkeit, eine künstlerische Begabung im Rahmen einer Berufstätigkeit zu verwirklichen, besteht für Menschen mit Anspruch auf einen WfbM-Platz aktuell vor allem im Modell *Künstlerarbeitsplatz*, das im Folgenden vorgestellt wird. Wenn diesbezüglich nun von Menschen mit Behinderung gesprochen wird, ist damit der Personenkreis der Werkstattbeschäftigten gemeint. Auf Menschen mit körperlichen oder sinnesbezogenen Beeinträchtigungen, die in

anderen Kontexten künstlerisch tätig sind oder sein wollen, treffen auf der strukturellen Ebene sowie in Bezug auf die Organisation von Assistenzleistungen andere Fragestellungen zu.

Unter dem Modell *Künstlerarbeitsplatz* werden also künstlerisch orientierte Arbeitsplätze im Kontext der WfbM verstanden. Dabei existieren in Deutschland unterschiedliche Modelle der Verortung künstlerischer Arbeitsplätze in einer WfbM. Auch der Grad der Vernetzung mit dem allgemeinen Kulturbetrieb, d. h. mit dem Ersten Arbeitsmarkt stellt sich höchst unterschiedlich dar. So gibt es Projekte, die ausschließlich oder vorwiegend im eigenen institutionellen bzw. sozialen Kontext stattfinden (Auftritte in der eigenen Aula, Verkäufe von Bildern bei Tagen der offenen Tür, auf Weihnachtsmärkten etc.) oder solche, die sich einen Platz im „regulären“ Kulturbetrieb erarbeitet haben (Auftritte in Musik-Clubs, bei Festivals, in Theatern etc.).

Während im Bereich der bildenden Kunst noch vergleichsweise viele Ateliers im Rahmen des Modells *Künstlerarbeitsplatz* organisiert sind, nehmen die Möglichkeiten im Bereich der darstellenden Künste und insbesondere im Bereich der Musik deutlich ab. Dabei konzentrieren sich Gruppen, die überregional wahrgenommen werden, im Bereich der darstellenden Künste auf die Städte Berlin und Hamburg. In Nordrhein-Westfalen gibt es – trotz der hohen Einwohnerzahl und der vielfältigen Kulturlandschaft – bisher nur die Werkstatt *Allerhand* der GWK in Köln, die Werkstatt-Plätze im Bereich der Bildenden Kunst anbietet. Wenngleich es natürlich durchaus Kultur-Projekte in verschiedenen Städten gibt, die (noch) nicht den Status des Arbeitsplatzes haben.

Im Bereich der Musik gibt es – bleibt *DOMO: Musik* als noch nicht dauerhaft als Arbeitsplatz organisiertes Projekt einmal unberücksichtigt – deutschlandweit nur das Projekt *barner 16 von alsterarbeit gGmbH* in Hamburg, innerhalb dessen Menschen mit Behinderung im Rahmen einer Werkstatt-Tätigkeit musikalisch tätig sein können.

2.2 Zur Entwicklung des Modells *Künstlerarbeitsplatz*

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die konkrete Ausgestaltung der Kooperation zwischen Kunstprojekten und WfbM bzw. die Verortungen von Kunstprojekten innerhalb einer WfbM beträchtlich. Allen gemeinsam ist jedoch die grundsätzliche Verpflichtung, sich an gewisse Grundregeln der Werkstattarbeit zu halten, wie sie u. a. in der Werkstätten-Verordnung (WVO) geregelt sind. Diese organisatorischen Grundlagen legen auch im künstlerischen Feld wesentliche Rahmenbedingungen des Arbeitsalltags fest.

Insbesondere die Projekte, die heute auch aus künstlerischer Perspektive erfolgreich sind, wurden – überwiegend Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre – zumeist aus einem künstlerischen Interesse heraus und mit künstlerischen Zielsetzungen ins Leben gerufen. Die Initiative ging dabei in der Regel von Kunstschaffenden selbst aus und nicht von Trägern der Behindertenhilfe. Zunächst arbeiteten die Projekte meist als freie Gruppen (z. B. auf der Basis eines Vereins). Erst als mit zunehmender Professionalität und steigendem Erfolg die künstlerische Tätigkeit nicht mehr in der Freizeit zu organisieren war, wurde etwa ab Anfang

der 2000er Jahre nach Möglichkeiten gesucht, die Kunstproduktion in Form eines Arbeitsplatzes zu organisieren. So entstand in Form der Zusammenarbeit mit bzw. der Übernahme durch die WfbM das Modell *Künstlerarbeitsplatz*. Aus der Retrospektive waren dabei die Kontakte der Akteure in unterschiedlichen Bereichen der Kunst- und Kulturszene besonders hilfreich für die langfristige und erfolgreiche Arbeit der jeweiligen Gruppen. Gründungen von Trägern mit eher pädagogischem als künstlerisch qualifiziertem Personal konnten oft außerhalb des Sozialbereichs künstlerisch nicht Fuß fassen.

Eine Verortung im allgemeinen Kulturleben ist jedoch nicht nur aus inhaltlichen Erwägungen bezüglich der künstlerischen Qualität und Umsetzung von Inklusion relevant, sie spielt auch eine entscheidende Rolle für den wirtschaftlichen Erfolg eines Projekts. Gerade wenn die künstlerische Tätigkeit im Rahmen einer WfbM organisiert ist, muss – je nach Absprache mit dem jeweiligen Werkstatt-Träger in unterschiedlichem Maße – das Werkstatt-Entgelt erwirtschaftet werden. In Kombination mit den im Kulturbereich ohnehin kaum planbaren Schwankungen bezüglich der Einnahme-Situation ist es insofern kaum verwunderlich, dass sich bislang noch kein Kunstprojekt z. B. in Form eines Integrationsbetriebs organisiert hat.

Auch wenn von den künstlerischen Akteuren nicht selten die einengenden Rahmenbedingungen des Werkstattsystems kritisiert werden (vgl. DIEHL 2010), sind die meisten der künstlerischen Projekte dennoch weiterhin in Werkstatt-Form organisiert. Dies liegt vermutlich daran, dass es im Werkstatt-Kontext trotz aller Kritikpunkte im Vergleich zu anderen Instrumenten der beruflichen Rehabilitation höhere Zuschüsse und eine größere Planungssicherheit gibt.

Sicherlich existieren neben der WfbM mittlerweile alternative Instrumente der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung, z. B. die unterstützte Beschäftigung. Diese Modelle setzen allerdings voraus, dass es einen bestehenden Betrieb gibt, in den ein Mensch mit Behinderung inkludiert werden kann. Ein solcher Betrieb (Theater und andere öffentlich geförderte Kulturinstitutionen) kann dann u. a. finanzielle Unterstützung erhalten, um Menschen mit Behinderung zu beschäftigen. Allerdings werden nur in einigen wenigen Ausnahmefällen – wie im Theater Reutlingen – Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung geschaffen. In der freien Kulturszene, insbesondere im Bereich der Musik, ist die Offenheit für die künstlerische Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderung groß, allerdings stehen sich die berufliche Struktur der in Selbstständigkeit organisierten Arbeit der Musikerinnen und Musiker und die mit Reha-Institutionen verknüpften Verbindlichkeiten diametral gegenüber.

Dennoch haben in den letzten Jahren innerhalb der Szene „Kunst und Behinderung“ bzw. „Kunst und Inklusion“ verstärkt Überlegungen stattgefunden, ob die künstlerische Tätigkeit auch in anderer Form als in derjenigen der Werkstattarbeit organisiert werden kann.

2.3 Neue Strukturen

Einige Projekte haben damit begonnen, das Instrument des Persönlichen Budgets für Ausbildung und Tätigkeit im Kunst- bzw. Kulturbereich zu nutzen. Zum einen ist hier das *Atelier*

Goldstein der Lebenshilfe in Frankfurt zu nennen. *Atelier Goldstein* ist eines der deutschlandweit erfolgreichsten Ateliers, in denen Menschen mit Behinderung künstlerisch tätig sind. Es wurde u. a. 2012 mit dem renommierten Binding Kulturpreis ausgezeichnet. *Atelier Goldstein* nutzt – neben einer Grundfinanzierung durch die Lebenshilfe und Mitteln aus Projektförderungen – das Persönliche Budget, um Teilzeitarbeitsplätze im Atelier zu finanzieren. Die Künstlerinnen und Künstler gehen weiterhin einer Beschäftigung in einer WfbM nach, nehmen dort aber die sogenannte „Teilzeit auf Wunsch“ in Anspruch. An den so freigewordenen Tagen gehen sie dann ihrer künstlerischen Tätigkeit im *Atelier Goldstein* nach. Allerdings handelt es sich dabei formal nicht um ein „Budget für Arbeit“, sondern um Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Auf der praktischen Ebene der Alltagsorganisation hat dieses Modell jedoch das Erscheinungsbild eines künstlerischen Teilzeit-Arbeitsplatzes.

Daneben wird das Persönliche Budget auch außerhalb von Institutionen der Behindertenhilfe für die Organisation künstlerischer Tätigkeit genutzt: So hat etwa der Verein *tanzbar Bremen* auf der Basis des Persönlichen Budgets die Ausbildung (BBB) einer jungen Tänzerin mit Down Syndrom finanziert und sie zwischenzeitlich fest als Tänzerin in Bühnenproduktionen sowie als Co-Dozentin von Tanzworkshops angestellt.

Auch das Netzwerk *ILAN e. V.* hat hier Beispiele entwickelt, wie die Leistung des Berufsbildungsbereichs (BBB) auf der Basis des Persönlichen Budgets außerhalb von Werkstätten organisiert werden kann. In diesem Kontext sind beispielsweise Arbeitsplätze als Assistentin in einer Jugendkunstschule oder Assistentin in der Musiktherapie-Abteilung einer Senioreneinrichtung entstanden.

Eine Schwierigkeit dieser Organisationsform besteht allerdings bislang noch darin, dass die vorliegenden Beispiele nur aufgrund des teilweise immensen Einsatzes der betroffenen Eltern und/oder des *ILAN e. V.* realisiert werden konnten. Dies liegt zum einen an allgemeinen Schwierigkeiten bei der Beantragung eines Persönlichen Budgets und zum anderen an einer gewissen Skepsis gegenüber dem Kulturbereich als Arbeitsgebiet für Menschen mit Behinderung seitens der bewilligenden Behörden. Zum dritten sind für eine (erfolgreiche) künstlerische Tätigkeit ein Mindestmaß an Managementtätigkeiten, Fachwissen (z. B. bezüglich der GEMA und sonstigen Verwertungsrechten, Steuerrecht, Vertragswesen, technisches Know How etc.) und nicht zuletzt Kontakte zu dem jeweils angestrebten Teil des Kulturbetriebs nötig. Diese Expertise kann sicherlich weder bei den betroffenen Personen noch deren Angehörigen als gegeben vorausgesetzt werden. Hinzu kommt außerdem der hohe Zeitaufwand bei der Umsetzung der genannten Tätigkeiten, die in der Regel nicht als zu vergütende Leistung in die Verhandlungen mit dem Kostenträger einbezogen werden können.

3 Ausblick

Damit also eine künstlerische Berufstätigkeit von Menschen mit Behinderung nicht nur in Ausnahmefällen bzw. in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund zustande kommen kann, bedarf es offensichtlich neuer organisatorischer Strukturen. Eine mögliche Organisationsform wäre eine Agentur, die zunächst mit den betreffenden Personen in inklusiven Teams künstlerische bzw. kulturelle „Produkte“ entwickelt. Im zweiten Schritt wäre diese Agentur dann dafür verantwortlich, die entwickelten Produkte auch zu vermarkten. Unerlässlich wäre hierbei, dass solche Aktivitäten von Beginn an netzwerkartig geplant und stabile Kooperationen bzw. Partnerschaften mit den entsprechenden Akteuren des allgemeinen Kulturbetriebs sowie weiteren relevanten Institutionen (z. B. Schulen als Kunden für Weiterbildungsangebote zum Thema Inklusion) aufgebaut werden.

Für die nächsten Jahre wird die Kombination Werkstatt-Arbeit und externe künstlerische Arbeit als jeweilige Teilzeitbeschäftigung von Interesse sein. Für diese Kombination müssen allerdings noch tragfähige Modelle entwickelt werden, die solche Strukturen finanziell absichern und gleichzeitig eine ständige künstlerische Weiterentwicklung und Qualifizierung der Werkstattbeschäftigten beinhalten. Die Praxis des Projekts „Dortmunder Modell: Musik“ hat gezeigt, dass ein Bedarf an den eben beschriebenen Strukturen besteht.

Literatur

DIEHL, Lis Marie: Die Werkstatt für behinderte Menschen als Ort für künstlerische Ausbildung und Produktion? Strukturelle Betrachtung des Modells Künstlerarbeitsplatz. Wandlungen und Weiterentwicklung. Unveröff. Diplomarbeit TU Dortmund. Dortmund 2010

DOMO VISION: URL: www.youtube.com/watch?v=BIqReCpsR-w

FAKULTÄT REHABILITATIONSWISSENSCHAFTEN TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND: URL: http://www.fk-reha.musik.tu-dortmund.de/cms/de/DOMO__Musik/index.html (Zugriff: 11.10.2014)

ILAN e. V.: URL: <http://www.inclusion-life-art-network.de>

MERKT, Irmgard: Voices. An inclusive choir in Dortmund, Germany. In: Approaches: Music Therapy & Special Music Education, (2012) 4(2), S. 93–100. – URL: http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_4%282%29_2012.pdf (Zugriff: 11.10.2014)

UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. In Kraft getreten am 03.05.2008. – URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> (Zugriff: 11.10.2014)

VEREIN INTAKT e. V.: URL: <http://www.musik-inklusive.de> (Zugriff: 11.10.2014)

Teil IV: Standardisierung
inklusive Berufsbildung und
Professionalisierung des pädagogischen
und auszubildenden Personals

Vera Neugebauer, Thomas Bauer

► Berufliche Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen durch Werkstätten für behinderte Menschen

Menschen, die aufgrund behinderungsbedingter Leistungseinschränkungen nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, gelten als erwerbsgemindert. Bei Vorliegen definierter Voraussetzungen haben diese Menschen Anspruch auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, konkret auf die Leistung „Werkstatt für behinderte Menschen“. Innerhalb dieser Leistung erhalten die Personen eine berufliche Bildung, die nicht im Berufsbildungsgesetz verankert ist. In dieser Abhandlung wird das aktuelle Projekt der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (BAG WfbM) zur Systematisierung der beruflichen Bildung in Werkstätten vorgestellt. Dabei wird die Vorgehensweise zur Anpassung von Inhalten der Ausbildungsrahmenpläne beschrieben und beispielhaft dargestellt.

1 Berufliche Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen

Das deutsche Parlament hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention für eine inklusive Gesellschaft ausgesprochen. Diese Entscheidung hat Auswirkungen auf unterschiedliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, wobei die §§ 24 (Bildung) und 27 (Arbeitsleben) der UN-Behindertenrechtskonvention für diesen Beitrag die wesentlichen sind. Davon ausgehend, dass nach § 24 der Konvention der Zugang zur beruflichen Bildung und Ausbildung für alle Menschen möglich sein soll, muss das bestehende System der Berufsbildung und seine gesetzliche Grundlage kritisch betrachtet werden. Im ersten Schritt werden die bestehenden Grundlagen im Hinblick auf Chancen und Hemmnisse bei der Umsetzung einer inklusiven beruflichen Bildung analysiert. Anschließend wird der Personenkreis der voll erwerbsgeminderten Menschen, welche die Leistung „Werkstatt für behinderte Menschen“ in Anspruch nehmen, näher dargestellt. Die Grundlagen der sozialrechtlichen Leistung „Werkstatt für behinderte Menschen“ werden kurz dargestellt. Im Fokus stehen hierbei die aktuellen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in Werkstätten. Ausgehend vom Ordnungssystem der Berufsbildung werden die vorhandenen Anknüpfungspunkte der beruflichen Bildung in der Werkstatt und das aktuelle Projekt der BAG WfbM dargestellt und erste Ergebnisse präsentiert.

1.1 Die gesetzlichen Grundlagen der Berufsbildung für Menschen mit Behinderung

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005 wurde das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung gesetzlich verankert. Sowohl die Berufsausbildungsvorbereitung (§ 1 Abs. 2), die Berufsausbildung (§ 1 Abs. 3), als auch die berufliche Fortbildung (§ 1 Abs. 3) beinhalten diese Zielrichtung, wie hier aus § 1 Abs. 2 beispielhaft angeführt: *„Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.“*

Das Berufsbildungsgesetz sieht in § 64 für Menschen mit Behinderung grundsätzlich eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf vor. Dafür werden nach § 65 BBiG Nachteilsausgleiche, wie etwa Zulassung von Hilfsmitteln oder Prüfungsverlängerungen gewährt. Für Menschen mit Behinderung, die nicht in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden können, kann die zuständige Kammer nach § 66 BBiG eine angepasste Ausbildungsregelung (Fachpraktikerausbildung) erlassen. Nach den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) muss sich diese Ausbildungsregelung an einem anerkannten Ausbildungsberuf orientieren. Durch diese fast regionale Zuständigkeit haben sich aktuell bis zu tausend Ausbildungsregelungen (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2008) entwickelt, die eine Systematisierung sehr erschweren. Nichtsdestotrotz hat das BiBB für sieben Fachpraktikerausbildungen einheitliche Regelungen entwickelt. All diesen Ausbildungsmöglichkeiten liegt zugrunde, dass die Person ausbildungsreif und perspektivisch erwerbsfähig sein muss. Ausbildungsreife wird durch die Agentur für Arbeit nach den Kriterien des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland festgestellt und ist in einem Kriterienkatalog zusammengefasst (vgl. BA 2006).

Weiterführend sieht das BBiG die Berufsausbildungsvorbereitung für benachteiligte Personen nach § 1 Abs. 2 vor. Diese konkretisiert sich in den §§ 68 ff. BBiG und beschreibt eine Heranführung von sozial benachteiligten und lernbeeinträchtigten Personen an eine Berufsausbildung. Der Kommentierung zum Berufsbildungsgesetz von WOHLGEMUTH ist zu entnehmen, dass sich die Berufsausbildungsvorbereitung nicht an Personen mit „grundlegenden intellektuellen Defiziten“ (ebd. 2011) richtet. In § 69 BBiG wird die Heranführung an die berufliche Handlungsfähigkeit über Qualifizierungsbausteine beschrieben. Grundsätzlich orientieren sich diese Qualifizierungsbausteine ebenfalls an den anerkannten Ausbildungsberufen und bedürfen der Abstimmung mit den zuständigen Kammern. Das Berufsbildungsgesetz bietet Möglichkeiten zur individuellen Anpassung der Berufsbildung an die Bedarfe von Menschen mit Behinderung. Gleichzeitig hat diese Flexibilität Grenzen wie in der Kommentierung von Wohlgemuth deutlich wird.

Den Anforderungen nach § 24 UN-Behindertenrechtskonvention widerspricht, dass sowohl für die Ausbildung eine Ausbildungsfähigkeit als auch für die Berufsausbildungsvor-

bereitung die Perspektive zur Ausbildungsfähigkeit gegeben sein muss. Damit bleibt festzustellen, dass bestimmte Personengruppen vom Berufsbildungsgesetz und den daraus resultierenden Systemen nicht erfasst werden. Für die Personengruppe, die im sozialrechtlichen Sinne als voll erwerbsgemindert und nicht ausbildungsfähig gilt, steht das Angebot der Werkstatt für behinderte Menschen zur Verfügung.

1.2 Anspruchsberechtigter Personenkreis für die Leistung „Werkstatt für behinderte Menschen“

Die Werkstatt für behinderte Menschen (später: Werkstatt) ist eine Einrichtung der beruflichen Rehabilitation und steht nach § 136 Abs. 1 SGB IX Menschen offen, die wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können. Es ist der Auftrag der Werkstatt, die Personen aufzunehmen, beruflich zu bilden und zu beschäftigen, die zwar beruflich rehabilitationsfähig sind, aber behinderungsbedingt nicht die Voraussetzungen für andere Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben erfüllen. Voraussetzung für die Aufnahme in eine Werkstatt ist unter anderem die Leistungszusage durch einen Rehabilitationsträger. Deren Leistungszusage ist in vielen Fällen an die mangelnde Ausbildungsfähigkeit geknüpft. Die Feststellung erfolgt in der Regel durch die Fachdienste der Bundesagentur für Arbeit.

Mit dieser Feststellung wird eine Aussage zur Erwerbsminderung im Sinne des § 43 Abs. 2 SGB VI bzw. zur nicht Erwerbsfähigkeit im Sinne des § 8 Abs. 1 SGB II gemacht. Definitionsgemäß gilt als voll erwerbsgemindert bzw. nicht erwerbsfähig im Sinne der genannten Paragraphen, wer wegen Krankheit oder Behinderung auf nicht absehbare Zeit außerstande ist, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig zu sein. Die Bedingung „auf nicht absehbare Zeit“ konkretisiert sich in Anlehnung an § 7 Abs. 4 SGB III, § 145 Abs. 1 SGB III und § 101 Abs. 1 SGB VI auf einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten. Das Kriterium „unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes“ bezieht sich unter anderem auf die gesetzlichen Vorgaben und der betrieblichen Übung zur konkreten Ausgestaltung der Erwerbstätigkeit, vor allem Dauer, Lage und Verteilung der Arbeitszeit sowie qualitative Grundfertigkeiten. Keine Rolle bei der Bewertung der Bedingungen spielen dabei konjunkturelle Gründe und die aktuelle Arbeitssituation (vgl. BAGÜS 2013). § 136 SGB IX beschreibt nicht nur den Personenkreis, sondern grenzt auch den werkstattfähigen Personenkreis ein, ergo die nicht werkstattberechtigten Personen aus. In § 136 Abs. 2 SGB IX definiert der Gesetzgeber, dass das Angebot nur für Personen infrage kommt, bei denen nach Teilnahme am Berufsbildungsbereich ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erwarten ist. Dies ist bei Menschen nicht der Fall, bei denen trotz einer angemessenen Betreuung eine Selbst- oder Fremdgefährdung zu erwarten ist. Für diesen Personenkreis ist nach § 136 Absatz 3 SGB IX eine Betreuung und Förderung in Einrichtungen oder Gruppen, die der Werkstatt angegliedert sind, vorgesehen.

Damit ist dieser Personenkreis per Gesetz von den Möglichkeiten der beruflichen Bildung und der Teilhabe am Arbeitsleben ausgeschlossen. Diese faktische Diskriminierung wird von der BAG WfbM seit Jahren gegenüber politischen Entscheidungsträgern als Skandal angeprangert (vgl. BAG WfbM 2014). Trotz der Brisanz kann dieses Thema hier nicht weiter vertieft werden, sondern muss in einem anderen Rahmen weiterverfolgt werden (zur weiteren Diskussion vgl. LEBENSHILFE 2010; NEUGEBAUER 2013).

Zwischen der sozialrechtlichen Zuschreibung „volle Erwerbsminderung“, der Ausbildungsfähigkeit und der Vermittelbarkeit besteht ein eindeutiger Zusammenhang. Die etikettierten Personen stehen zunächst dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung und sind somit auch nicht ausbildungsfähig im Sinne der Kriterien der Bundesagentur für Arbeit.

1.3 Die Gestaltung der Leistung „Werkstatt für behinderte Menschen“

Der Auftrag der Werkstatt für behinderte Menschen ist in § 136 Abs. 1 Nr. 1 SGB IX formuliert. Zu den Aufgaben gehören eine „angemessenen beruflichen Bildung“ und die „Beschäftigung“. Nummer 2 der Norm erweitert diesen Auftrag zusätzlich auf die Entwicklung der Leistungs- und Erwerbsfähigkeit sowie der Persönlichkeitsentwicklung. Laut Horst CRAMER stellt die Leistung Werkstatt das letzte Glied in der Kette der beruflichen Rehabilitation dar (vgl. CRAMER § 136, Rdn. 10).

Grundsätzlich wird dieser Anspruch auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben wie folgt strukturiert:

- ▶ Eingangsverfahren (§ 40 SGB IX in Verbindung mit § 3 Werkstättenverordnung WVO),
- ▶ Berufsbildungsbereich (§ 40 SGB IX in Verbindung mit § 4 Werkstättenverordnung WVO),
- ▶ Arbeitsbereich (§ 41 SGB IX in Verbindung mit § 5 Werkstättenverordnung WVO).

Im dreimonatigen Eingangsverfahren hat die Werkstatt die Aufgabe festzustellen, ob die Werkstatt die geeignete Einrichtung ist, sowie welche Bereiche und welche Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben in Betracht kommen.

Zielsetzung des Berufsbildungsbereichs ist es, geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Teilhabe am Arbeitsleben anzubieten und dass die Person am Ende der zweijährigen Förderdauer wenigstens ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen kann. Die Leistungen im Eingangsverfahren und im Berufsbildungsbereich werden nach § 42 Abs. 1 SGB IX je nach Zuständigkeit von den folgenden Rehabilitationsträgern finanziert:

- ▶ Bundesagentur für Arbeit,
- ▶ Träger der Unfallversicherung,
- ▶ Träger der Rentenversicherung,
- ▶ Träger der Kriegsopferfürsorge.

Nach § 42 Abs. 2 SGB IX schließt sich dem Berufsbildungsbereich der Arbeitsbereich an. Der Begriff „Arbeitsbereich“ ist ein juristischer Begriff aus dem SGB IX. Er impliziert nicht den Arbeitsort in der Institution Werkstatt, sondern beschreibt einen Rechtsanspruch. Während dieser Phase muss eine angemessene Beschäftigung, müssen Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Aktivitäten zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt angeboten und durchgeführt werden. Die Leistungen des Arbeitsbereichs können unter Vorliegen der Voraussetzungen bis zum Erreichen der Altersrente in Anspruch genommen werden. Nach § 42 Abs. 2 SGB IX können die folgenden Rehabilitationsträger Leistungen im Arbeitsbereich gewähren:

- ▶ Träger der Unfallversicherung,
- ▶ Träger der Kriegsopferfürsorge,
- ▶ Träger der öffentlichen Jugendhilfe,
- ▶ Träger der Sozialhilfe.

Grundsätzlich können diese Teilleistungen nur durch eine nach § 142 SGB IX anerkannte Werkstatt für behinderte Menschen erbracht werden. Als Anerkennungsbehörde handelt die Bundesagentur für Arbeit nach der gleichen gesetzlichen Norm.

Nach Angaben der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM) vom 14.11.2013 vertritt sie 94 Prozent der Werkstätten in Deutschland. Dies entspricht 684 Werkstattträgern, die an 2.625 Standorten organisiert sind. Dieser Statistik zufolge werden 301.093 Werkstattbeschäftigte ausgewiesen, von denen 252.415 im Arbeitsbereich beschäftigt sind, 33.232 am Berufsbildungsbereich teilnehmen und weitere 15.446 Menschen, die eine Förderstätte außerhalb der Werkstatteleistung besuchen (vgl. BAG WfbM 2014).

Bezogen auf die Verteilung nach Behinderungsart weist die Statistik der überörtlichen Sozialhilfeträger für 2012 folgende Verteilung aus (vgl. SCHÜTZ-SEHRING/BUNN/CASPER 2013, S. 51):

- ▶ Menschen mit einer geistigen Behinderung: 74,5 %,
- ▶ Menschen mit einer psychischen Behinderung: 19 %,
- ▶ Menschen mit einer körperlichen Behinderung: 6,5 %.

2 Berufliche Bildung in der Werkstatt

Die Vorgaben zur beruflichen Bildung in der Werkstatt erfolgen im Rahmen der Sozialgesetzbücher, nicht jedoch durch das Berufsbildungsgesetz. Durch die Novellierung der Sozialgesetzgebung im Jahre 2001 wurde die berufliche Bildung in der Werkstatt durch die Bestimmungen im SGB IX gestärkt. Davor gab es in Werkstätten lediglich den Arbeitstrainingsbereich mit eingeschränkten Bildungsanforderungen und Bildungszielen. Die bis heute geltende zeitliche Begrenzung der Bildungsmaßnahme auf zwei Jahre für den Berufsbildungsbereich und maximal drei Monate für das Eingangsverfahren resultiert aus der bis in die 1970er Jahre

geltende Annahme einer eingeschränkten Bildungsfähigkeit dieser Personengruppe. Die inhaltlichen Vorgaben der zuständigen Bundesagentur für Arbeit folgten jeweils den geltenden Bildungsvorstellungen.

Auf Basis der Neuregelung wurde zwischen der BA als Aufsichtsbehörde und der BAG WfbM 2002 eine Vereinbarung zu den Anforderungen an die Bildungsqualität des Berufsbildungsbereichs getroffen. Das „Rahmenprogramm für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen“ bildete bis 2010 die fachliche Grundlage für beide Maßnahmen und fokussierte unter anderem auf „berufliche Kernqualifikationen“, die ohne Bezug zu einem existierenden Berufsbild beschrieben wurden. Des Weiteren waren Kulturtechniken, Arbeitsprozess- und Schlüsselqualifikationen als Lernziele vorgesehen (vgl. BA 2002).

Mit der Veröffentlichung des Fachkonzepts im Juni 2010 durch die BA bekamen das Eingangsverfahren und der Berufsbildungsbereich der Werkstätten eine neue inhaltliche Ausrichtung (vgl. BA 2010). Hauptanliegen des Fachkonzepts ist der Bezug zum Arbeitsmarkt. Folglich wurde der anerkannte Ausbildungsberuf als inhaltliche Leitlinie in das Fachkonzept aufgenommen. Dabei sind diese Anforderungen nicht an den Lernort Werkstatt gebunden. Sowohl Anforderungen von Betrieben als auch die Arbeitsangebote der Werkstatt werden als Zielrichtung der Qualifizierung betrachtet. Grundsätzlich wird, in Kombination mit einer übergreifenden Kompetenzbildung, die Anschlussfähigkeit an den Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit angestrebt (vgl. KEILHOLTZ-MEYER 2012). Die Aufgabenstellung der Werkstatt ist im Fachkonzept sehr breit angelegt. Neben rein fachlichen Ansprüchen an die Qualifizierung sind auch die Persönlichkeitsentwicklung sowie die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen zu berücksichtigen. Jeder einzelne Werkstattträger musste im Jahr 2010 ein Durchführungskonzept erstellen und genehmigen lassen. In diesem hatte er konkret darzulegen, wie er die Anforderungen aus dem Fachkonzept umsetzt.

Das Fachkonzept konkretisiert die Anforderungen an das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich. Wesentliche Aufgabe des Eingangsverfahrens ist die Analyse der Kompetenzen und die Entwicklung eines Eingliederungsplans. Der individuelle Eingliederungsplan wird auf Grundlage der persönlichen und beruflichen Situation erstellt und beinhaltet Aussagen zu einem Eingliederungsziel und dem notwendigen Unterstützungsbedarf. Zur Eignungsdiagnostik und Bedarfsermittlung werden unterschiedliche Instrumente angewendet, wie das Projekt „Prüfung von aktuellem Stand und Potential der Bedarfsermittlung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben unter Berücksichtigung der ICF (Machbarkeitsstudie)“ für die gesamte Landschaft der beruflichen Rehabilitation zeigte (vgl. SCHUBERT u. a. 2014). Für die praktische Arbeit besonders problematisch erscheint dabei die große Heterogenität der Verfahren ebenso wie die Kritik, dass es für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen keine adäquaten Instrumente gibt (vgl. LEBENSHILFE 2010).

Das Fachkonzept sieht für den Berufsbildungsbereich einige Neuerungen und Weiterentwicklungen vor. § 4 Werkstättenverordnung (WVO) erfährt durch das Fachkonzept eine Prä-

zisierung, wobei die Gliederung in Grund- und Aufbaukurs aufgehoben wird. Grundsätzlich haben die Qualifizierungsfelder, die eine Beschäftigungsperspektive auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eröffnen, Vorrang. Diese sollen durch den Erwerb von Qualifizierungsbausteinen nach § 69 BBiG gestärkt werden. Um die Ausrichtung der Arbeitsmarktnähe zu unterstreichen wird zudem die WfbM aufgerufen, eine Zielvereinbarung mit dem Fachausschuss über Betriebspraktika zu schließen.

Das Fachkonzept sieht unter anderem eine Adaption der Ausbildungsrahmenpläne der anerkannten Berufsausbildungen an die besonderen Bedingungen des Berufsbildungsbereiches vor. Diese Ausrichtung ist jedoch nicht ganz eindeutig, so bezieht es sich in Kapitel 1 grundsätzlich auf die anerkannten Berufsausbildungen und im Kapitel 5.1 auf die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen (vgl. BA 2010). Im fachlichen Diskurs entschied die BAG WFBM (2010), eine Orientierung an den Inhalten der anerkannten Ausbildungsberufe zu empfehlen. Diese Empfehlung findet sich im nachfolgenden Kapitel begründet.

Zur Vorgehensweise einer individuellen Anpassung führt das Fachkonzept eine vierstufige Binnendifferenzierung an, die nachfolgend beschrieben ist:

- ▶ Tätigkeitsorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die Ausübung verschiedener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz in einem oder mehreren Arbeitsbereichen gefordert werden)
- ▶ Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an Fertigkeiten und Kenntnissen, die an einem oder mehreren Arbeitsplätzen in einem Arbeitsbereich gefordert werden)
- ▶ Berufsfeldorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an allen in einem Arbeitsbereich der Werkstatt zu erwerbenden Kenntnissen und Fertigkeiten)
- ▶ Berufsbildorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Berufsbild)

Durch diese Stufen werden die Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne aufgegliedert und angepasst. Weiterführend werden so die Bildungsinhalte zusammengestellt und auf die individuelle Situation der Personen angepasst.

Das Fachkonzept bleibt jedoch eine weitere Ausführung zur Operationalisierung der Binnendifferenzierung schuldig. So lassen sich die Stufen und deren Beschreibung zwar bei HIRSCH (2006) wiederfinden, einen konkreten Bezug zu diesen Ausführungen gibt es allerdings nicht. Die mangelnde Eindeutigkeit führte innerhalb der Werkstattszene zu einem sehr unterschiedlichen Vorgehen in Bezug auf die geforderte Differenzierung.

Zum besseren Verständnis der Binnendifferenzierung wird hier ein Abschnitt eines Ausbildungsrahmenplans abgebildet. Der Ausschnitt stammt aus dem Ausbildungsrahmenplan zum Metallbauer und wurde im Nachgang einer Veranstaltung der BAG WFBM (2010) veröffentlicht:

Tabelle 1: Beispiel eines binnendifferenzierten Ausbildungsrahmenplans

Lfd. Nummer	Teil des Ausbildungsberufsbildes	zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse	Binnendifferenzierung a. tätigkeitsorientiert b. arbeitsplatzorientiert c. berufsfeldorientiert d. berufsbildorientiert
8	Prüfen und Messen (§ 4 Abs. 1 Nr. 8)	a) Ebenheit und Rauigkeit von Werkstücken prüfen	a) Sichtprüfung, Tastprüfung b) Mit Flachwinkel Ebenheit im Lichtspaltverfahren prüfen, Vergleichsprüfung, Formlehre anwenden c) Mit Haarlineal Ebenheit prüfen, Toleranzvorgaben kennen und einschätzen können d) Rauheitstoleranzen auftragsbezogen selbständig z. B. mit Rauheitsmessgerät kontrollieren und beurteilen.

Quelle: BAG WfbM 2015

Durch die Individualisierung der Inhalte sowohl in Bezug auf die Kenntnisse und Fertigkeiten als auch auf das Lernniveau des Einzelnen entsteht ein individueller Bildungsplan. Durch die strikte Individualisierung ist ein interindividueller Vergleich unter den Beschäftigten der Werkstätten nicht möglich. Gleichzeitig wird die Vermittlung zeitlich und inhaltlich entkoppelt, dass bedeutet, dass es keine festen Lerneinheiten bzw. darin festgelegte Niveaus gibt.

Grundsätzlich ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Werkstätten nur acht Wochen Zeit zur konzeptionellen Neuausrichtung hatten und die gesamten Entwicklungen sehr überhastet stattfanden.

3 Das aktuelle Projekt der BAG WfbM

3.1 Ausgangslage des Projekts

Wie beschrieben bietet das Berufsbildungsgesetz bisher nur geringe Anknüpfungspunkte für den Personenkreis der Menschen, die aufgrund einer Behinderung voll erwerbsgemindert bzw. nicht ausbildungsfähig sind. Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG, die auch laut Fachkonzept als Angebot der Werkstatt vorgehalten werden sollen, bieten für einzelne Personen eine Möglichkeit, im Rahmen des BBiG anerkannte Qualifizierungen zu entwickeln. Rückmeldungen an die BAG WfbM machen jedoch deutlich, dass die Anforderungen an diese Bausteine zwischen den zuständigen Stellen variieren. Dabei zeigt sich, dass es sehr unterschiedliche Anforderungen an das Niveau und die geforderten Inhalte gibt und somit eine Vergleichbarkeit kaum möglich ist. Die Anforderungen, wie sie in einer Handreichung des

BiBB dargestellt sind, erscheinen für den Personenkreis der Menschen mit voller Erwerbsminderung nicht in jedem Fall erreichbar (vgl. BiBB 2004). An dieser Stelle sei nochmals auf die Kommentierung des § 68 BBiG von Wohlgemuth verwiesen. Wohlgemuth schließt in der Zielgruppendefinition für die Berufsausbildungsvorbereitung Menschen mit einer geistigen Behinderung aus, die wiederum im Jahr 2012 einen Anteil in Werkstätten von 74 Prozent ausmachten. Daran wird deutlich, dass die Qualifizierungsbausteine als anerkanntes Element der Berufsbildung nur für einige wenige Beschäftigte in Werkstätten in Betracht kommen.

Die BA hat die inhaltliche Leitlinie „Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen“ im Fachkonzept für den Berufsbildungsbereich festgeschrieben. Damit waren die Werkstätten gefordert, im Rahmen der Durchführungskonzepte Umsetzungsstrategien zu entwickeln. Hierbei entwickelte sich die Vorgehensweise bei der praktischen Umsetzung des Fachkonzepts der einzelnen Werkstätten sehr unterschiedlich. Beispielsweise entstand eine Kontroverse um den Bezugsberuf. Einige Werkstätten orientierten sich konsequent an den Inhalten der Fachpraktikerausbildung andere wiederum an den Inhalten der anerkannten Berufsausbildungen, weitere interpretierten die Anforderungen sehr stark personenbezogen und entwickelten sogenannte „Hybridqualifizierungen“. Hierbei wurden Inhalte aus verschiedenen Ausbildungsberufen oder aus Fachpraktikerregelungen zu einem werkstattindividuellen Qualifizierungsrahmen zusammengefügt.

Bis heute ist es den Werkstätten nicht gelungen, eine einheitliche und somit transparente, nachvollziehbare und gemeinsame Systematik der beruflichen Bildung zu etablieren. Damit bleibt die Bildungsleistung für den angesprochenen Personenkreis nur eingeschränkt verwertbar, für den potenziellen Beschäftigungsgeber unattraktiv und für das Umfeld der Personen undurchschaubar. Der Mehrwert, der eigentlich durch eine qualifizierte berufliche Bildung entsteht, wie etwa gesellschaftliche Anerkennung, berufliche Identität und auch das Potenzial zur Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, wird durch die Heterogenität nicht realisiert.

3.2 Die Zielsetzung des Projekts

Die Werkstatt bewegt sich seit ihrer Konzeption im Spannungsfeld zwischen beruflicher Rehabilitation und über das Arbeitsleben verlaufender Beschäftigung. Dies wird beispielsweise auch an der Verortung der Leistung „Werkstatt“ in den Sozialgesetzbüchern deutlich. Regelt zwar das SGB IX die grundlegende Verortung, so sind die Leistungsansprüche aber für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich im Sozialgesetzbuch III „Arbeitsförderung“ und für den Arbeitsbereich im SGB XII, konkret im Abschnitt „Eingliederungshilfe“, formuliert. Die Leistung WfbM unterscheidet sich also deutlich von den weiteren Möglichkeiten zur beruflichen Rehabilitation insbesondere dadurch, dass sie für die Beschäftigten ein zuverlässiges und dauerhaftes Beschäftigungsangebot bis zur Altersrente vorsieht. Werkstattträger halten heute eine Vielzahl von Arbeitsangeboten mit unterschiedlichen Strukturen vor, die

sich von Kooperationen mit Betrieben bis hin zu Arbeitsangeboten für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen erstrecken. Außenarbeitsplätze und betriebsintegrierte berufliche Bildungsangebote gehören ebenso zum Angebotsportfolio der meisten Werkstätten. Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Leistungsangebot Werkstatt und deren Vielfalt empfiehlt sich die Veröffentlichung der BAG WfbM, in der erfahrene Praktiker die WfbM in ihrem konzeptionellen Kern beschreiben (vgl. BAG WFBM 2014).

In diesem Projekt vereinen sich mehrere Zielsetzungen. Unter dem Aspekt der Rehabilitation soll die Annäherung der beruflichen Bildung an die etablierten Ausbildungsrahmenpläne für mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit für Arbeitgeber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sorgen. Gleichzeitig erhöht die inhaltliche Ausrichtung die Anschlussfähigkeit an andere Leistungen der beruflichen Rehabilitation.

Unter dem Fokus der Beschäftigung, die sich möglicherweise ein „Arbeitsleben lang“ auf die Werkstatt bezieht, stehen die Frage der gesellschaftlichen Wirkung von Berufsbildung im Vordergrund. Ein im System der Berufsbildung etabliertes und anerkanntes Vorgehen kann die gesellschaftliche Akzeptanz für Beschäftigte und deren Leistung erhöhen. Diese entfaltet eine Wirksamkeit auf die Person selbst, die hierdurch eine berufliche Identität entwickeln kann.

Das Projekt versteht sich als ein Beitrag zu einer inklusiven Berufsbildung. Bisher ist der Personenkreis der Menschen, die voll erwerbsgemindert sind, fast gar nicht in der Diskussion berücksichtigt worden. Die Autoren des Bildungsberichts 2014 zum Beispiel werten diesen Bereich zur Teilhabe und vernachlässigen dabei die Aufgabenstellung der Werkstatt für behinderte Menschen, eine „angemessene berufliche Bildung“ (SGB IX § 136) anzubieten (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014; zur Kritik: BAUER 2014). Die Grundidee, die diesem Projekt innewohnt, ist, dass eine angepasste Berufsbildung für alle Menschen möglich sein kann. Dazu gibt das Projekt eine Antwort auf aufgeworfene Fragestellungen in der Berufsbildung, wie sie beispielsweise von Dr. Bylinski dargestellt werden. Zugang für alle Menschen mit Behinderung zur Berufsbildung über ein am individuellen Bedarf ausgerichtetes Angebot stellt dabei eine Forderung dar (vgl. BYLINSKI 2015). Weiterführend richtet sich die Diskussion zum Thema Inklusion auch an die WfbM als Institution. So schlagen die Mitwirkenden an der Initiative „Chance Ausbildung“ unter Federführung der Bertelsmann Stiftung eine Ausrichtung der beruflichen Bildung an den anerkannten Ausbildungsberufen vor (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2014). Dies ist zwar mit dem Fachkonzept der BA schon 2010 angeschoben worden, wird aber im Rahmen des Projekts noch einmal aufgegriffen und grundlegend diskutiert.

Diese äußerst komplexen und kontrovers geführten Diskussionen waren der Anlass, dass die BAG WfbM und die Landesarbeitsgemeinschaften der WfbM beschlossen, eine Harmonisierung der bisherigen Entwicklungen herbeizuführen, um sich darüber einem gemeinsamen Konzept der beruflichen Bildung anzunähern.

Hierzu wurde eine bundesweit tätige Arbeitsgruppe konstituiert. In dieser Arbeitsgruppe sind Werkstattfachleute aus 14 Bundesländern vertreten. Der Auftrag wurde konkretisiert mit dem Ziel, angepasste Ausbildungsrahmenpläne auf eine fachlich einheitliche Basis zu stellen

und hierzu einheitliche Standards zu entwickeln. Weiterhin sollte mithilfe von Musterrahmenplänen die Umsetzung in der Praxis der Werkstätten unterstützt werden. Das Projekt ist zunächst auf einen Zeitraum von Januar 2014 bis Dezember 2015 befristet. Dabei gliedert sich das Projekt in die konzeptionelle Phase, die im September 2014 abgeschlossen wurde. Bis Dezember 2015 schließen sich sowohl die Erarbeitungsphase der angepassten Bildungsrahmenpläne als auch die Implementierungsphase an.

3.3 Inhaltliche Festlegungen der Arbeitsgruppe

Ausgangslage für die Konzeptionsphase war zunächst eine Sammlung von Problemstellungen aus der Praxis. Gleichzeitig wurde das Berufsbildungssystem in seiner Systematik zur Berufsbildung von Menschen mit Behinderung analysiert und die Ergebnisse in der Arbeitsgruppe diskutiert.

Das Berufsbildungssystem, mit seinen sämtlichen Anpassungen zur Ausbildung von Menschen mit Behinderung folgt einer Systematik. Sowohl die Fachpraktikerausbildungen nach § 66 BBiG als auch die Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG orientieren sich an einem anerkannten Ausbildungsberuf. Dieses Vorgehen wurde von der Projektgruppe als Basis für das weitere Vorgehen beschlossen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Orientierung an den Inhalten der anerkannten Ausbildungsberufe nur auf die Ausbildungsrahmenpläne der jeweiligen Berufe beschränkt. Eine Adaption der gesamten Ausbildungsordnung ist nicht vorgesehen. Leitgedanke der Arbeitsgruppe war zudem, dass eine Systematik entstehen sollte, die niemanden aufgrund seiner Behinderung von der beruflichen Bildung ausgrenzt.

Im Verlauf der zweiten Projektsitzung wurde deutlich, dass die beschriebene Binnendifferenzierung nach Hirsch (vgl. HIRSCH 2006) einige Probleme in der Anwendung aufwirft. Folgende Punkte wurden als kritisch angesehen:

- ▶ Die geringe Trennschärfe der Stufen: Die Definition umfasst keine klaren Abgrenzungen der einzelnen Stufen untereinander, sodass es immer wieder vorkam, dass Diskussionen um die Einstufung von Tätigkeiten entstanden.
- ▶ Die Definition orientiert sich nicht an dem grundlegenden Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit: Die beschriebene Definition orientiert sich rein an den Tätigkeiten, die innerhalb einer Werkstatt vorliegen. Die gesamte Definition beruht auf einer Steigerung der Komplexität der Tätigkeit. Dadurch wird kein Bezug zur beruflichen Handlungsfähigkeit hergestellt, die wiederum Grundkonzept des Berufsbildungsgesetzes ist.
- ▶ Die Adaption ist zu stark auf den Lernort Werkstatt ausgerichtet: Die Systematik sieht eine Erfassung von Tätigkeiten vor, die nur am Lernort Werkstatt zu finden sind. Eine Anpassung an andere Lernorte, wie z. B. Betriebe oder Integrationsunternehmen, ist nicht vorgesehen.
- ▶ Die vorgeschlagene Binnendifferenzierung blendet Lerninhalte aus: In der beschriebenen Systematik nach Hirsch werden die Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne sortiert, sodass

bestimmte Inhalte innerhalb der Niveaustufen nicht angeboten werden. Aufgrund einer vorausgehenden Einstufung in die jeweiligen Niveaustufen werden somit Lerninhalte, die den anderen Stufen zugeordnet sind, ausgeblendet. Die Praxis zeigt aber, dass Menschen mit Behinderung ein sehr heterogenes Fähigkeitsprofil aufweisen und sich nicht auf eine Stufe festlegen lassen.

Aufgrund der beschriebenen Punkte wurden folgende Kriterien für eine neue Systematik der Binnendifferenzierung entwickelt:

Die Binnendifferenzierung muss sich an der Zielsetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit orientieren. Als Grundannahme wurde davon ausgegangen, dass Handlungsfähigkeit dadurch entsteht, dass die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im beruflichen Kontext flexibel und angemessen in Zusammenarbeit mit anderen angewendet werden können. Die Begriffe „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ sind den Ausbildungsrahmenplänen entnommen (vgl. z. B. Ausbildungsordnung zum/zur Gärtner/-in). Zur besseren Operationalisierung wurden folgende Vereinfachungen gewählt:

- ▶ Die Inhalte des Ausbildungsrahmenplans werden beherrscht bzw. gewusst und können flexibel auf neue Situationen übertragen werden. Basierend auf dieser Grundlage lassen sich zwei Dimensionen beschreiben: 1) Kenntnisse und Fertigkeiten in Kombination mit 2) Flexibilität (im Sinne einer Transferleistung auf neue Situationen).

Entsprechend wurde folgende Einstufung der Binnendifferenzierung entwickelt:

Beschreibung	Kenntnisse/Fertigkeiten	Transfer
Tätigkeitsorientiert	Ein Inhalt wird erinnert, eine Tätigkeit wird ausgeführt.	Das Erlernte wird nicht transferiert.
Arbeitsplatzorientiert	Mehrere Inhalte werden erinnert, mehrere Tätigkeiten werden ausgeführt.	Das Erlernte wird nicht transferiert.
Berufsfeldorientiert	Mehrere Inhalte werden erinnert, mehrere Tätigkeiten werden ausgeführt.	Das Erlernte wird in bekannten Situationen angewendet.
Berufsbildorientiert	Die gängigen Inhalte werden erinnert, die gängigen Tätigkeiten werden ausgeführt.	Das Erlernte wird in neuen Situationen angewendet.

- ▶ Durch die Aufteilung in zwei Dimensionen und der klaren Beschreibung wird die Trennschärfe der einzelnen Stufen untereinander erhöht.
- ▶ Die Projektgruppe verständigte sich darauf, dass alle Berufsbildpositionen des Ausbildungsrahmenplans und deren Inhalte differenziert werden. Es kommt somit nicht zu einem Ausschluss aufgrund des Lernniveaus von Inhalten aus dem Ausbildungsrahmenplan.

- In Bezug auf die starke Fokussierung des Lernortes „Werkstatt“ wurde entschieden, dass die differenzierten Inhalte zunächst in einer abstrakten Form formuliert werden, um sie dann beispielhaft auf die Gegebenheiten der einzelnen Lernorte zu übertragen.

Auf Basis der vereinbarten Kriterien gestaltet sich der binnendifferenzierte Bildungsrahmenplan wie folgt:

Tabelle 3: Binnendifferenzierter Bildungsrahmenplan: Berufsbild Gärtner/-in				
I 3.	I 3. Betriebliche Abläufe und wirtschaftliche Zusammenhänge § 4 Abs. 1 Nr. 3 GärtAusbV			
Ifd. Nr.	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Kenntnisse und Fertigkeiten	Binnendifferenzierung a. tätigkeitsorientiert b. arbeitsplatzorientiert c. berufsfeldorientiert d. berufsbildorientiert	Beispiel
I 3.1	I 3.1 Wahrnehmen und Beurteilen von Vorgängen; Beschaffen und Auswerten von Informationen § 4 Abs. 1 Nr. 3.1	d) Informationen, insbesondere aus Gebrauchsanleitungen, Katalogen, Fachzeitschriften sowie Fachbüchern beschaffen	a. Beherrscht die erlernte Beschaffung einer Information	Kann Fotokarten nutzen
			b. Beherrscht die vorgegebene bekannte Beschaffung einer Information	Kann bilderte Arbeitsanweisung nutzen
			c. Beherrscht die erlernte Beschaffung von Informationen und kann diese in bekannten Situationen anwenden	Nutzt bekannte Gebrauchsanweisungen
			d. Beherrscht die gängige Beschaffung von Informationen, insbesondere aus Gebrauchsanweisungen, Katalogen, Fachzeitschriften sowie Fachbüchern und kann diese in neuen Situationen anwenden	Nutzt z. B. das Internet oder Messebesuch zur Information

Quelle: eigene Darstellung

In den ersten drei Spalten der Tabelle 3 finden sich die Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne, die in der Regel in einer Ausbildungsordnung festgehalten sind. Die sonst übliche Spalte der zeitlichen Richtwerte wurde mit Blick auf die Individualisierung in den Dimensionen „Zeit“ und „Inhalt“ gestrichen. Hinzu kommen nun die beiden Spalten „Binnendifferenzierung“ und „Beispiel“. Die Inhalte werden zunächst einmal in abstrakter Form differenziert in der Spalte „Binnendifferenzierung“ beschrieben, um sie dann anhand von Beispielen für die Praxis zu konkretisieren. Aus diesem nun entstandenen Katalog von Inhalten und Niveaus werden die

für die Person relevanten Bausteine ermittelt und in einen individuellen Bildungsplan übertragen. Dieser wird durch weitere relevante Ziele aus anderen Bereichen ergänzt. Der auf dieser Systematik basierende Bildungsplan ist zunächst für die Zeit des Berufsbildungsbereichs erstellt und somit auf zwei Jahre begrenzt. Entsprechend können die gesamten Inhalte eines Ausbildungsrahmenplans nie komplett vermittelt werden. Wie bereits dargelegt, werden auch hier die inhaltliche und zeitliche Struktur individuell gestaltet, um ein angepasstes und individuell gesteuertes Lernen zu ermöglichen.

3.4 Ausblick

Nach der Konzeptionsphase begann ab Oktober 2014 die Erarbeitungsphase. Dafür wurden innerhalb der Arbeitsgruppe 15 Berufsbilder ausgewählt, die aus den Erfahrungen der Mitglieder sowohl für die Vermittlung auf ausgelagerte Arbeitsplätze, den Übergang in sozialversicherungspflichtige Arbeit als auch für eine Tätigkeit innerhalb der Werkstatt relevant sind. Fünf Musterpläne und die konzeptionellen Grundlagen sind im März 2015 veröffentlicht worden und auf der Webseite der BAG WfbM verfügbar. Die Arbeitsgruppe wird die verbleibenden zehn Berufsbilder bis Dezember 2015 erarbeiten und gleichzeitig die Anwendung weiter erproben.

Die Implementierungsphase ab Mai 2015 sieht zum einen die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen und eine weiterführende Öffentlichkeitsarbeit vor. Zum anderen bedarf es eines Diskurses mit den beteiligten Akteuren der Berufsbildung. In erster Linie sind dabei das BiBB, die Industrie- und Handelskammer, die Handwerkskammer und die Sozialpartner zu nennen.

Aktuell entwickelt das Projekt zunächst einmal einen einheitlichen Standard innerhalb der beruflichen Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen in Werkstätten. Die weitere Zielsetzung, an das Berufsbildungssystem anzudocken und damit eine offizielle Anerkennung zu erlangen, ist zurzeit offen und wird innerhalb des Projekts diskutiert.

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildungsbericht 2014. Bielefeld 2014

BA (Bundesagentur für Arbeit): SP III 13 – HEGA 06/2010 – Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen. 2010. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~edisp/16019022dstbai390139.pdf> (Zugriff: 14.08.2014)

BA (Bundesagentur für Arbeit): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. 2006. URL: http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mtaw/~edisp/16019022dstbai395707.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI395710 (Zugriff: 14.04.2015)

- BA (Bundesagentur für Arbeit): BA-Info 10/2002: Rahmenprogramm für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen. 2002. URL: <http://www.aktionbildung.de/wmdb/files/rahmendokumente/empfehlungen/rahmenprogramm.pdf> (Zugriff: 14.08.2014)
- BAGÜS (Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe) (Hrsg.): Werkstattempfehlungen. Münster 2013
- BAG WfBM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen) e. V.: muster_bildungsrahmenplan_metallbau.pdf. URL: <http://www.bagwfbm.de/file/777/> (Zugriff: 21.02.2015)
- BAG WfBM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen) e. V.: Zahlen und Fakten über die BAG WfBM, Frankfurt 2014. URL: <http://www.bagwfbm.de/page/24> (Zugriff: 15.09.2014)
- BAG WfBM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen) e. V. (Hrsg.): Perspektive Mensch. Kernpunkte für die Weiterentwicklung von Werkstätten. Frankfurt 2014
- BAG WfBM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen) e. V. (Hrsg.): Was macht Werkstätten aus? Frankfurt 2014
- BAUER, Thomas: Inklusion im Bildungswesen? In: Werkstatt: Dialog (2014) 5, S. 34–35
- BERTELSMANN STIFTUNG: Inklusion in der beruflichen Bildung – Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2014
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Berufsausbildungsvorbereitung – Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen – Beispiele für die Praxis. Bonn 2004
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE e. V.: Stellungnahme zur SP III 13 – HEGA 06/2010 – Fachkonzept für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (WfBM) der Bundesagentur für Arbeit (BA). 2010. URL: <http://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/stellungnahmen/BVLH-und-andere/2011-11-01-Verbaendeuebergreifende-Stellungnahme-zur-HEGA-06-2010.pdf> (Zugriff: 21.02.2015)
- BYLINSKI, Ursula: Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potentiale nutzen! In: ERDSIEK-RAVE, Ute; JOHN-OHNSORG, Marei: Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin 2015, S. 47–58
- CRAMER, Horst H.: Werkstätten für behinderte Menschen. Kommentar. 5. Aufl. München 2009
- DEUTSCHE RENTENVERSICHERUNG: Rentenversicherung in Zahlen 2014. Berlin 2014. URL: http://www.deutsche-rentenversicherung.de/Allgemein/de/Inhalt/6_Wir_ueber_uns/03_fakten_und_zahlen/03_statistiken/02_statistikpublikationen/01_rv_in_zahlen.pdf?__blob=publicationFile&v=18 (Zugriff: 15.09.2014)
- HIRSCH, Stephan: Die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen. In: HIRSCH, Stephan; LINDMEIER, Christian: Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim 2006, S. 128–144

- KEILHOLTZ-MEYER, Doren: Das neue Fachkonzept für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) – Möglichkeiten und Grenzen. Berlin 2012. URL: http://www.berufsbildungsberatung.de/download/Fachkonzept_Eingangsverfahren_und_Berufsbildungsbereich_WfbM.pdf (Zugriff: 04.03.2014)
- NEUGEBAUER, Vera: Arbeit neu denken. In Werkstatt: Dialog (2013) 6, S. 40–41
- SCHUBERT, Michael; PENSTORF, Carola; SEEL, Helga; MORFELD, Matthias; BADE, Svea; GLEISBERG, Dorit; JONSSON, Lioba; LENTZ, Rainer; ROBINSON, Katja: Abschlussbericht zum Projekt „Prüfung von aktuellem Stand und Potential der Bedarfsermittlung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben unter Berücksichtigung der ICF (Machbarkeitsstudie)“. Frankfurt 2014. URL: http://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/Startseite/Abschlussbericht_end_x.pdf (Zugriff: 21.02.2015)
- SCHÜTZ-SEHRING, Hans-Peter; BUNN, Dieter; CASPER, Manuel: Kennzahlenvergleich der überörtlichen Träger der Sozialhilfe. Hamburg 2013. URL: <http://www.lwl.org/spur-download/bag/kennzahlenvergleich2012.pdf> (Zugriff: 15.09.2014)
- VOLLMER, Kirsten; FROHNENBERG, Claudia (Hrsg.): Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft-Nr. 103, Bonn 2008
- WOHLGEMUTH, Hans Hermann (Hrsg.): Berufsbildungsgesetz Handkommentar. 1. Aufl. Baden-Baden 2011

Andrea Zoyke

Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung

Inklusion hat längst auch in den Diskurs der beruflichen Bildung Einzug gehalten. Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Rahmen von Aus- und Weiterbildung auf das Thema Inklusion vorbereitet werden. Nach einer Hinführung zur grundsätzlichen Bedeutung von Inklusion für Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden wesentliche Aufgaben, die sich dieser Personengruppe im Zusammenhang hiermit stellen (können), herausgearbeitet. Anschließend wird mit Bezug zu Ordnungsgrundlagen sowie empirischen Studien analysiert, inwiefern Inklusion inhaltlich und strukturell in der Lehreraus- und -weiterbildung verankert ist. Eine Diskussion der Ergebnisse, in der auch Handlungsbedarfe und Empfehlungen sowie Forschungsdesiderate für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen ausgewiesen werden, schließt den Beitrag ab.

1 Hinführung zu Inklusion als Thema für Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Vor dem Hintergrund der Leitidee inklusiver Bildung bzw. Bildung für alle der UNESCO (vgl. DUK 2014, S. 9) sowie der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (vgl. VN-BRK 2008) in Deutschland im Jahr 2009 – mit der anknüpfend an die allgemeinen Menschenrechte unter anderem der Rechtsanspruch auf Bildung (z. B. auf Ausbildung) (Artikel 24) sowie Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27) von Menschen mit Behinderungen betont wird – findet das Thema Inklusion bzw. inklusive Bildung zunehmend auch im Kontext der beruflichen Bildung Beachtung.¹ Neben universellen Zugangsmöglichkeiten aller Menschen zu qualitativ hochwertiger Bildung wird der angemessene Unterricht aller Lernenden im Allgemeinen (Berufs-)Bildungssystem gefordert (vgl. DUK 2014, S. 9;

1 Dabei wird der Inklusionsbegriff keineswegs einheitlich definiert, wie beispielsweise ENGRUBER/RÜTZEL und ENGRUBER/ULRICH in diesem Band sowie ENGRUBER/RÜTZEL (2014, S. 16 ff.) skizzieren. HINZ (2013) reflektiert ausführlich und kritisch die diesbezüglichen Diskurse in Bildungspolitik, Verbänden und Wissenschaft. Auf die damit verbundene Problematik wird in Kapitel 4 noch eingegangen. In diesem Beitrag wird grundsätzlich einem weiten Verständnis von Inklusion in Anlehnung an die UNESCO gefolgt, wonach die individuelle Förderung aller Lernenden im Mittelpunkt steht. Dies wird in Kapitel 2 im Zusammenhang mit der Analyse der Aufgaben für Lehrkräfte an beruflichen Schulen noch weiter ausdifferenziert.

Artikel 24 VN-BRK 2008). Für die Umsetzung inklusiver Bildung – die voraussetzt, auf die verschiedenen Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen, um allen die gleichen Möglichkeiten zur Teilhabe an hochwertiger Bildung und zur Entwicklung ihrer Potenziale zu ermöglichen – sowie für die in diesem Zusammenhang geforderte Änderung von Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen im Allgemeinen (vgl. DUK 2014, S. 9) wie auch in den (Berufs-)Bildungseinrichtungen im Speziellen bedarf es eines entsprechend qualifizierten pädagogischen Personals. Daher wird der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zu diesem Themenbereich eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Artikel 24, Abs. 4 VN-BRK 2008; DUK 2014, S. 9, 24; WERNING/BAUMERT 2013).² Im Bereich der beruflichen Bildung rückt damit grundsätzlich – auch unter Berücksichtigung der diversen Lernorte (z. B. berufliche Schulen, Berufsförderungswerke, Berufsbildungswerke, Werkstätten, Betriebe etc.) – eine heterogene Personengruppe in den Blick, die sich durch sehr unterschiedliche Vorbildung bzw. berufsbiografische Vorerfahrungen auszeichnet. Dies sind insbesondere Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachpraxis- bzw. Werkstattelehrende an beruflichen Schulen, Sozial- und Sonderpädagogen sowie Stützlehrende und (betriebliche) Ausbilder (vgl. BOJANOWSKI/NIEMEYER 2009, S. 25; BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 162).³ Dieser Beitrag wird sich vor allem befassen mit den allgemeinen beruflichen Schulen und den Aufgaben und Kompetenzen ihrer regulären Lehrkräfte. Im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen und ihren Lehrkräften finden diese im Inklusionsdiskurs bisher relativ wenig Berücksichtigung. Zudem lassen sie sich von dem anderen pädagogischen Personal durch ihre besondere Lehramtsausbildung abgrenzen.⁴ Bevor in Kapitel 3 analysiert wird, inwiefern das Thema Inklusion bzw. inklusive Berufsbildung inhaltlich und strukturell bereits in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen verankert ist, erfolgt in Kapitel 2 zunächst eine inhaltliche Annäherung zum einen an die Aufgaben von Lehrkräften an beruflichen Schulen in diesem Zusammenhang sowie zum anderen an die dafür erforderlichen Kompetenzen. Abschließend werden in Kapitel 4 die Ergebnisse diskutiert unter Skizzierung

-
- 2 Die zentrale Bedeutung der Lehrkräfte für den Lernprozess allgemein wurde in der Meta-Analyse von HATTIE (2009) eindrucksvoll herausgearbeitet. Insofern liegt zumindest die Vermutung nahe, dass dies auch für die Lernprozesse im Zeichen von Inklusion gelten könnte.
 - 3 Zur Qualifizierung des Personals in Berufsförderungs- und -bildungswerken sowie in Betrieben siehe beispielsweise die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014, S. 190 f.).
 - 4 Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen durchaus divers ist. Wo eine differenziertere Betrachtung der Zielgruppe erforderlich ist, fokussiert der Beitrag aus Vereinfachungsgründen im Schwerpunkt auf die in den einzelnen Ländern regulär ausgebildeten Lehrkräfte an beruflichen Schulen, deren Ausbildung insbesondere in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. des Lehramts an beruflichen Schulen erfolgt. Damit werden hier weitere Personengruppen, die ebenfalls teilweise in beruflichen Schulen tätig sind (insbesondere Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter), vernachlässigt. Weitgehend unberücksichtigt bleiben zudem Spezifika wie beispielsweise einige Fachpraxislehrende im technischen Bereich, die als Seiteneinsteiger in die berufliche Schule gelangt sind und kein berufspädagogisches, sondern ein rein fachwissenschaftliches Studium aufweisen und pädagogische und didaktische Kompetenzen teilweise begleitend zum Vorbereitungsdienst erwerben (vgl. BONZ 2012, S. 36).

von Handlungsbedarfen und Empfehlungen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen sowie weiterer Forschungsdesiderate.

2 Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Rahmen inklusiver Berufsbildung

Zur Beantwortung der Frage, welche Aufgaben sich Lehrkräften an beruflichen Schulen im Zusammenhang mit einer inklusiven Berufsbildung stellen und welche Kompetenzen hierfür erforderlich sind, werden im Folgenden 1) wesentliche Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen analysiert, die im Diskurs um Inklusion vielfach zitiert werden und/oder für (berufliche) Schulen eine besondere Bedeutung haben und 2) wissenschaftliche Studien herangezogen, in denen Aufgaben und/oder Kompetenzen von pädagogischem Personal im Allgemeinen und Lehrkräften an beruflichen Schulen im Speziellen erhoben wurden. Die hieraus folgenden Betrachtungen sollen Aufschluss darüber geben, in welchen Handlungsfeldern (ausgebildete) Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Sinne einer inklusiven Berufsbildung professionell agieren können sollten bzw. anders gewendet, für welche Aufgaben und Handlungsfelder diese Lehrkräfte aus- und weitergebildet werden sollten.

2.1 Annäherung über Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen

Für eine erste grundlegende Annäherung an die Aufgaben, die Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiver (Berufs-)Bildung an beruflichen Schulen erfüllen sollten, können die *Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO-Kommission* (DUK 2014) herangezogen werden, da die UNESCO mit ihrer Salamanca-Erklärung von 1994 häufig als ein Wegbereiter des Inklusions-Diskurses in Deutschland zitiert wird.⁵ Daraus kann die grundlegende Aufgabe von Lehrkräften abgeleitet werden, alle Jugendlichen in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und Entwicklungschancen aufzuzeigen. Jeder Einzelne ist in heterogenen Gruppen individuell zu fördern, das heißt, es soll gemeinsamer Unterricht ermöglicht werden, der den Bedürfnissen und Stärken aller gerecht wird. Es wird ein notwendiger Perspektivenwechsel betont, wonach nicht der einzelne Lernende mit seinen Defiziten, sondern das Bildungssystem als das zu analysierende und zu lösende Problem gesehen wird. Auch Lehrkräfte sind in diesem Sinne aufgefordert, den Unterricht inhaltlich und strukturell bzw. methodisch so zu gestalten, dass sie nicht mehr bzw. zumindest weniger problembehaftet und barrierefreier für alle Lernenden sind. Unter Berücksichtigung des Aufgaben- bzw. Handlungsspektrums von Lehrkräften und der Einflussbereiche auf den Unterricht ist diese Aufforderung genau genommen auch mit Blick auf die Bildungsgang- und die Schulentwicklungsarbeit seitens der Lehrkräfte zu beachten. Daher wird auch eine entsprechende

5 Auch wenn die Ursprünge HINZ (2013) folgend bereits in den 1970er Jahren in den USA zu finden sind.

Veränderung der Einstellungen und Werte bzw. Haltungen der Lehrkräfte gefordert (DUK 2014, S. 9, 12 f.). Mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte verweist die Deutsche UNESCO-Kommission qualitativ-inhaltlich auf das von der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) entwickelte Profil für inklusive Lehrkräfte (vgl. DUK 2014, S. 23, 28 ff.). Dieses Profil umfasst vier für Unterricht und Lernen zentrale Werte sowie zugehörige Kompetenzbereiche. Es wurde in einem mehrstufigen Verfahren auf der Basis der Analyse der einschlägigen Forschungsliteratur und einer Reihe von Länderbesuchen mit Projektextpertinnen und -experten und Fachkräften aus dem Bildungswesen diskursiv unter Einbezug vielfältiger Interessengruppen (z. B. Lernende, Gemeinden, Lehrkräfte, Lehrerbildungseinrichtungen, politische Entscheidungsträger/-innen etc.) entwickelt und validiert (vgl. Tabelle 1; EAESF 2012, S. 37 ff.).

Tabelle 1: Zentrale Werte und zugehörige Lehrkompetenz für Unterricht und Lernen für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.
 - ▶ Auffassungen zur inklusiven Bildung
 - ▶ Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden
2. Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.
 - ▶ Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden
 - ▶ Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Arbeit im Team sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.
 - ▶ Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
 - ▶ Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.
 - ▶ Lehrkräfte als reflektierende Praktiker/-innen
 - ▶ Lehrererstausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung

Quelle: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012)

Darüber hinaus kann die *Behindertenrechtskonvention* (VN-BRK 2008) ergänzend herangezogen werden, da ihre Umsetzung in der Reform in Bildungssystemen auf Bundes- und Landesebene (z. B. in Schul- und Lehrerbildungsgesetzen) – auch im Vergleich zu den Empfehlungen

der UNESCO – eine besonders dominierende Rolle einnimmt (vgl. HINZ 2013).⁶ Aus Artikel 24 der Konvention können zur Bildung allgemeine Leitlinien für das Handeln von Lehrkräften abgeleitet werden. Lehrkräfte sollen demnach Diskriminierung vermeiden, Chancengleichheit sicherstellen, die persönliche Entfaltung jedes Einzelnen unterstützen sowie individuell notwendige Unterstützung anbieten – und zwar auch in allgemeinen Schulen, das heißt in Schulen und Klassen des sogenannten Regelsystems⁷, in denen Jugendliche mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen können sollen. Zudem sollen sie lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen fördern, die für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erforderlich sind. Letzteres impliziert, dass zumindest ein Teil der Lehrkräfte an regulären beruflichen Schulen auch über besondere Kommunikationsfähigkeiten (z. B. Gebärdensprache, Brailleschrift) verfügen soll. Gefordert werden eine „Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“ (Art. 24 Abs. 4 VN-BRK 2008). Artikel 27 folgend, der das Recht auf Arbeit und Beschäftigung beinhaltet, sollen Lehrkräfte Diskriminierung bezüglich beruflicher Fragen vermeiden (etwa im Rahmen der Beratung zur Berufswahl) und Arbeitserfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen. Letzteres ist für Lehrkräfte an beruflichen Schulen beispielsweise im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und entsprechenden Praktika sowie in der Berufsausbildung von besonderer Bedeutung.

Mit einer Fokussierung auf den Lernort Schule wird hier neben diesen allgemeinen Ordnungsgrundlagen das *Positionspapier der KMK (2011) zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* herangezogen, welches ebenfalls im Diskurs um Inklusion in Schulen vielfach zitiert wird. Als Ergebnis seiner Analyse können folgende wesentliche Aufgaben der Schulen und Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ausgemacht werden:

-
- 6 Hiermit soll nun keine Verkürzung der Leitidee inklusiver Berufsbildung auf eine Integration oder De-Segregation von Menschen mit (formal festgestellten) Behinderungen in das Regelsystem vorgenommen werden. Andererseits ist der Einfluss dieser Konvention auf den Inklusionsdiskurs und auch auf die an Lehrkräfte herangetragenen Aufgaben und Anforderungen kaum zu missachten und eine Bildung für alle impliziert auch eine Bildung für Menschen mit Behinderungen. Zudem bietet sie die Möglichkeit, zur Sensibilisierung für Menschenrechte allgemein sowie für Behinderungen und deren Beseitigung oder Minderung beizutragen und somit zumindest einen gewissen Beitrag zum Diskurs zu leisten. Die VN-BRK folgt einem Verständnis, wonach „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (Präambel e, VN-BRK 2008). Die Relativität von Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen, deren Ursachen sowohl in der Person als auch der Umwelt sowie in der Person-Umwelt-Interaktion liegen können, wird auch in der wissenschaftlichen sonderpädagogischen Literatur betont (vgl. STEIN 2006).
- 7 Mit der Bezeichnung als „Regelsystem“ soll keine Wertung vorgenommen werden, sondern es soll allein die derzeitige Unterscheidung zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen zum Ausdruck gebracht werden.

- ▶ Ermöglichung von gemeinsamem Lernen (Jugendliche mit und ohne Behinderung),⁸ Ermöglichung von Bildungserfolgen (Schulabschluss, umfassende Persönlichkeitsentwicklung, lebenspraktische Kompetenzen, selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft), Verbindung von Zielen und Kompetenzen der Lehrpläne mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen (u. a. durch Formen innerer und äußerer Differenzierung),
- ▶ Individuelle Förderung und Unterstützung des Lernens auf diagnostischer Grundlage (u. a. Nachteilsausgleich; barrierefreier Unterricht unter Berücksichtigung von Räumlichkeiten, Unterricht, Lehr- und Lernmedien etc.),
- ▶ Lernprozessbegleitende Diagnose und Dokumentation der Lernentwicklung, Lernstandserhebungen und Leistungsmessungen unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten (Noten, Lernentwicklungs-/Rückmeldegespräche, Portfolios, Zeugnisse etc.),
- ▶ Beratung, Unterstützung und Begleitung beim Übergang, z. B. in den berufsbildenden Bereich und in die Arbeitswelt (Priorität: anerkannte Berufsausbildung),
- ▶ Zusammenarbeit mit Jugendlichen, Eltern, Rehabilitationspartnern, Kammern, Arbeitsverwaltung, Jugend- und Sozialhilfe, Ausbilderinnen und Ausbildern etc. (regionale Netzwerkarbeit) sowie schulintern von lehrendem und nicht lehrendem Personal, Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Lehrämter etc.,
- ▶ Entwicklung von Einstellungen und Haltungen des Personals: Akzeptanz von Vielfalt, Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung.

In ihren Schlussbestimmungen verweist die KMK vertiefend auch auf ihre Empfehlungen zu den einzelnen Schwerpunkten sonderpädagogischer Förderung (Sehen, Hören, Körperliche und Motorische Entwicklung, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, Geistige Entwicklung, Sprache, Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Erziehung sowie Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten) (vgl. KMK 2011, S. 22 f.).

Ausgehend von den hier dargestellten allgemeinen Regelungen und Empfehlungen erfolgt derzeit auf Ebene der Bundesländer eine weitere Umsetzung im Bildungssystem (z. B. in Schul- und Lehrerbildungsgesetzen). Auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation und Umsetzung kann hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden (vgl. KMK 2015b; BIERMANN 2015, S. 25 ff.; MISSLING/ÜCKERT 2014).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Spektrum der inklusionsbezogenen Aufgaben und Erwartungen an berufliche(n) Schulen und Lehrkräfte breit und vielfältig,

8 Auch die KMK verweist auf die Offenheit des Behindertenbegriffs. Mit Blick auf den schulischen Kontext, in dem u. a. in spezifisch geregelten Verfahren sonderpädagogische Förderbedarfe festgestellt werden können, verweist sie darauf, dass der Behindertenbegriff „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf [umfasst, A.Z.]“ (KMK 2011, S. 6).

aber nicht vollständig neu ist, wie auch der explizite Verweis der KMK auf die Erfahrungen im Zusammenhang mit individueller Förderung (vgl. KMK 2011, S. 3) zeigt.⁹ Offen bleibt jedoch, inwieweit jede einzelne Lehrkraft über entsprechende Kompetenzen zur professionellen Ausübung der hier skizzierten Aufgaben verfügen soll. Gerade mit Blick auf sonderpädagogische Expertise wird beispielsweise an unterschiedlichen Stellen darauf verwiesen, die in den Sonder- bzw. Förderschulen freiwerdenden Kompetenzen und personellen Ressourcen in den allgemeinen Schulen zu nutzen bzw. einzubinden und/oder (lediglich) einen Teil der Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren bzw. Förderzentren zur Unterstützung des regionalen Regelsystems auszubauen (vgl. Art. 24 der VN-BRK 2008; DUK 2014, S. 25). Insofern ist das hier skizzierte Aufgabenspektrum als das von einer Gruppe von Lehrkräften, jedoch nicht als das von jeder einzelnen Lehrkraft in gleichem Umfang erwartete zu verstehen.

2.2 Annäherung über wissenschaftliche Studien

Derzeit mangelt es noch an umfassenden Studien zu den Aufgaben von Lehrkräften an beruflichen Schulen zum Thema inklusive Berufsbildung. Zur Annäherung kann jedoch auf Studien aus vorangegangenen bzw. verwandten Diskursen in der beruflichen Bildung, insbesondere zur Professionalisierung des pädagogischen Personals im Kontext der Benachteiligtenförderung und zum Übergang Schule – Beruf sowie zur individuellen Förderung zurückgegriffen werden. Hier ist vor allem die qualitative BIBB-Studie von Buchmann und Bylinski zu Anforderungen an die Professionalität der Fachkräfte in diesem Kontext (vgl. BYLINSKI 2014, 2015; BUCHMANN/BYLINSKI 2013) zu nennen.¹⁰ Es wird ein Kompetenztableau erarbeitet, welches zwei Anforderungsbereiche mit insgesamt vier *Kompetenzfeldern* umfasst, welche die für das pädagogische Übergangshandeln notwendigen Kompetenzen der beteiligten Akteure (sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Auszubildende) ausweisen (BYLINSKI 2015, S. 220, 225; 2014, S. 128 ff.):

9 Ähnlich, wenn auch nicht mit explizitem Verweis auf die Erfahrungen aus diesem Diskurs, formuliert auch die UNESCO den Anspruch auf individuelle Förderung der/des Einzelnen, wie dies bereits eingangs in diesem Abschnitt dargestellt wurde.

10 Aktuelle Publikationen zu dieser Studie weisen in ihrem Titel inklusive Berufsbildung aus (vgl. BYLINSKI 2015; BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Dabei bleibt jedoch zu bedenken, dass die Studie mit ihrem Fokus auf die Benachteiligtenförderung und den Übergang Schule – Beruf im Schwerpunkt lediglich einen Teilbereich der beruflichen Bildung (Übergangssystem) bzw. einen Teil der gesamten Zielgruppe der beruflichen Schulen (Benachteiligte) sowie die Lehrkräfte im Bereich der schulischen Berufsvorbereitung betrachtet (vgl. BYLINSKI 2014). Offen bleibt, ob damit auch die Anforderungen aus einer inklusiven beruflichen Bildung, die alle Jugendlichen an unterschiedlichen Stellen in beruflichen Schulen umspannt, vollständig berücksichtigt werden. Zudem wurden hier Lehrkräfte der Berufsvorbereitung in beruflichen Schulen lediglich als eine Berufsgruppe neben weiteren zentralen Akteuren im Übergangsgeschehen (sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Ausbilder) erfasst. Daher ist noch näher zu prüfen, inwiefern die hier dargestellten Kompetenzen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen spezifiziert und in ihrer Bedeutung gewichtet werden können.

- ▶ Individuelle Begleitung und Beratung (Fokus: Subjektorientierung)
Biografieorientierte Berufswegbegleitung, d. h. Konzeption von pädagogischen Interventionen ausgehend vom Jugendlichen (Fokus: Individuum)
Subjektorientierte Gestaltung von Lernprozessen/-situationen, pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen (Fokus: Gruppe),
- ▶ Vernetzung und Kooperation (Fokus: Multiprofessionelle Zusammenarbeit)
Intermediäre Kompetenzen zum Agieren zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen (Fokus: Netzwerk)
Intra- und Intersystemische Veränderungskompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution (Fokus: Teamarbeit).¹¹

Die BIBB-Studie hebt zudem die hohe Bedeutung der Haltungen und Einstellungen sowie der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person als Bestandteil der Professionalisierung des pädagogischen Personals in diesem Kontext hervor (vgl. BYLINSKI 2015, S. 226; 2014, S. 122 ff.). Dies geht konform mit Ergebnissen zur aktuellen Professionsforschung allgemein sowie zur Inklusion im Speziellen (vgl. WERNING 2014, S. 616 f.). Die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen geben neben Wissen etwa über das Bildungssystem, den regionalen Arbeitsmarkt und jugendspezifische Themen auch diagnostische Kenntnisse, ein vielfältiges methodisch-didaktisches Handlungsrepertoire, eine potenzialorientierte und empathische Haltung sowie Authentizität als wesentlich an. Darüber hinaus erleben sie ein Spannungsfeld von Fachvermittlung und Persönlichkeitsförderung und bewerten daher den Erwerb sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzen als notwendig (vgl. BYLINSKI 2015, S. 223; 2014, S. 72 ff., 106).¹²

Ähnlich zeigt sich auch in einer Studie zu Handlungsfeldern von Lehrkräften zur individuellen Förderung im Kontext der beruflichen Rehabilitation a) die hohe Bedeutung von Empathie und Potenzial- bzw. Stärkenorientierung sowie einer engen Betreuung und b) das Spannungsfeld bzw. die Verbindung von fachbezogener und persönlichkeitsbezogener Förderung und einer möglichst ganzheitlichen Sichtweise auf den Lernenden (vgl. ZOYKE 2012, S. 207 ff.). Zudem wird in der Studie die hohe Bedeutung einer Kompetenzdiagnose und ihrer Dokumentation deutlich, die insbesondere in der Eingangsphase des Lehrgangs sowie lernprozessbegleitend stattfinden soll und so zu konzipieren ist, dass sie einen ganzheitlichen Blick auf den Lernenden erlaubt und eine geeignete Basis für eine potenzialorientierte Förde-

11 Die Arbeit in multiprofessionellen Teams wird auch in Studien zur Professionalität des pädagogischen Personals außerhalb der beruflichen Bildung betont. Vgl. z. B. die Übersicht zu vorliegenden Studien aus den Bereichen Integrationsforschung, Allgemeine Didaktik bezüglich Unterricht in heterogenen Lerngruppen und Forschung zur Diagnostik und Schulentwicklung von MOSER und DEMMER-DIECKMANN (2012). Vgl. auch die von WERNING und BAUMERT (2013, S. 43) zusammengetragenen Befunde zur hohen Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften zur Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

12 Vgl. zu weiteren handlungsprägenden Dilemmata professioneller Benachteiligtenförderung seitens des pädagogischen Personals (Lehrkräfte, Auszubildende, Pädagogen) auch die qualitative Studie von NIEMEYER (2008).

rung bietet (vgl. ZOYKE 2012, S. 315 ff.). Darüber hinaus konstatiert auch diese Studie die hohe Bedeutung der Arbeit in einem multiprofessionellen Team, welche zum einen erforderlich sei, um je nach Bedarf spezifische Expertise einbinden zu können und zum anderen wiederum aber auch eine Herausforderung in der Gestaltung dieser Zusammenarbeit mit Blick auf die skizzierten Aufgaben und Zielsetzungen bedeutet (vgl. ZOYKE 2012, S. 372).¹³

Im Kontext beruflicher Schulen erfordert eine umfassende Individualisierung bzw. individuelle Förderung neben einer entsprechenden Unterrichtsentwicklung auch eine entsprechend ausgerichtete individuelle Bildungsgangarbeit. In einer Studie in der berufsschulischen Ausbildungsvorbereitung zeigt sich, dass auf Ebene des Bildungsganges Abstimmungen und vielfältige Maßnahmen zur Diagnose und Förderung der Jugendlichen erforderlich sind, in deren Zuge Lehrkräfte auch Akteure unterschiedlicher Professionsgruppen sowie aus regionalen Einrichtungen (z. B. Berufsberatung, Praktikumsbetriebe) einbeziehen (vgl. KREMER/ZOYKE 2013; ZOYKE 2014). Damit sind weitere insbesondere konzeptionelle und kooperative Aufgaben und entsprechende Kompetenzanforderungen für die Lehrkräfte verbunden.

2.3 Zusammenführung zu Handlungsfeldern inklusiver Berufsbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen

Grundsätzlich weisen die Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen einerseits sowie die wissenschaftlichen Studien andererseits auf einem abstrakten Niveau betrachtet eine Gemeinsamkeit in den formulierten Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften zur inklusiven Berufsbildung in der Form auf, dass diese in besonderer Weise mit der Zielsetzung der Individualisierung bzw. Ermöglichung individueller Lernwege verbunden sind. Unterschiede werden – auch innerhalb dieser Bereiche – jedoch insbesondere durch die Fokussierung auf unterschiedliche bzw. unterschiedlich weit gefasste Gruppen von Lernenden deutlich, die auf einem konkreteren Niveau jeweils zu unterschiedlichen spezifischen Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte führen. So stellt beispielsweise die VN-BRK die Menschen mit Behinderungen ins Zentrum und verweist in diesem Zusammenhang auf spezifische insbesondere sonderpädagogische Kompetenzen zum Umgang mit Menschen mit bestimmten Behinderungsformen (z. B. Gebärdensprache), während die UNESCO auf alle Lernenden blickt und auf eine Hervorhebung derlei spezifischer Kompetenzen verzichtet – die Liste könnte nahezu endlos sein. In den hier angeführten wissenschaftlichen Studien wurden bestimmte Zielgruppen wie Benachteiligte im Übergang Schule – Beruf und berufliche Rehabilitanden in den Blick genommen, für die sich ebenfalls spezifische Aufgaben zur beruflichen Orientierung ergeben. In diesem Beitrag wird wie bereits eingangs eingeführt einem Inklusiv-

13 Ergänzend könnten je nach Vertiefung ausgewählter Bereiche weitere Studien mit spezifischen Akzenten herangezogen werden, worauf hier jedoch aus Platzgründen verzichtet wird. Vgl. beispielsweise die Standards zum Umgang mit kulturell diversen Lernenden (vgl. KIMMELMANN 2010), die identifizierten Aufgaben von Stützlehrern in der Berufsausbildung von Benachteiligten (vgl. JAHN 2014).

sionsverständnis gefolgt, in dem es um das Schaffen geeigneter Strukturen für alle Lernenden geht. Dies schließt Menschen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbstverständlich ein, verkürzt die Betrachtung jedoch nicht auf diese Personengruppe und eine entsprechend enge sonderpädagogische Perspektive, wie dies im bildungspolitischen und auch im wissenschaftlichen Diskurs häufig geschieht (vgl. HINZ 2013).¹⁴ Dabei wird zudem davon ausgegangen, dass die in Verbindung mit bestimmten Zielgruppen und/oder Förderbedarfen formulierten Hinweise und Überlegungen durchaus den Diskurs um das Aufgaben- und Kompetenzspektrum von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur Inklusion bereichern können, sofern dies unter der Maßgabe erfolgt, die Perspektive darüber hinaus auf weitere Differenzlinien und letztlich auf alle Lernenden zu weiten.

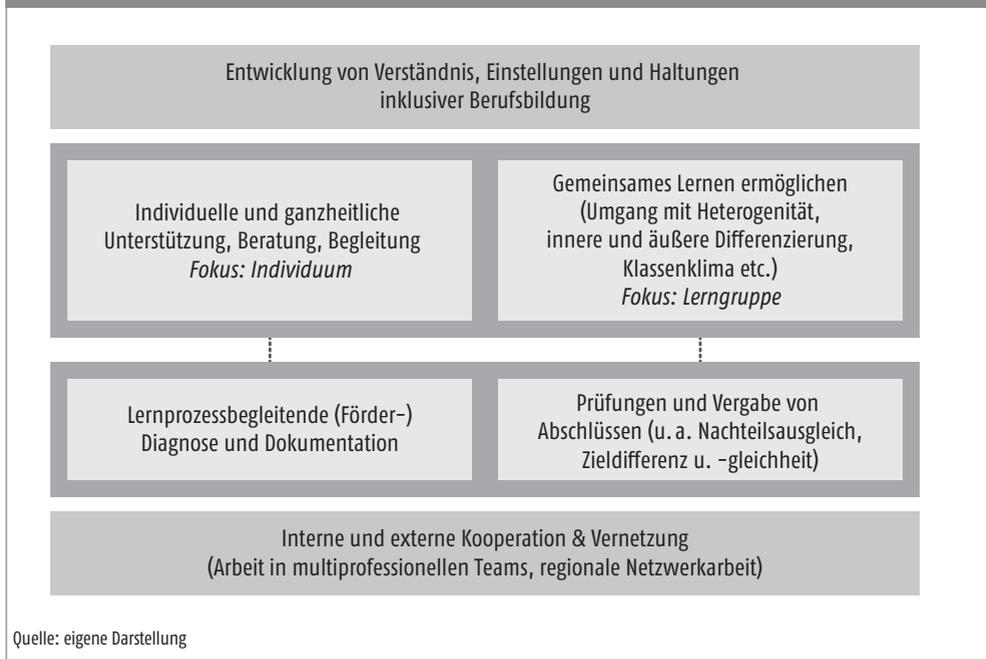
Ohne dies an der Stelle weiter vertiefen zu wollen, können unter Berücksichtigung beider Zugänge folgende wesentliche Handlungsfelder inklusiver Berufsbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen ausgemacht werden (vgl. Abb. 1). Diese sind als heuristischer Entwurf zu verstehen und hinsichtlich ihrer Gültigkeit für Lehrkräfte an beruflichen Schulen noch weiter zu prüfen und zu validieren. Die Handlungsfelder sind zudem vor dem Hintergrund des jeweiligen Bildungsganges bzw. der jeweiligen Schulform (d. h. Ausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung etc.), der Lernenden und der standortspezifischen und regionalen Bedingungen zu interpretieren und zu konkretisieren. Zudem sind in diesem Prozess die individuellen Ziele der Lernenden mit denen des Bildungsgangcurriculums sowie der übergeordneten Zielformel der Teilhabe an Gesellschaft im Allgemeinen und an Berufsausbildung und Berufstätigkeit im Speziellen zu verhandeln.

Die hier skizzierten Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen können sich auf unterschiedlichen Ebenen entfalten: auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, der Arbeit im Bildungsgang sowie auf der Ebene der Schule insgesamt bzw. im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Schulkultur¹⁵. Eine weitere Ausdifferenzierung ist hier aus Platzgründen nicht möglich.

14 So verweist die UNESCO beispielsweise auf weitere Personengruppen, die international im Bildungsbereich ausgeschlossen oder marginalisiert werden (z. B. Migrantinnen und Migranten, von Armut betroffene Kinder, ethnische Minderheiten u.v.m.; vgl. DUK 2014, S. 7) und fordert daher inklusive Bildung für alle Menschen unter Anerkennung der Vielfalt. Zur Sensibilisierung für unterschiedliche Förder- und Unterstützungsbedarfe könnten daher, neben den oben angeführten Empfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen der KMK, auch Empfehlungen zum Umgang mit Migration, mit kultureller Vielfalt etc. weiterführend sein. Auf der Ebene von beruflichen Schulen und Unterricht bestimmen sich entsprechend spezifische Förder- und Unterstützungsaufgaben sowie die hierfür weiterführenden Empfehlungen aus den konkreten personellen und umweltlichen Faktoren der einzelnen Schulen. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Kennzeichnung von bestimmten Zielgruppen, wie sie beispielsweise zur Feststellung eines Leistungsanspruchs für Behinderte, Rehabilitanden und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt, die Gefahr einer Stigmatisierung und Ausgrenzung dieser Personengruppen mit sich bringt, was der Idee der Anerkennung von Vielfalt und Nicht-Diskriminierung entgegensteht.

15 Vgl. zur inklusiven Schulkultur auch WERNING und BAUMERT (2013, S. 44 f.) sowie zum Index Inklusion als Schulentwicklungsinstrument BOBAN und HINZ (2013).

Abbildung 1: Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung



3 Verankerung von inklusiver Berufsbildung in der Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Thema inklusive (Berufs-) Bildung bereits in der Lehrerbildung allgemein sowie für das Lehramt an beruflichen Schulen im Speziellen verankert ist. Damit werden sowohl strukturelle Aspekte (z. B. relevante Ordnungsgrundlagen, Grad der Verbindlichkeit, Art und Weise der Integration) als auch inhaltliche Aspekte (z. B. Teilthemen zur Inklusion) berücksichtigt. Nach einem Blick auf allgemeine, auch für das Lehramt an beruflichen Schulen relevante Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen¹⁶ erfolgt eine nähere Betrachtung der Verankerung in den drei Phasen der Lehrerbildung (Lehramtsstudium, Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung).

¹⁶ Das Profil für inklusive Lehrkräfte der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung wurde bereits in Kap. 2.1 vorgestellt. Mangels Hinweisen, wo und wie diese Lehrkompetenzen in der Lehrerbildung verankert werden können bzw. sollten, wird auf eine Wiederholung an dieser Stelle verzichtet.

3.1 Grundsätzliches zur Verankerung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

In den vergangenen Jahren wurde immer wieder bemängelt, dass die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte allgemein sowie im Kontext der beruflichen Bildung im Speziellen zu diesem Themenbereich nicht in dem erwarteten bzw. als erforderlich erachteten Umfang und mit der erwarteten inhaltlichen Ausrichtung erfolgt (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 166; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 190 ff.; AMRHEIN/BADSTIEBER 2013; SEKTION BWP 2009)¹⁷. Andererseits sind auch zunehmende Bestrebungen zu verzeichnen, diesen Mangel zu beheben. Die jüngst verabschiedete gemeinsame *Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der KMK „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“* vom März 2015 (KMK/HRK 2015), die sich grundsätzlich auf alle Phasen der Lehrerbildung bezieht, fokussiert explizit auf eine inhaltliche sowie strukturelle Verankerung des Themas Inklusion im Lehramtsstudium insgesamt und nicht allein in der Sonderpädagogik. Sie betont, dass es nicht lediglich um Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote gehe, sondern auch um Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssten. Es gehe darum, dass alle Lehrkräfte anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen erwerben. Zudem betont sie die Vorbereitung auf eine Kooperation unterschiedlicher Professionen (multiprofessionelle Teams) sowie auf Netzwerkbildung (vgl. KMK/HRK 2015, S. 3). Damit zeigen sich inhaltlich deutliche Anknüpfungspunkte an die oben identifizierten Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen. Strukturell wird Inklusion zudem als Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung bzw. insbesondere im Lehramtsstudium gesehen, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und curricular aufeinander abgestimmt auch unter Berücksichtigung der schulpraktischen Studien widmen sollen (KMK/HRK 2015, S. 3 f.). Die Entscheidung für ein additives Modell (Basisqualifizierungs-Module) oder integratives Modell (Integration in bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und -wissenschaftliche Module und Lehrveranstaltungen) sei von den Ausgangsbedingungen der jeweiligen Hochschule abhängig zu machen, jedoch sollten additive Modelle möglichst durch integrative Konzepte ergänzt werden (KMK/HRK 2015, S. 4). Die HRK hatte das Thema Inklusion bzw. die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention bereits 2013 in ihre Empfehlungen für die Lehrerbildung an den Hochschulen aufgenommen.¹⁸ Auch die Kultusministerkonferenz

17 Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Autoren teilweise lediglich spezifische Kompetenzen zur Förderung ausgewählter Personengruppen in den Blick nehmen, was dem hier verfolgten umfassenden Inklusionsverständnis mit Blick auf alle Lernenden nicht gerecht wird, in der Gesamtheit jedoch einen Beitrag leisten kann.

18 Dabei empfahl sie weniger eine Orientierung am Paradigma spezialisierter inklusionspädagogischer Fachlehrer als vielmehr an der Idee des multiprofessionellen Teams, d. h. die Lehramtsstudierenden zu einer Erstberatung und im Weiteren zur Zusammenarbeit mit Sonder- und Sozialpädagogen zu befähigen (HRK 2013, S. 5 f.).

hatte schon 2011 in ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ inhaltlich sehr ähnlich eine zunehmende Vorbereitung von Lehrkräften auf Inklusion gefordert und durch entsprechende Papiere angeregt (vgl. KMK 2011).¹⁹ Daraufhin wurde das Thema in die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die Lehrämter in der Passage zu den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken aufgenommen; so auch für das Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5): „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu“ (KMK 2013, S. 2).

Daran anknüpfend hat die KMK 2014 unter Mitwirkung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2014a) mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet.²⁰ Zum einen enthält die aktuelle Fassung in den curricularen Schwerpunktbereichen die „Differenzierung, Integration und Förderung. Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (KMK 2014a, S. 5).²¹ Zum anderen finden sich in allen Kompetenzbereichen und sowohl in den Standards für die theoretischen als auch für die praktischen Ausbildungsabschnitte vielfältige Hinweise, die den Umgang mit Heterogenität, Benachteiligungen und Beeinträchtigungen sowie eine deutliche Individualisierung bzw. Orientierung an den einzelnen Lernenden betonen. Dies reicht beispielsweise von der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse im Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen (Unterrichten – Kompetenz 1) über das Kennen von möglichen Benachteiligungen beim Lernprozess (Erziehen – Kompetenz 4) oder der Lernprozessdiagnostik sowie von Möglichkeiten der Begabungsförderung und einer Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen (Beurteilen – Kompetenz 7) bis hin zur Reflexion der professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität (Innovieren – Kompetenz 10) (vgl. KMK 2014a, S. 7 ff.).

In der Konsequenz hat die KMK auch die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ überarbeitet (KMK 2015a). Diese fordern im allgemeinen Fachprofil für das Lehramt an berufsbildenden Schulen,

19 Darin rekurriert die KMK auf ihr Vorgängerpapier wie ihr Positionspapier zur Umsetzung der VN-BRK (vgl. KMK 2010) sowie ihre Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen (KMK 1994). Zudem verweist sie auch auf die Empfehlungen zu den einzelnen Schwerpunkten sonderpädagogischer Förderung mit entsprechenden Hinweisen für sonderpädagogische Lehrkräfte, die die KMK in den Jahren 1996 bis 2000 verabschiedet hat (abrufbar unter: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung-inklusion.html).

20 Zwar wurde der Inklusionsbegriff selbst nicht explizit eingeführt, jedoch beispielsweise die Begriffe „Heterogenität“ und „heterogen“.

21 Dabei ist anzumerken, dass dies gegenüber der Vorgängerversion keine inhaltliche Ergänzung ist. In einem Vergleich der ursprünglichen und der überarbeiteten Version der Standards fällt zudem auf, dass in dem curricularen Schwerpunktbereich „Differenzierung, Integration und Förderung. Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (KMK 2014a, S. 5) der Begriff „Vielfalt“ (KMK 2004, S. 5) lediglich durch den Begriff „Diversität“ ersetzt wurde.

in dem die im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen inhaltlichen Schwerpunkte ausgewiesen werden, explizit, „dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung“ (KMK 2015a, S. 5) beizumessen. Zudem werden der Umgang mit Heterogenität und Inklusion auch in den beruflichen Fachrichtungen berücksichtigt (etwa in den Bereichen Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik und Elektrotechnik, vgl. KMK 2015a, S. 61 ff.).

Für die Lehrerbildung für berufliche Schulen ist zudem das „*Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*“ (SEKTION BWP 2014) heranzuziehen. Es wurde unter Berücksichtigung der oben genannten Ordnungsgrundlagen der KMK überarbeitet und im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Herbst 2014 beschlossen. Darin werden die Themen Inklusion und Heterogenität im Leitbild im Zusammenhang mit zu erwerbenden Kompetenzen und Tätigkeiten explizit ausgewiesen. So sollen die Absolventen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Unterricht und Unterweisung sowie in Lern- und Bildungsprozessen auch unter Berücksichtigung der Anforderungen tätig werden, die sich im Umgang mit Heterogenität und Inklusion stellen (Bereich: berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln). Strukturell sind die Themen Inklusion und Heterogenität zudem in den ausgewählten und profilgebenden Vertiefungen, Problemstellungen und aktuellen Herausforderungen beispielhaft aufgeführt (vgl. SEKTION BWP 2014, S. 7). In der Fixierung der Inhaltsbereiche wird das Thema idealtypisch auf der Ebene des Masters verortet. Dies sei jedoch jeweils standortspezifisch zu interpretieren und umzusetzen (vgl. ebd., S. 11). Eine weitere inhaltliche Differenzierung erfolgt – ebenso wie für andere Themen und zu fördernde Kompetenzen – in diesem Basiscurriculum nicht.²²

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die in Kapitel 2 aus Ordnungsgrundlagen und wissenschaftlichen Studien herausgearbeiteten Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen in den Ordnungsgrundlagen der Lehrerbildung allgemein weitgehend berücksichtigt werden. Strukturell wird das Thema Inklusion durchaus in der Breite der Lehramtsausbildung, das heißt nicht nur in spezifischen Lehramtsstudiengängen gesehen, womit den allgemeinen Empfehlungen gefolgt wird. Zudem wird es nicht als vollständig separat und additiv zu behan-

22 Dabei ist zu berücksichtigen, dass bereits im Basiscurriculum von 2003 die Professionalisierung für die Berufsbildung Benachteiligter thematisiert wurde. Zudem hatte die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009 ein spezifisches Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht erarbeitet, um dem Qualifizierungsbedarf für das pädagogische Personal, welches im Kontext der beruflichen Bildung mit Benachteiligten im Übergangssystem arbeitet, nachzukommen (SEKTION BWP 2009, insbesondere BIERMANN/BUCHMANN/FRIESE 2009, S. 24). Insofern liegen zumindest teilweise Vorarbeiten vor, auf die zur weiteren Verankerung der Themen Inklusion und Heterogenität in der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen zurückgegriffen werden könnte. Auch der Vorschlag von BOJANOWSKI (2008) für curriculare Bereiche zur pädagogischen Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung sowie der Vorschlag von BYLINSKI (2014, S. 135 f.) zur Weiterentwicklung der Standards für die Bildungswissenschaften für pädagogisches Übergangshandeln könnten hierfür ergänzend herangezogen werden. Dabei ist jedoch darauf zu achten, das Thema nicht allein an der Zielgruppe der Benachteiligten sowie dem Kontext des Übergangssystems festzumachen, was einer Verkürzung gleichkommen könnte (siehe die Kommentierung in Abschnitt 2.3).

delndes Thema, sondern vielmehr als integratives Querschnittsthema verortet. Es sollte sich möglichst durch die Breite des bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums hindurchziehen und erfordert insofern eher eine besondere Akzentuierung und Anreicherung bereits verankerter Inhalte und Kompetenzbereiche der Lehrerbildung.

Ähnlich wie die Umsetzung der VN-BRK im Bildungsbereich erfolgt auch die Umsetzung der darauf bezogenen Vorgaben und Empfehlungen zur Lehrerbildung landesspezifisch (z. B. über die Lehrerbildungsgesetze) und auf der Mikro-Ebene letztlich auch standortspezifisch (etwa an Hochschulen im Rahmen der Lehramtsausbildung, in Studienseminaren und bei Weiterbildungsanbietern). In den Bundesländern und Hochschulen wurden bereits zahlreiche, aber auch durchaus vielfältige Aktivitäten zur Aus- sowie Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zum Themenbereich unternommen, wie in den folgenden Abschnitten zu den jeweiligen Lehrerbildungsphasen illustriert wird.

3.2 Verankerung im Lehramtsstudium

Im Rahmen des Projekts Monitor Lehrerbildung wurden im Herbst 2014 die Länder sowie einige Hochschulen dazu befragt, was sie unter Inklusion verstehen und wie Lehramtsstudierende auf Inklusion vorbereitet werden (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, b).²³ Die Daten deuten darauf hin, dass nahezu alle Länder von einem weiten Inklusionsbegriff ausgehen, der sämtliche Heterogenitätsdimensionen umfasst. Lediglich zwei beschränken ihn auf Behinderungen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6). Insgesamt wird festgestellt, dass die Länder unterschiedliche Regeltiefen dazu vorgeben, ob und in welchen Lehramtsstudiengängen sowie wie das Thema Inklusion strukturell darin verankert sein soll (BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6). Ein Großteil der Länder hat in den Lehrerbildungsgesetzen Inklusion (11) und/oder Umgang mit Heterogenität (14) als obligatorische Themen in der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen bzw. die beruflichen Fächer in der Sek. II (Lehramtstyp 5) benannt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015b; KMK 2015b, S. 90 ff.). Ausgehend von den im internationalen Raum üblichen Formen der strukturellen Verankerung sowie unter Berücksichtigung der erhobenen Daten formuliert der Monitor Lehrerbildung vier Grundtypen möglicher struktureller Verankerung des Themas bzw. damit verbundener Strukturveränderungen im Lehramtsstudium (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 5):²⁴

► *Additive Lehrveranstaltungen*

Aufnahme von einzelnen, themenspezifischen Lehrveranstaltungen zur Inklusion in das Curriculum, freiwillig oder verpflichtend für alle oder ausgewählte Lehrämter.

23 Alle 16 Länder sowie 65 bzw. nach Publikationsschluss 66 von 71 befragten Hochschulen haben sich daran beteiligt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 4; b).

24 Siehe zu den drei Modellen der inklusionsorientierten Lehrerbildung, die in der Forschungsliteratur im internationalen Raum häufig unterschieden werden, auch DEMMER-DIECKMANN (2014, S. 3 f.): (1) Getrenntes Modell (discret model, infusion model), (2) Integriertes Modell (integrated model, collaborative training model) und (3) Verschmolzenes Modell (merged model, unification model).

► *Inklusion als Querschnittsthema*

Integration von inklusionsbezogenen Inhalten in bestehende Module/Lehrveranstaltungen in den Bereichen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und/oder Fachwissenschaft, im besten Fall das gesamte Curriculum durchziehend.

► *Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter*

Konzeption von integrierten Studiengängen, in denen sonderpädagogische Inhalte beispielsweise als Fachrichtungen verankert sein können.

► *Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern*

Bei den ersten drei Typen handelt es sich im Wesentlichen um die allgemeinen Lehramtsstudiengänge, die auf unterschiedliche Art und Weise um das Thema Inklusion angereichert werden. Während in diesen Typen die aktuelle Differenzierung nach Lehrämtern bzw. Schulformen nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, geht es im vierten Typ um eine Neustrukturierung aller Studiengänge unter Auflösung der traditionellen Differenzierung nach Schulformen (und des Lehramts Sonderpädagogik) zugunsten einer Differenzierung nach Altersstufen. Letzterer Typ wird zwar in der Literatur diskutiert, nach aktuellem Stand jedoch in keinem Land in Deutschland realisiert (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 5).

Ad Typ 1) Verpflichtende Lehrveranstaltungen oder Module zum Thema Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen sind in ca. 40 Prozent der Hochschulen, die auf die Frage geantwortet haben, umgesetzt bzw. in Planung, und darüber hinaus in ca. 37 Prozent der Hochschulen in bestimmten Lehramtstypen²⁵ (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6). Ein dokumentiertes und evaluiertes Beispiel für ein in alle Lehramtsstudiengänge integriertes Pflichtseminar zum Gemeinsamen Lernen liefert die TU Berlin (vgl. DEMMER-DIECKMANN 2012). An den meisten befragten Hochschulstandorten können Lehramtsstudierende praktische Erfahrungen in inklusiven Settings sammeln, verpflichtend in allen Lehramtsstudiengängen²⁶ ist dies jedoch lediglich an einzelnen Standorten vorgesehen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 7).

Ad Typ 2) Die Daten des Monitors Lehrerbildung lassen darauf schließen, dass das Thema Inklusion an den Hochschulen insbesondere in den Bildungswissenschaften (in ca. 96 % verankert oder in Planung) sowie in den Fachdidaktiken (in ca. 86 % verankert oder in Planung) gesehen wird, kaum jedoch in den Fachwissenschaften (in ca. 23 % verankert oder in Planung). Auch auf Landesebene wird Inklusion aktuell bzw. zukünftig nur in der Minderheit (ca. 31 %) als ein „echtes“ Querschnittsthema in allen drei Bereichen verankert (sein) (BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 6 f.).

25 Es liegen leider keine Aussagen darüber vor, inwieweit hierunter auch das Lehramt an beruflichen Schulen fällt.

26 Speziell zum Lehramt für berufliche Schulen liegen keine Daten vor.

Tabelle 2: Studienangebote für das Lehramt an berufsbildenden Schulen/Berufskollegs mit Zweitfach Sonder- bzw. Rehabilitationspädagogik

Hochschule	Studiengang/ Abschluss	Berufliche Fachrichtung (Erstfach)											Zweitfach Sonderpädagogik					
		Wirtschaftswissenschaft	Metalltechnik/Maschinenbau	Elektrotechnik	Bautechnik	Holztechnik	Textil/Bekleidung	Chemie/Physik/Biologie	Drucktechnik	Farbtechnik/Gestaltung	Gesundheit/Pflege	Körperpflege/Biotechnologie	Ernährung/Haus-/Lebensmittelwirtschaft	Agrarwirtschaft	Sozialpädagogik	Informatik	Bezeichnung/ Schwerpunkte	Credits im BA
TU Berlin	BA in diversen beruflichen Fachrichtungen; MA Master of Education (Sonderpädagogik als zweites an HU)		•	•	•								•	•		Rehabilitationswissenschaft; Fachrichtungen: Audiopäd., Blindenpäd., Sehbehindertenpäd., Geistigbehindertenpäd., Körperbehindertenpäd., Lernbehindertenpäd., Sprachbehindertenpäd., Verhaltensgestörtenpäd. (davon sind zwei Fachrichtungen zu wählen)	60	46
HU Berlin	BA Wirtschaftspädagogik; MA Master of Education	•																
Uni Hannover	BA Technical Education; MA Master of Education		•	•	•	•	•		•			•		•	•	Sozial- und Sonderpädagogik	48	28
Uni Oldenburg	BA Wirtschaftspädagogik; MA Master of Education	•														Sonderpädagogik	30	45
Uni Köln ¹⁾	BA Lehramt an Berufskollegs; MA Master of Education	•														Sonderpädagogik; Förderschwerpunkte: Lernen, soziale und emotionale Entwicklung; Körperliche und motorische Entwicklung; Sprache; Hören und Kommunikation (davon ist ein Schwerpunkt zu wählen)	70	30
Uni Dortmund	BA Lehramt an Berufskollegs; MA Master of Education	•	•	•			•							•		Sonderpädagogik; Förderschwerpunkte: Lernen, soziale und emotionale Entwicklung; Körperliche und motorische Entwicklung; Sehen; Sprache (davon ist ein Schwerpunkt zu wählen)	68	68

¹⁾ An der Universität Köln kann für das Lehramt an Berufskollegs auch eine Sonderpädagogische Fachrichtung anstelle einer beruflichen Fachrichtung in Kombination mit einem zweiten Unterrichtsfach studiert werden.

Ad Typ 3) Die Integration von Sonder- bzw. Förderpädagogik in die Regelstudiengänge (z. B. als Fachrichtung) wird an etwa acht Prozent der befragten Hochschulen realisiert, rund elf Prozent denken darüber nach (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015b). Fokussierend auf das Lehramt an beruflichen Schulen bzw. das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeigt der Bildungsbericht von 2014 ebenfalls, dass einzelne Hochschulstandorte (TU Berlin, HU Berlin, Uni Hannover, Uni Oldenburg, Uni Köln, TU Dortmund) ein Angebot für Sonderpädagogik an beruflichen Schulen als Zweitfach anbieten. Je nach Standort kann es sich dabei um eine Generalistenausbildung in der Sonder- oder Sozial- und Sonderpädagogik allgemein (z. B. Hannover, Oldenburg) oder um eine spezialisierte Ausbildung in Anlehnung an die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bzw. Behinderungsformen handeln (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 193, Tab. H4-3A, S. 333).

Insgesamt bemängelt der Monitor Lehrerbildung, dass das Thema Inklusion das Curriculum nur an sehr wenigen Hochschulen wie einen roten Faden durchziehe und häufig lediglich als zusätzlich zu berücksichtigendes Element gesehen werde (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u. a. 2015a, S. 9). Konkretere Hinweise insbesondere zur inhaltlichen Verankerung von Inklusion und/oder Umgang mit Heterogenität in den Studienprogrammen allgemein sowie im Lehramtsstudium für berufliche Schulen im Speziellen lassen sich aus den vorliegenden Daten leider nicht erschließen.

3.3 Verankerung im Vorbereitungsdienst

In einer Selbstauskunft zum Umsetzungsstand an die KMK vom Januar 2015 geben nahezu alle Bundesländer an, das Thema Inklusion in irgendeiner Form in den Vorbereitungsdienst aufzunehmen bzw. zumindest eine entsprechende Änderung von Ordnungsgrundlagen in allen Lehrämtern²⁷ anzustreben. Diesbezüglich werden beispielsweise allgemein integrations- und sonderpädagogische Inhalte, Förderdiagnostik, individuelle Förderung, Heterogenität, Inklusion und gemeinsamer Unterricht angeführt. Ähnlich wie in der ersten Phase des Lehramtsstudiums variiert die Art der Aufnahme von einer additiven Einführungsveranstaltung (z. B. in Bremen) oder begleitenden Fortbildungstagen (z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) bis hin zu einer integrativen Berücksichtigung dieser Themen in bereits existierenden Modulen und Lehrveranstaltungen (vgl. KMK 2015b, S. 90 ff.). In Rheinland-Pfalz wurde beispielsweise ein Rahmenkonzept zur integrativen Umsetzung von Inklusion im Vorbereitungsdienst der Lehrkräfteausbildung entwickelt. Die zu erwartenden Inhalte und Kompetenzen der Lehramtsanwärter/-innen werden in den fünf Bereichen Einstellungen und Haltungen, förderpädagogische Grundlagen, Förderplan/individuelle Lernförderung, multiprofessionelle Kooperation und Teamarbeit und Erscheinungsformen ausdifferenziert. Diese sollen aufgrund der Allgegenwärtigkeit des Themas Inklusion im Unterricht betont nicht additiv,

27 Überwiegend wird nicht explizit auf das Lehramt an beruflichen Schulen hingewiesen. In den meisten Fällen wird jedoch angeführt, dass diese Aufnahme die Lehrämter aller Schulformen betreffe.

sondern vielmehr integrativ verankert werden. Im Rahmenkonzept wird die Verankerung in den bestehenden Modulen des Vorbereitungsdienstes differenziert dargestellt.²⁸ Darüber, inwiefern Inklusion speziell im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen in Deutschland verankert ist, liegen keine Informationen vor.

3.4 Verankerung in der Fort- und Weiterbildung

Die Studie von Amrhein und Badstieber im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung hat 775 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Aspekte analysiert. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass in allen Bundesländern Angebote vorliegen und in vielen derzeit weitere Konzepte entwickelt werden (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 9, 18). Allerdings seien diese noch nicht hinreichend wirksam und nachhaltig. Als kritisch wird herausgestellt, dass ca. 80 Prozent dieser Angebote lediglich Veranstaltungen von maximal einem Tag sind und dass sich lediglich neun Prozent dieser Angebote an ganze Kollegien und nicht nur an Einzelpersonen richten. Mit Blick auf die Inhalte zeigt die Studie, dass die Sonderpädagogische Förderung in der Regelschule mit 45 Prozent in den Angeboten am häufigsten vertreten ist, insbesondere zu Sonderpädagogischem Fachwissen, gefolgt von 24 Prozent zur Inklusiven Unterrichtsentwicklung, während die anderen Themencluster Grundlagen inklusiver Bildung (12 %), Inklusive Struktur und Schulentwicklung (9 %) sowie Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung (10 %) seltener vertreten sind (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 11 ff.; vgl. zu den Themenclustern und ihre Differenzierung auch Abb. 2).²⁹

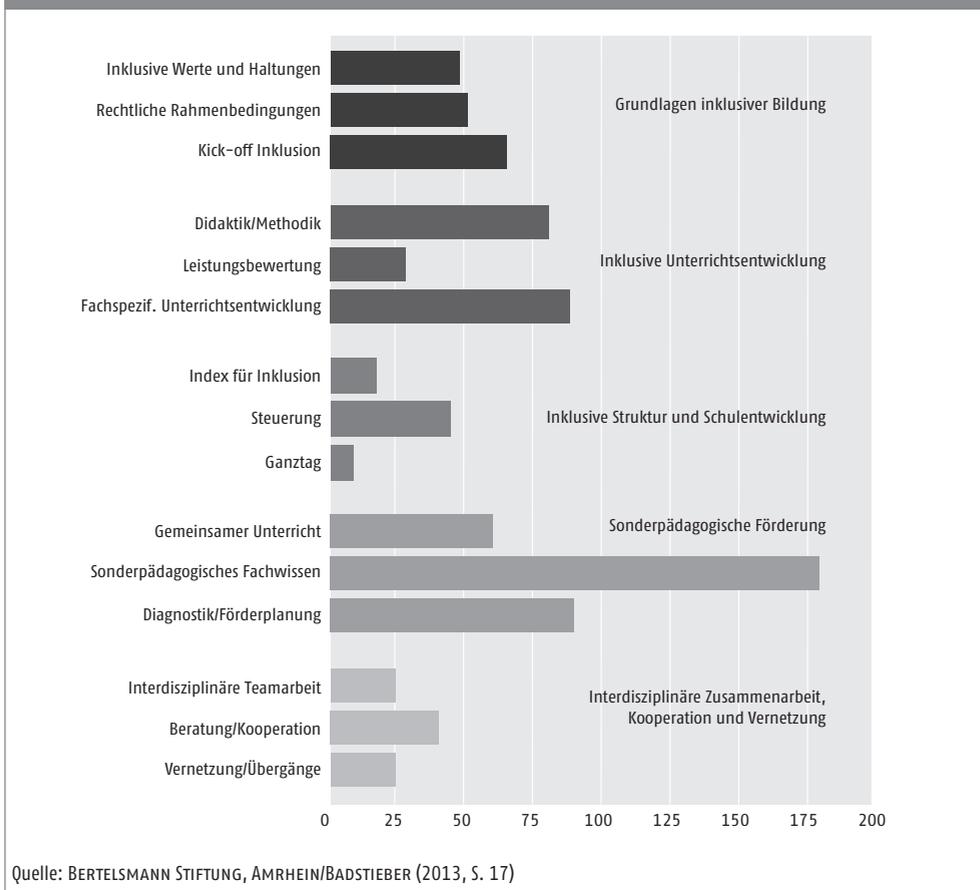
Mehrere Bundesländer weisen in einer Selbstauskunft darauf hin, dass sie es ermöglichen, über eine in der Regel 18- bis 24monatige Weiterbildung zusätzlich die sonderpädagogische Lehrbefähigung zu erwerben (z. B. Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen). Zudem werden unterschiedliche regionale und überregionale Fortbildungsangebote entwickelt, die teilweise schulformübergreifend und teilweise schulformspezifische Belange berücksichtigen (vgl. KMK 2015b, S. 90 ff.). Beispielsweise wurde in Nordrhein-Westfalen eine Fortbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen (Berufskollegs) und Förder-Berufskollegs zur Berücksichtigung der spezifischen Belange von Inklusion an beruflichen Schulen konzipiert. In der ca. 160 Stunden umfassenden onlinegestützten Fortbildung „Berufliche Bildung bei besonderem Förderbedarf“ werden neben einer Bestandsaufnahme zum Diskurs um Inklusion die Themen Diagnostik, Förderplanung, Beratung, Lehr- und Lernprozesse, Un-

28 Vgl. online: studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-sim/service_download/Rahmenkonzept_Inklusion_VD_2014.pdf.

29 Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in der Studie lediglich solche Fortbildungsveranstaltungen berücksichtigt wurden, die den Begriff Inklusion im Titel oder den Inhaltsbeschreibungen aufwiesen. Insofern können hier beispielsweise Formate wie Kollegiale Fallberatung oder Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität, zur individuellen Förderung sowie zur Teamentwicklung allgemein, die für die Umsetzung von Inklusion ebenfalls von Bedeutung sind, unberücksichtigt geblieben sein.

terrichtsstörungen und Übergänge behandelt.³⁰ Die Bertelsmann-Studie zeigt, dass sich ca. 16 Prozent des vorliegenden Angebots an Lehrkräfte an beruflichen Schulen richten (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 14), was in etwa dem Anteil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen an der Gesamtlehrerzahl in Deutschland entspricht (vgl. KMK 2015c, S. XVIII).³¹ Aus den ergänzenden Rückmeldungen der Länder werde zudem deutlich, dass der Bedarf an Fortbildungen zur Inklusion stetig steige, dieser derzeit jedoch kaum in Quantität und Qualität gedeckt werden könne (vgl. AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 17).

Abbildung 2: Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen



30 Vgl. exemplarisch das Fortbildungsangebot der Bezirksregierung Arnsberg: www.bezreg-arnsberg.nrw.de/container/lfb/2014/2014.1-7.htm.

31 Auch in der Selbstausskunft der Länder zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem finden sich Hinweise auf Fort- und Weiterbildungen u. a. für das Lehramt an beruflichen Schulen (KMK 2015b, S. 90 ff.).

4 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Inklusion bzw. inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen verankert ist, da diese als ein bedeutender Faktor zur Umsetzung von Inklusion betrachtet werden. Hierzu wurden zunächst Aufgabenbereiche und dafür erforderliche Kompetenzen aus einer Analyse wesentlicher Ordnungsgrundlagen sowie wissenschaftlicher professionsbezogener Studien identifiziert. Anschließend wurde eine Analyse hinsichtlich der inhaltlichen und strukturellen Verankerung in der Lehrerbildung durchgeführt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen Phasen der Lehrerbildung sowie in allen Bundesländern diesbezügliche Regularien und Angebote vorliegen und in den meisten Ländern weitere Reformen angestoßen wurden. Zudem zeichnet sich ab, dass die Aufgaben und Kompetenzen aus dem identifizierten Spektrum (vgl. Kap. 2) in den Ordnungsgrundlagen der Lehrerbildung sowie in den Angeboten ihrer Aus- und Weiterbildung (vgl. Kap. 3) grundsätzlich wiederzufinden sind, auch wenn in der Verankerung dieses Themenkomplexes ein im Vergleich zwischen den Ländern und Hochschulen heterogenes Bild erkennbar ist (beispielsweise hinsichtlich des Verpflichtungsgrades und der Art der Integration). Darüber hinaus zeigen sich vor dem Hintergrund der betrachteten Datenlage gerade mit Blick auf die Aus- und Weiterbildungsangebote auch noch ein qualitativer und ein quantitativer Mangel. Insgesamt besteht an vielen Stellen ein weiterer Reform- und Entwicklungsbedarf. Bevor auf mögliche Richtungen dieser Reformen eingegangen wird, soll zunächst auf eine grundlegende Schwierigkeit hingewiesen werden: Der Inklusionsbegriff ist derzeit nicht einheitlich definiert und eng bzw. weit gefasst.³² Zudem wird er mit unterschiedlichen vorangegangenen und/oder begleitenden Diskursen und korrespondierenden Themenbereichen (z. B. Individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität, (Förder-)Diagnostik, sonderpädagogische Förderung, Behinderung, Prävention) sowie Forschungszugängen und -disziplinen (z. B. Sonderpädagogik, berufliche Rehabilitation, Benachteiligtenförderung, Sozialpädagogik, Diversity-Studies, Intersektionalität) in Verbindung gebracht bzw. aus diesen heraus aufgegriffen und dabei von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen begleitet. Dies bringt – so wie auch in diesem Beitrag – Schwierigkeiten in der Bestimmung von Aufgaben und voraussichtlich erforderlichen Kompetenzen und der Vergleichbarkeit von Ordnungsgrundlagen und Studien mit sich, sodass auch die Frage der Verankerung dieser Aufgaben und intendierten Kompetenzen in der Lehrerbildung nur begrenzt beantwortet werden kann. Vor diesem Hintergrund und auf der Basis der vorliegenden Daten wird im Folgenden versucht, Handlungsbedarfe und Empfehlungen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen zu formulieren, bevor abschließend weitere Forschungsdesiderate skizziert werden.

32 Vgl. Fußnote 1.

4.1 Handlungsbedarfe und Empfehlungen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen

Bevor eine differenzierte Verankerung des Themas Inklusion in der Lehrerbildung für berufliche Schulen geprüft bzw. vorgenommen werden kann, bedarf es zunächst einer weiteren inhaltlichen *Präzisierung der Leitidee inklusiver Bildung allgemein sowie für den Kontext der beruflichen Bildung im Speziellen*. Soll der Grundsatz „Bildung für alle“ ernst genommen werden, so kann meines Erachtens keine Verkürzung auf die De-Segregation von Menschen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen (vgl. auch HINZ 2013). Insbesondere die in der Praxis häufig zu beobachtende Fokussierung auf die Personen, bei denen diese Merkmale in formalen Verfahren diagnostiziert bzw. festgestellt wurden, erscheint nicht zuletzt wegen der Fehleranfälligkeit dieser Verfahren sowie ihrer auch stigmatisierenden und ausgrenzenden Wirkung äußerst kritisch. Ähnliche kritische Folgen können auch die für diese Personengruppen aus einer spezifischen Disziplin (z. B. Sonderpädagogik) entwickelten und teils allein von Vertretern dieser Professionsgruppen eingesetzten pädagogischen und didaktischen Ansätze haben, solange sie ihren Sonderstatus behalten (vgl. KREMER u. a. 2015, S. 32 ff.; BYLINSKI/RÜTZEL 2011, S. 15). Dies läuft auch der grundsätzlichen Zielsetzung zuwider, Diskriminierungen zu vermeiden und Chancengleichheit zu fördern. Damit soll nun keinesfalls die spezifische sonderpädagogische Expertise negiert oder vernachlässigt werden. Vielmehr geht es darum, diese, aber eben auch weitere, zur individuellen Förderung aller Jugendlichen mit ihren vielfältigen Ausgangslagen erforderliche Expertise in reguläre Settings beruflicher Bildung zu integrieren. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von besonderer Pädagogik (z. B. Sonderpädagogik) und besonderen didaktischen Ansätzen einerseits sowie allgemeiner Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Didaktik bzw. ihren Fachdidaktiken andererseits (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011, S. 15). In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, mit welchen Anteilen spezifische Expertise in die allgemeinen Ansätze aufzunehmen ist, und in welchen Bereichen die Sonderstellung ihre Berechtigung behält. Dabei ist die fachliche Frage kaum von der personellen und organisatorischen zu trennen, über welche Basiskompetenzen jede Lehrkraft an einer beruflichen Schule im Sinne der inklusiven Leitidee verfügen sollte, und in welchen Situationen das Heranziehen eines je spezifischen Experten hilfreich oder notwendig sein kann. Dies könnte zugespitzt werden auf die Frage, inwiefern es multiprofessionell ausgebildeter Lehrkräfte oder multiprofessioneller Teams an beruflichen Schulen bedarf. Damit hängt die Bestimmung von inklusionsbezogenen Basiskompetenzen für das Lehramtsstudium unter anderem mit der Analyse und Veränderung der Strukturen des Schulsystems und den regionalen sowie überregionalen Bildungsstrukturen zusammen (vgl. beispielsweise zum kommunalen Bildungsmanagement KREMER u. a. 2015, S. 74 ff. oder zu überregional mobilen sonderpädagogischen Beratern WERNING/BAUMERT 2013, S. 50).

Mit Blick auf das Lehramtsstudium allgemein und für berufliche Schulen im Speziellen schließen sich grundlegende strukturelle Fragen an. Insbesondere ist die Beibehaltung

oder Abschaffung der *Lehramtstypen* sowie die Trennung zwischen allgemeinen Lehramtstypen und Lehramt Sonderpädagogik zu diskutieren.³³ Gerade für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die zunehmend in die allgemeinen Schulen integriert werden sollen, erscheint eine Beibehaltung eines Sonderpädagogik-Studiums fraglich, da der Einsatz der Absolventen zu großen Teilen in regulären (beruflichen) Schulen erfolgt. Um zum einen die spezifische Expertise zu wahren und weiter zu entwickeln und zum anderen diese in die berufliche Bildung insgesamt zu integrieren, könnte es weiterführend sein, innerhalb des Lehramts für berufliche Schulen ein *Zweifach* und/oder einen *Wahlbereich* einzurichten bzw. zu etablieren, das bzw. der eine entsprechende Spezialisierung der Generalisten an beruflichen Schulen ermöglicht, wie dies an wenigen Standorten bereits erfolgt (vgl. Kap. 3.2). Aus Sicht der beruflichen Schulen bietet dies die Möglichkeit, durch entsprechende Personalauswahl bewusst multiprofessionell und doch grundständig für berufliche Schulen ausgebildete Lehrkräfte zu bilden, die der Vielfalt der Jugendlichen begegnen und zudem auch regionale Besonderheiten und Bedarfslagen berücksichtigen können. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage der Beibehaltung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und/oder deren Zusammenlegung bedeutsam. In Anbetracht des hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, Tab. H3-29web) sowie der bereits oben angeführten Abgrenzungsschwierigkeiten erscheint eine Zusammenlegung der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache, wie diese an manchen Stellen bereits betrieben wird,³⁴ zumindest für die Lehrerbildung für berufliche Schulen als ein weiterführender Weg. Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses ist in diesem Zuge jedoch auch das Verhältnis zu weiteren Fachspezifika und deren etwaige Zusammenfassung in den Strukturen des Lehramtsstudiums zu klären (z. B. Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Kompetenz, Gender-Aspekte etc.). Während eine Verankerung als *Zweifach* grundsätzlich aufgrund des damit in der Regel verbundenen Studienumfangs interessant klingt, bleibt jedoch kritisch abzuwägen, inwiefern eine Anbindung an reguläre Settings der beruflichen Bildung erfolgen kann, oder ob damit nicht eine gewisse Sonderstellung manifestiert wird, die auch den Transfer auf die berufliche Bildung erschwert.

Dies leitet über zur Frage der strukturellen Verankerung inklusionsbezogener Inhalte in das Lehramt für berufliche Schulen, welche häufig mit dem Begriffspaar *integrative und/oder additive Verankerung* diskutiert wird. KMK und HRK (2015, S. 4) fordern für die

33 Vgl. beispielsweise zur Frage der Trennung zwischen Sonderpädagogik und allgemeinem Lehramt WERNING und BAUMERT (2013, S. 46). Da die Verabschiedung seitens der KMK vorgesehenen Lehramtstypen bildungspolitisch derzeit nur zögerlich diskutiert wird, könnten Kombi-Lehrämter, die eine Doppelqualifizierung ermöglichen, eine vielversprechende Entwicklungsperspektive darstellen (vgl. MOSER/DEMMEER-DIECKMANN 2012, S. 161).

34 Beispielsweise werden die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache teilweise zusammengefasst (vgl. § 4 A0–5F Nordrhein-Westfalen und im Lehramtsstudium für berufliche Schulen Abschnitt 3.2).

Lehrerbildung die Entwicklung eines inklusiven Gesamtkonzepts, in dem additive Basisqualifizierungsmodule um integrative Konzepte ergänzt werden. Die Datenbasis deutet darauf hin, dass die geforderte Verankerung von Inklusion als „echtes“ Querschnittsthema im Lehramtsstudium in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken sowie den Fachwissenschaften (vgl. Kap. 3.1) derzeit in weniger als einem Drittel der Länder vorgesehen oder geplant ist; insbesondere in den Fachwissenschaften ist das Thema bisher kaum verankert (vgl. Kap. 3.2). Hier scheint eine weitere Klärung des Verhältnisses von inklusionsbezogenen Aspekten zu Bildungs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken erforderlich. Auch die Standards und Empfehlungen der KMK (vgl. Kap. 3.1) liefern lediglich allgemeine Hinweise, die gerade für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken nahezu auf die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion auch in diesem Bereich beschränkt bleiben. Ein Transfer auf berufliche Schulen in Verbindung mit einer weiteren Präzisierung steht noch aus und ist an den für die Lehrerbildung verantwortlichen Stellen vorzunehmen. Insbesondere die Frage, inwieweit Inklusion in die Fachwissenschaften eingebunden werden kann und sollte, erscheint derzeit besonders offen und kritisch. Ähnlich wie für das Lehramtsstudium ist die Verankerung als Querschnittsthema bzw. als integratives und/oder additives Angebot auch für den Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung zu klären (vgl. zum Vorbereitungsdienst u. a. das Beispiel aus Rheinland-Pfalz in Kap. 3.3). Hinsichtlich einer etwaigen additiven Verankerung besteht die Gefahr der Überfrachtung von Studiengängen durch spezifische Fragestellungen (z. B. in Form von separaten Modulen für Deutsch als Fremdsprache, Umgang mit Heterogenität, Interkulturelle Kompetenz sowie je nach bildungspolitischer Aktualität weiteren Themen wie Digitale Medien), während die grundständige Lehrerbildung vernachlässigt wird. Um sowohl der Gefahr der Sonderstellung als auch der Gefahr der additiven Überfrachtung von Lehramtsstudiengängen zulasten der grundständigen Ausbildung zu begegnen, sollte insbesondere eine integrative Verankerung als Querschnittsthema in den bereits existierenden unterschiedlichen Modulen geprüft und vorangetrieben werden. In Anbetracht der Vielfalt denkbarer Bedarfslagen erscheint auch ein Anspruch auf Vollständigkeit kaum realisierbar. Vielmehr geht es darum, auch die Breite der Studierenden im Lehramt für berufliche Schulen über beispielhafte Zugänge an das Thema Inklusion in der beruflichen Bildung heranzuführen. Dabei können besondere Bedingungen und Möglichkeiten des jeweiligen Lehrerbildungsstandorts berücksichtigt werden. Diese beispielhaften Zugänge sind hinsichtlich ihrer Exemplarität und der Möglichkeit der Generalisierung sowie des Transfers auf andere Situationen beruflicher Bildung kritisch zu reflektieren.

Zudem bleibt zu berücksichtigen, dass sich auch inklusionsbezogene Kompetenzen über alle *Phasen der Lehrerbildung* aufbauen können und sollen (vgl. auch KMK/HRK 2015, S. 3; KMK 2013 im Kap. 3.1). Dies entlastet in gewisser Weise die einzelnen Phasen, verlangt aber anders herum auch ein entsprechend anschlussfähiges Angebot in allen drei Phasen. Gerade mit Blick auf die vielfältigen regionalen und standort- sowie bildungsgang- und klassenspezi-

fischen Bedingungen und Bedarfe regt sich der Wunsch nach einem entsprechend breiten und differenzierten Fortbildungsangebot, welches im Lehramtsstudium selbst mit seiner Funktion einer grundlegenden Vorbereitung kaum verankert sein kann.

Darüber hinaus ist in allen drei Phasen über eine *Kooperation zwischen Disziplinen und Professionsgruppen* nachzudenken. Diese kann sich zum einen darauf konzentrieren, Lehrende (z. B. Hochschullehrende, Seminarlehrer, Fortbildner etc.) aus entsprechend multiplen Professionen in die Angebote einzubeziehen, um beispielsweise professionsspezifische Expertise einzubringen. Insbesondere für integrative Konzepte sind auch Möglichkeiten des Teamteachings bzw. der kooperativen Durchführung der Angebote zu prüfen. Zum anderen sind entsprechende Kooperationen auf Seiten der Lernenden und Teilnehmenden in den Angeboten zu prüfen. Beispielsweise könnten Studierende des Lehramts für berufliche Schulen mit Studierenden anderer Fächer bzw. Studiengängen (z. B. Sozial- und Sonderpädagogik, berufliche Rehabilitation, Allgemeine Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung von Personalwesen) bewusst zusammengeführt werden, um zum einen die Integration unterschiedlicher professioneller Expertise voranzutreiben, zum anderen aber auch, um auf die zukünftige Arbeit in multiprofessionellen Teams vorzubereiten. Für letzteren Aspekt könnten auch außeruniversitäre Kooperationen mit potenziellen zukünftigen Kooperationspartnern aufgenommen werden (z. B. Betriebe, Agentur für Arbeit, Integrationsämter etc.). Für die Phase der Fortbildung werden schließlich Fortbildungen von ganzen Lehrerteams, die auch multiprofessionell oder institutionenübergreifend zusammengesetzt sein können, empfohlen. Zudem wird die Integration von Fortbildungen in Schulentwicklungsprozesse sowie das Angebot von kontinuierlichen Formaten über einen längeren Zeitraum und kombinierte Theorie-Praxis-Seminare empfohlen (vgl. BYLINSKI 2015, S. 226; BYLINSKI 2014, S. 14, 142; BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 191 ff.; AMRHEIN/BADSTIEBER 2013, S. 20 ff.; MOSER/DEMME-DIECKMANN 2012, S. 164 f.). Ähnlich könnten Theorie-Praxis-Seminare und die Integration des Themas Inklusion in schulpraktische Studien, Praktika und Praxissemester auch für das Lehramtsstudium an beruflichen Schulen differenzierter diskutiert und geprüft werden.

Vor diesem Hintergrund ist aufgrund von Föderalismus und regionalen sowie standortspezifischen Besonderheiten eine auf der Ebene der einzelnen Länder sowie der an der Aus- und Weiterbildung beteiligten Institutionen (z. B. Ministerien, Hochschulen, Studien-seminare etc.) weitere Konkretisierung erforderlich.³⁵

35 Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass das Studium Lehramt für berufliche Schulen (oder vergleichbare Studiengänge) i. d. R. für die beruflichen Schulen allgemein ausbilden, ohne fokussiert auf den Einsatz in spezifischen Bereichen dieser mit vielfältigen Bildungsgängen bzw. Schulformen ausgestatteten Schulen (z. B. Berufsschule samt Ausbildungsvorbereitung, Berufsfachschule, Höhere Berufsfachschule, Berufliches Gymnasium, Fachoberschule und Fachschule).

4.2 Forschungsdesiderate

Mit dem vorliegenden Beitrag zeigt sich eine deutliche Forschungslücke zu diesem Themenbereich, sowohl zu den Aufgaben und damit verbundenen Kompetanzanforderungen,³⁶ die sich Lehrkräften an beruflichen Schulen unter der inklusiven Leitidee stellen als auch zur insbesondere integrativen Verankerung dieses Themenbereichs in der Aus- und Weiterbildung dieser Zielgruppe. Eine Analyse der Curricula und Aus- und Weiterbildungsprogramme hinsichtlich der Schlagworte Inklusion und/oder weiterer korrespondierender Begriffe wie beispielsweise Heterogenität reicht hier bei weitem nicht aus. Dies verdeutlicht nochmals die bereits angeführte notwendige Präzisierung des Inklusionsbegriffs, zu der auch die Wissenschaft ihren Beitrag leisten sollte. In der Konsequenz wissen wir bisher nur wenig über die strukturelle Verankerung in der Aus- und Weiterbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen (z. B. zur Möglichkeit eines sonderpädagogischen Zweifachs). Auch hier fehlen Befunde insbesondere zur integrativen Verankerung (z. B. in Praxisphasen; in bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen; zur Sequenzierung über das Studium). Darüber hinaus bedarf es empirischer Studien in zweierlei Hinsicht. Zum einen sind – neben den Studien aus der Benachteiligtenförderung bzw. zum Übergang Schule – Beruf sowie aus verwandten Disziplinen wie der Allgemeinen Pädagogik, der Sozial- und Sonderpädagogik und den Diversity-Studies – weitere Befunde über Formen inklusiver beruflicher Bildung erforderlich (z. B. zu bestimmten Lehr-Lernformaten, Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte sowie Team- und Netzwerkarbeiten). Diese können zum einen zur Präzisierung der Leitidee Inklusion beitragen und zum anderen Anhaltspunkte zu relevanten Inhalten für die Aus- und Weiterbildung liefern. Zum anderen bedarf es weiterer Befunde zu unterschiedlichen inklusionsbezogenen Aus- und Weiterbildungsformaten für die Realisierung von Inklusion in der beruflichen Bildung. Hierzu liegen bisher nur punktuelle Befunde vor (beispielsweise zur Verbindung von Theorie und Praxis). Für beide Bereiche (Formen inklusiver beruflicher Bildung sowie entsprechende Aus- und Weiterbildungsformate) erscheinen Forschungsansätze weiterführend, die nicht allein die Wirkung von Interventionen etc. erfassen oder ausgewählte Ansätze evaluieren, sondern die auch die (Weiter-)Entwicklung von bisher noch mangelnden inklusiven Settings in/mit beruflichen Schulen sowie darauf bezogene Aus- und Weiterbildungsangebote umfassen. Dies kann beispielsweise über Ansätze in Anlehnung an Design-Based Research erfolgen.

36 In den in Kap. 2.2 betrachteten Studien wurde zwecks Annäherung und mangels entsprechender Studien pädagogisches Personal in Kontexten der beruflichen Bildung betrachtet, jedoch nicht (nur) Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Zudem wurde ein Schwerpunkt auf die Benachteiligtenförderung bzw. die Ausbildungsvorbereitung gelegt, während Berufsausbildung weitgehend vernachlässigt blieb. Insofern ist noch zu prüfen, inwiefern diese Aufgaben und Kompetenzen für die in diesem Beitrag in den Blick genommenen Lehrkräfte an beruflichen Schulen insgesamt zutreffen bzw. zu konkretisieren sind.

Literatur

- AMRHEIN, Bettina; BADSTIEBER, Benjamin: Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh 2013
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014. URL: www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- BERTELSMANN STIFTUNG; CHE GEMEINNÜTZIGES CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG; DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG; STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT e.V.: Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. O.O. 2015a
- BERTELSMANN STIFTUNG; CHE GEMEINNÜTZIGES CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG; DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG; STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT e.V.: Monitor Lehrerbildung. Inklusion. Vertiefende Daten. O.O. 2015b. URL: 2013.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/Vertiefende-Daten (Zugriff: 20.05.2015)
- BIERMANN, Horst: Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Betrieb. Stuttgart 2015, S. 17–56
- BIERMANN, Horst; BUCHMANN, Ulrike; FRIESE, Marianne: Professionspolitische Handlungsbedarfe. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009, S. 36–46
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Zeitschrift für Inklusion (2013) 2. URL: inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11 (Zugriff: 20.05.2015)
- BONZ, Bernhard: Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2012, S. 36–43
- BOJANOWSKI, Arnulf: Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Ein curricularer Vorschlag für die Fachszene. In: FASSHAUER, Uwe; MÜNK, Dieter; PAUL-KOHLHOFF, Angela (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Stuttgart 2008, S. 209–220
- BOJANOWSKI, Arnulf; NIEMEYER, Beatrix: Bedingungsanalysen zum pädagogischen Personal. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009, S. 23–35
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202

- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- BYLINSKI, Ursula: Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: HÄCKER, Thomas; WALM, Maik. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2015, S. 213–228
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 14–17
- DEMMER-DIECKMANN, Irene: Welche Kompetenzen brauchen Lehrer? In: Pädagogische Führung (2012) 1, S. 25–27
- DEMMER-DIECKMANN, Irene: Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. Schriftliche Fassung des Vortrags vom 28.03.2014 beim 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“ in Potsdam. URL: bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl. Bonn 2014. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff 20.05.2015)
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- EUROPÄISCHE AGENTUR FÜR ENTWICKLUNGEN IN DER SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG: Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für Lehrerinnen und Lehrer. O.O. 2012. URL: www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- HATTIE, John: Visible learning. London/New York 2009
- HINZ, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (2013) 1. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. URL: www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf (Zugriff 20.05.2015)
- JAHN, Robert W.: Stützlehrer als pädagogische Profession?! Eine berufs- und professionstheoretische Analyse einer unerforschten Tätigkeit in der Beruflichen Integrationsförderung. Saarbrücken 2014
- KIMMELMANN, Nicole: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Dissertation. Aachen 2010

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06.05.1994. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Beschluss vom 20.10.2011. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5_.pdf (Zugriff 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin 2014a. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015. Berlin 2015a. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Übersicht der Kultusministerkonferenz Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. Stand 13. Januar 2015b. Unveröffentlichtes Papier (erhältlich auf Anfrage)

- KMK/HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hochschulrektorenkonferenz): 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. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Forschung in Innovationsarenen: Individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz 2013, S. 359–381
- KREMER, H.-Hugo u. a.: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. 2015. URL: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (Zugriff: 07.07.2015)
- MISSLING, Sven; ÜCKERT, Oliver: Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin 2014. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/DIMR_Vorabfassung_Studie_Schulgesetze_M%C3%A4rz_2014.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- MOSER, Vera; DEMMER-DIECKMANN, Irene: Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 153–172
- NIEMEYER, Beatrix: Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In: KAMPMEIER, Anke; NIEMEYER, Beatrix; PETERSEN, Ralf; STANNIUS, Meike (Hrsg.): Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008, S. 11–47
- SEKTION BWP – BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009
- SEKTION BWP – BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014. URL: www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Dokumentation 206. Januar 2015. Berlin 2015c. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_206_SKL_2013.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- STEIN, Roland: Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: HANSEN, Gerd; STEIN, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 25–39

- VN-BRK (Vereinte Nationen): 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. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008. URL: www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (Zugriff: 21.05.2015)
- VERORDNUNG ÜBER DIE SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG, DEN HAUSUNTERRICHT UND DIE SCHULE FÜR KRANKE (AO-SF v. 29. April 2005). URL: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf (Zugriff: 20.05.2015)
- WERNING, Rolf: Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 4, S. 601–623
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Schulmanagement-Handbuch 146: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München 2013, S. 38–55
- ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn 2012
- ZOYKE, Andrea: Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In: BRAUKMANN, Ulrich; DILGER, Bernadette; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 177–191

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Martin Baethge

Soziologisches Forschungsinstitut e. V. (SOFI)

Thomas Bauer

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM)

Lis Marie Diehl

Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ruth Enggruber

Fachhochschule Düsseldorf

Prof. Dr. Dieter Euler

Universität St. Gallen

Prof. Dr. Lutz Galiläer

Evangelische Hochschule Nürnberg

Dr. Cortina Gentner

Behörde für Schule und Berufsbildung

Stefan Gruber

Munich Center for the Economics of Aging (MEA)

Sarah Khayal

Universität zu Köln

Stephanie Kohl

Universität zu Köln

Prof. Dr. Irmgard Merkt (im Ruhestand)

Technische Universität Dortmund

Vera Neugebauer

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM)

Prof. Dr. Mathilde Niehaus

Universität zu Köln

Angela Rauch

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB)

Nancy Reims

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB)

Prof. Dr. Josef Rützel

Technische Universität Darmstadt

Bernhard Ufholz

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)

Dr. Joachim Gerd Ulrich

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Kirsten Vollmer

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Prof. Dr. Andrea Zoyke

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs- forschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute und einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- ▶ leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- ▶ unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- ▶ veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- ▶ beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- ▶ fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- ▶ beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert und unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt Foren zur Berufsbildungsforschung und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike Solga; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17 Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Martin Baethge [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiß; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

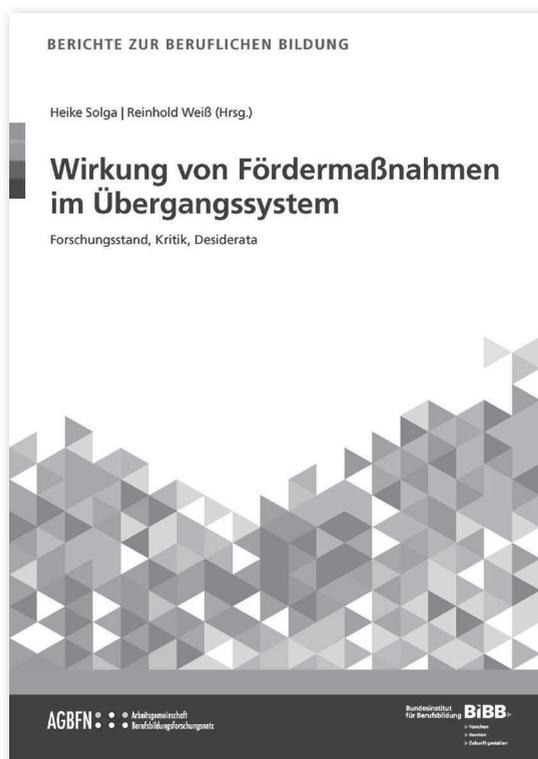
Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöller [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

The edited conference volume of the Vocational Education and Training Research Network (AG BFN) provides an insight into the debate of inclusion in vocational education and training (VET). The focus is on issues relating to the definition and use of the term inclusion, to the dissemination of inclusive education within the VET system and to the specific structuring of such education and training. Companies, trainers, and VET teachers are one main area of emphasis. To which extent are companies integrated into inclusive education and training and what are the requirements made of staff providing training at VET venues?

Zwischenbilanz zum Übergangssystem Schule-Beruf



- Forschungsdesiderata zum Übergangssystem
- Ergebnisse aus dem Netzwerk AGBFN

In dem Band wird der Forschungsstand zum Übergangssystem anhand von Beispielen analysiert und die Ergebnisse werden zu einer Zwischenbilanz verdichtet.

Heike Solga, Reinhold Weiß (Hg.)
**Wirkung von Fördermaßnahmen
im Übergangssystem**

Forschungsstand, Kritik, Desiderata

Berichte zur beruflichen Bildung

2015, 168 S., 27,80 € (D)
ISBN 978-3-7639-1181-3
Als E-Book bei wbv.de

Heterogenität als Chance zur Fachkräftesicherung

Neue Wege in der dualen Ausbildung



BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Gisela Westhoff | Helmut Ernst (Hrsg.)

Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**
+ Forschung
+ Beratung
+ Modellversuche

Gisela Westhoff, Helmut Ernst (Hg.)

Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung

Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung

Berichte zur beruflichen Bildung

2016, 376 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1179-0

Als E-Book bei wbv.de

- Neue Impulse für die duale Ausbildung
- Bundesweiter Modellversuch

Die Zusammenfassung eines breit angelegten Modellversuchsprogramms mit bundesweit 17 Projekten zeigt, was die zunehmende Heterogenität der Jugendlichen für das duale Ausbildungssystem bedeutet.



Der Tagungsband der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) stellt die Debatte zur Inklusion in der Berufsbildung dar. Im Vordergrund stehen Fragen zur Definition und Verwendung des Inklusionsbegriffs, zur Verbreitung der inklusiven Bildung im Berufsbildungssystem und ihrer konkreten Gestaltung. Ein Schwerpunkt wird auf die Betriebe und das ausbildende Personal gelegt. Inwiefern sind Betriebe in die inklusive Bildung eingebunden und welche Anforderungen stellen sich an das ausbildende Personal an den Lernorten der Berufsbildung?

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0
Telefax: (0228) 107 2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-1182-0