

Kirsten Vollmer | Julia Laakmann | Christoph Metzler |
Harald Schlieck | Manfred Weiser

Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen

Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse



Heft 215

Kirsten Vollmer | Julia Laakmann | Christoph Metzler |
Harald Schlieck | Manfred Weiser

Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen

Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse

GEFÖRDERT VOM



Deutsch-Israelisches
Programm



Nationale Agentur
beim Bundesinstitut
für Berufsbildung

NABiBB
BILDUNG FÜR EUROPA

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Impressum

Zitervorschlag:

Vollmer, Kirsten u. a.: Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn 2020

1. Auflage 2020

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung –

Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.



ISBN 978-3-8474-2969-2 (Print)

ISBN 978-3-96208-182-9 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0822-8

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

Vorwort

Das Berufsbildungspersonal ist der entscheidende Schlüssel für hochwertige, zeitgemäße Berufsbildung. Sollen Bildungsprozesse, Kompetenzvermittlung und Integration in Erwerbstätigkeit gelingen, bedarf es entsprechender Qualifikationen der Ausbilderinnen und Ausbilder, der ausbildenden Fach- und Berufsschullehrkräfte sowie darüber hinaus all der anderen am Prozess der beruflichen Kompetenzbildung Beteiligten. Für die Teilhabe und Inklusion behinderter Menschen besitzt die Qualifikation des Berufsbildungspersonals eine besondere Bedeutung: Um den individuellen Ausgangslagen gerecht zu werden und erfolgreiche Berufsbildung zu ermöglichen, ist oftmals zusätzliche spezifische Expertise nötig. Welche Expertise? In welchem Umfang? In welcher Tiefe und Spezifik? Für welche Zielgruppen? Diese Fragen werden fachlich bisher eher punktuell und unzureichend thematisiert und diskutiert.

Mit diesem Wissenschaftlichen Diskussionspapier möchte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) einen Beitrag zur Fachdiskussion leisten und zu deren Intensivierung anregen. Die Diskussion dieser Fragen ist bildungs-, gesellschafts- und arbeitsmarktpolitisch relevant und aktueller als je zuvor: Die VN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung, der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zu deren Umsetzung, die Inklusionsdiskussion sowie Fachkräftemangel und demografischer Wandel haben behinderte Menschen mehr denn je auch ins Blickfeld der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik gerückt. Dies stellt die Berufsbildungspraxis zum Teil vor ungewohnte Herausforderungen, die Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik wahrnehmen und beantworten müssen.

Dieses Wissenschaftliche Diskussionspapier ist das Ergebnis der Zusammenarbeit einer Projektgruppe des Deutsch-Israelischen Programms zur Berufsbildung. Auch in anderen Ländern hat die Teilhabe und Inklusion behinderter Menschen in Berufsbildung und Arbeitsmarkt in den letzten Jahren erkennbar an Stellenwert gewonnen. Damit wächst auch die Nachfrage nach deutscher Expertise, Erfahrungswissen und Kooperation in diesen Themenfeldern. Zugleich ermöglicht der Austausch mit anderen Ländern einen neuen Blick auf das eigene – dies haben die Autoren erfahren und in ihre Beiträge einfließen lassen.

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Präsident

Bundesinstitut für Berufsbildung

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
<i>Kirsten Vollmer, Julia Laakmann, Christoph Metzler, Harald Schlieck, Manfred Weiser</i>	
Einleitung	7
<i>Kirsten Vollmer</i>	
Consider their importance – ein pointierter Beitrag zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen	9
<i>Julia Laakmann</i>	
Wie Unternehmen durch das Beschäftigen von behinderten Menschen die Zukunft der Wirtschaft gestalten können – ein Erfahrungsbericht aus unternehmerischer Perspektive	18
<i>Christoph Metzler</i>	
Prospektive Kompetenzen von Auszubildenden und daraus abzuleitende Folgen für die Qualifizierung von Ausbildungsverantwortlichen von Menschen mit Behinderung	24
<i>Harald Schlieck</i>	
Inklusive berufliche Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und gesellschaftlicher Verantwortung	34
<i>Manfred Weiser</i>	
Professionalisierung – Professionalität – Professionalisierung Zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals unter rehabilitationspädagogischer Perspektive	42
Übersicht der Personengruppen, die unmittelbar an der Qualifizierung behinderter Menschen beteiligt sind – qualifizierend und unterstützend	51
Autorinnen und Autoren	56
Abstract	58

Abkürzungsverzeichnis

abH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
AFbM	Ausschuss für Fragen behinderter Menschen
AMVO	Allgemeine Meisterprüfungsverordnung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAG BBW	Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BTZ	Berufsbildungs- und Technologiezentren
DaF	Deutsch als Fremdsprache
Destatis	Statistisches Bundesamt
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
GFABPrV	Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (Arbeits- und Berufsförderungsfortbildungsprüfungsverordnung)
HwO	Handwerksordnung
HW	Handwerkskammer
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
InKas	Inklusionsstrukturen bei Kammern stärken
IvIK	Implementierung von Inklusionskompetenz bei Kammern
KF	Kollegiale Fallberatung
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
NA beim BIBB	Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PrimAQ	Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in Handwerksbetrieben
ReZA	Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder
SGB	Sozialgesetzbuch
UN-BRK	Nationaler Aktionsplan
VN	Vereinte Nationen
VN-Konvention	Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
ZWH	Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V.

Kirsten Vollmer, Julia Laakmann, Christoph Metzler, Harald Schlieck, Manfred Weiser

Einleitung

„Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen“ – Woran denken wir bei diesem etwas sperrig daherkommenden Titel? Welche Assoziationen, Bilder, Stichworte löst er aus? Vielleicht auch welche Fragezeichen? Warum haben wir dieses Thema gewählt?

Die Antwort beginnt in Israel. Bereits zu Beginn der deutschen Outgoing-Study-Tour 2017 „Berufsbildung für behinderte Menschen“ des Deutsch-Israelischen Programms zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung bekundete der israelische Partner, das israelische Ministry of Labor and Social Affairs, bei der Begrüßung der deutschen Delegation großes Interesse an einem künftigen bilateralen Projekt zur Berufsbildung behinderter Menschen. Inhaltlich verständigte man sich schnell darauf, dass man sich insbesondere mit Blick auf die Unterschiedlichkeit der Berufsbildungsstrukturen in beiden Ländern eine Projektkooperation vor allem im Themenfeld „Qualifizierung des Berufsbildungspersonals“ vorstellen könnte. Gemeinsam wurde schließlich „train the trainers“ als relevantes und geeignetes Projektthema verabredet. Das bilaterale Projekt wurde als mehrstufiger Prozess angelegt, in dessen abschließendem Teil beide nationalen Teams ein auf die jeweils nationale Situation und Interessen- und Bedarfslage ausgerichtetes „Produkt“ erarbeiten. Das deutsche Projektteam entschied sich dafür, ein Impulspapier zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals zu erarbeiten, das den verschiedenen, für die berufliche Bildung behinderter Menschen relevanten Akteuren, Institutionen und Organisationen Informationen, Einschätzungen und Empfehlungen bietet. Das Ergebnis halten Sie in Ihren Händen. Als Ausgangspunkt dafür wurde eine Übersicht der verschiedenen Personengruppen und Tätigkeitsfelder erarbeitet, um die Breite des Spektrums und die damit verbundenen professions- und aufgabenspezifischen Anforderungen zu skizzieren.

Die einzelnen Beiträge bringen für die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung des Berufsbildungspersonals folgende relevante Perspektiven ein:

- ▶ die des an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Praxis agierenden BIBB, das die Inklusion behinderter Menschen in Berufsbildung und Beschäftigung als ein zentrales Handlungsfeld bearbeitet und bei dem der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) gesetzlich verortet ist,
- ▶ die eines Betriebes, der Erfahrungen mit der Ausbildung und Beschäftigung behinderter Menschen gemacht hat und Erfolge und Herausforderungen des Prozesses aufzeigt,
- ▶ die eines Wirtschaftsforschungsinstituts, das als arbeitgebernaher Tendenzträger durch konzeptionelle und empirische Arbeits- und Berufsforschung Impulse für die Ausbildung und Beschäftigung behinderter Menschen setzen möchte,
- ▶ die einer Handwerkskammer, die als zuständige Stelle verantwortlich ist für Aufgaben, die von der Entscheidung über die Gewährung individueller Nachteilsausgleiche bis zum Erlass von Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen reichen,
- ▶ die einer rehabilitationspädagogischen Expertise, die für die spezifischen Bedarfe behinderter Menschen die entsprechenden berufspädagogischen Konzepte entwickelt und über Erfahrung in kontinuierlichen Professionalisierungsprozessen verfügt.

Als Projektteam bedanken wir uns herzlich bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Gelegenheit, im Rahmen des Deutsch-Israelischen Pro-

gramms zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung vielfältige und bereichernde Erkenntnisse, Eindrücke und Erfahrungen gewinnen zu können und diese auch über das vorliegende Impulspapier hinaus in unsere jeweiligen Aufgabenfelder einfließen zu lassen.

Kirsten Vollmer

Consider their importance – ein pointierter Beitrag zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen

Relevanz des Themas – Inhaltliche Einführung – Perspektive

„Know thy impact“ – so Hatties im Aufforderungsmodus formulierte grundlegende Erkenntnis und Kernbotschaft aus seiner internationalen Metastudie (Hattie 2009), auf die sich deutschsprachige Veröffentlichungen mit „Kenne Deinen Einfluss!“ oder „Wisse, was du selbst bewirken kannst!“ (z. B. Hattie; Zierer 2016) beziehen. Dass Lehren Beziehungsarbeit ist – diese scheinbar banale oder gar gestrige Einsicht ist in Zeiten und im Zeichen von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, Lerncoaches und der zunehmenden Bewerbung und Förderung von digitalen Medien als Instrumente für individualisiertes, sog. selbstgesteuertes Lernen alles andere als irrelevant. Der Begriff „Beziehungsarbeit“ adressiert die soziale Dimension des Lehrens und verweist damit auf den Stellenwert der Lehrenden. Wer aber sind „die Lehrenden“? Wer soll darunter jenseits terminologischer Diskurse in diesem Beitrag verstanden werden? Im Bereich der beruflichen Bildung behinderter Menschen ist dies ein großes und heterogenes Spektrum, das von Berufsschullehrkräften über die betrieblichen Ausbilder/-innen und die ausbildenden Fachkräfte, über das Ausbildungspersonal in außer- und überbetrieblichen Ausbildungsstätten, bis zum Personal in den Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems reicht. Darüber hinaus schließt es u. a. jene Fachkräfte ein, die in Werkstätten für behinderte Menschen und vergleichbaren Einrichtungen in der beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen tätig sind. Da behinderte Menschen sowohl in den sogenannten Regelinstitutionen und Betrieben als auch in spezifischen Einrichtungen beruflich gebildet werden, sind diverse Lernorte bzw. an diversen Lernorten Tätige in die Betrachtung einzubeziehen.

Der Beitrag bringt die Perspektive des an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Praxis agierenden Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ein und fokussiert daher vor dem Hintergrund der föderalen Verfassung Deutschlands und des gesetzlichen Auftrags des BIBB vor allem jene Personengruppen, die mit der Umsetzung des Ausbildungsrahmenplans der dualen (oder trialen) Ausbildung befasst sind. Einflussgrößen für die Ausführungen stellen neben eigenen Untersuchungen und wissenschaftlicher Fachliteratur insbesondere Erkenntnisse, Erfahrungen und Eindrücke aus dem fachlichen Austausch und der Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern der Berufsbildung in akademischen Institutionen, Bundes- und Landesministerien und -institutionen und -organisationen, den vielfältigen Segmenten der Berufsbildungspraxis sowie Diskussions- und Erarbeitungsprozesse im Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) (zum AFbM vgl. VOLLMER 2008, S. 20f.) dar. Nicht zuletzt prägen den Beitrag Eindrücke und Erkenntnisse aus dem zweijährigen Deutsch-Israelischen Projekt „Qualifications for staff dealing with persons with disabilities in VET“. Insbesondere die im Projektverlauf durchgeführten Vor-Ort-Begehungen, Fachgespräche und Diskussionen in Deutschland und Israel münden in diesen Beitrag.

Qualifizierung des Berufsbildungspersonals – kein neues Thema für Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis

Die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals und hier vor allem die der Ausbilder/-innen beschäftigt Berufsbildungspolitik (BISCHOFF 2017, S. 10), Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis seit Langem. Doch die sowohl als besondere Herausforderungen wahrgenommenen Phänomene und Entwicklungen der zunehmenden Heterogenität der Jugendlichen, der Globalisierung und Digitalisierung sowie des demografischen Wandels als auch die als längerfristig anforderungsintensive Aufgabe verstandene Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Berufsbildungspraxis haben die Bedeutung des ausbildenden Personals mehr als zuvor ins Blickfeld gerückt (vgl. auch ULMER 2019, S. 124).

Von der Diagnose einer „polyvalenten Professionsausrichtung“ (FRENCH/DITTRICH 2017, S. 14), die sich durch die genannten Megatrends noch verstärkte, geht man davon aus, dass „geeignete, passgenaue Professionalisierungsstrategien, basierend auf individuellen bildungs- und berufsbiografischen Analysen dieser heterogenen Zielgruppe“ (FRENCH/DITTRICH 2017, S. 15) forciert werden müssen. Diese Erkenntnis bestätigen aktuelle Befunde aus dem im Kontext der Forschungsinitiative „Fachkräftequalifikation und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen“ als Teil der BMBF-BIBB-Initiative „Berufsbildung 4.0“ durchgeführten Berufscreenings. Die Untersuchungen ausgewählter Ausbildungsberufe im Hinblick auf den Einfluss von Digitalisierung auf die beruflichen Tätigkeitsprofile zeigen, dass je nach Branchenzugehörigkeit und Betriebsgröße bezüglich des Grades der Digitalisierung und Automatisierung der Arbeits- und Geschäftsprozesse große Unterschiede bestehen, die zu einem unterschiedlichen Qualifikationsbedarf bei den Betrieben führen (beispielhaft für die berufsspezifischen Ergebnisse des BIBB-Berufscreenings KOCK/SCHAD-DANKWART 2019). „Geeignete, passgenaue Professionalisierungsstrategien“ (FRENCH/DITTRICH 2017, S. 15) müssen demnach eine Fülle von Faktoren berücksichtigen: angefangen bei der Einsicht, dass zum ausbildenden Personal weit über die Gruppe der Ausbilder/-innen hinaus mehr oder weniger alle Beschäftigten mit ihren unterschiedlichen Herkunftspersonen und beruflichen Sozialisationen zählen (vgl. BAHL 2011), über die Vielfalt an Realitäten der Arbeits- und Geschäftsprozesse in den jeweiligen Betrieben, Organisationen und Institutionen, bis zu Entscheidungen darüber, welche Standards als allgemeinverbindlich erhalten oder ergänzt werden sollen und im konsensorientierten Zusammenwirken der Akteure der Berufsbildung beschlussfähig sind. Mit Blick auf die Bandbreite der zu qualifizierenden Personengruppen und die Vielfalt ihrer Tätigkeitsfelder ist die Feststellung „Angebote auf mehreren Ebenen sind nötig“ (BAHL/DITTRICH 2008, S. 12) unverändert gültig. Damit stellen sich Fragen der Konzeptionierung und Gestaltung konkreter, zielgruppenadäquater Qualifizierungsangebote.

Die Tatsache, dass die Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals auf den Agenden der Stakeholder und Partner in der Berufsbildung derzeit einen prominenten Platz haben und der BIBB-Hauptausschuss als das relevante, weisungsungebundene Gremium für die Berufsbildung das Thema im Rahmen der Beratungen seines mittelfristigen Arbeits- und Beratungsprogramms als prioritär eingestuft hat, zeigt, welche Relevanz dem Thema aktuell zugeschrieben wird. Es bleibt abzuwarten, inwieweit auch und gerade der Fachkräftemangel und das damit verbundene Interesse an der Erschließung von „Humankapital“, einschließlich zu anderen Zeiten weniger beachteter Personengruppen, insbesondere behinderter Menschen, dazu führt, dass für die Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals mehr Ressourcen bereitgestellt und nachhaltige Instrumente und Standards vereinbart werden. In diesem Zusammenhang ist auch die organisationale Dimension bei der Qualifizierung der Ausbilder/-innen zu sehen: „The quality of training is linked to a fragile balance of ‚give and take‘ between management, the employees appointed as trainers and the apprentices. Therefore, learning in the workplace needs to be promoted as a concept that entails more than insular situations of instructions but requires a supportive and compre-

hensive strategy for the organisation as a whole. VET policy needs to better address the benefits of investing in the training of trainers on the part of companies.“ (BAHL 2019, S. 218). In diesem Sinne kann die Berufsbildungspolitik informierend, sensibilisierend, „nudgend“ bis hin zu steuernd darauf hinwirken, den Nutzen von (nicht nur finanzieller) Investition in die Qualifizierung der Ausbilder/-innen zu erkennen, und Betriebe dazu anregen, sie zum integralen Bestandteil ihrer Unternehmensstrategie zu machen.

Paracelsus reloaded: Auf die Dosis kommt es an.

Welche und wie viel Qualifizierung für wen?

Wenn es der Angebote auf verschiedenen Ebenen bedarf, wie kann oder muss ein übergreifender, inhaltlicher Kompass für diese unterschiedlichen Qualifizierungsangebote aussehen?

Antworten auf diese Fragen rücken die Kompetenzen ins Blickfeld, die Gegenstand der Qualifizierung sein sollen. Da seit Jahren fachlicher Konsens herrscht, dass der sich stetig beschleunigende technologische Wandel prozessorientierte Ausbildung erfordert, die an das didaktische Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit anschließt, bedeutet dies zugleich, dass das Ausbildungspersonal selbst über entsprechende Kompetenzen verfügen und demgemäß didaktisch befähigt sein muss. Daher wird Qualifizierungsbedarf für den Erwerb bzw. die Erweiterung pädagogischer, prozessanalytischer und kommunikativer Kompetenzen (vgl. DE RIESE-MEYER/BIFFAR 2011, S. 29) und, im Hinblick auf die mit der beschleunigten Digitalisierung verbundenen disruptiven Prozesse, vor allem auch medienpädagogischer Kompetenzen (ESSER 2017, S. 7f.) gesehen. Angesichts der abnehmenden Halbwertszeit von einmal erworbenem Wissen gewinnen Selbst- und Sozialkompetenzen, in denen man den dringend gesuchten Anker erkennt, erheblich an Bedeutung. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Betonung der Urteilskraft als „höchstes erzielbares Bildungsgut [, dessen] Entwicklung und Förderung [...] den Maßstab pädagogischen Erfolgs gerade auch in der Ausbildung stellt“ (DE RIESE-MEYER/BIFFAR 2011, S. 27), inhaltlich erstaunlich nah bei der von Negt aus der (anderen) sozialphilosophischen bzw. gesellschaftspolitischen Perspektive beschriebenen „technologischen Kompetenz“ (NEGT 2010, S. 234ff.) ist.

Mit Blick auf die politisch gesetzte inklusive Bildung (vgl. NATIONALER AKTIONSPLAN (UN-BRK) 2.0, 2016), die die zunehmende berufliche Bildung behinderter Menschen durch Ausbildungspersonal in den sog. Regelinstitutionen und Betrieben vorantreibt, sind zahlreiche Komponenten zu berücksichtigen. So müssen

- ▶ Kenntnisse über behinderungsbedingte Einschränkungen und deren Auswirkungen,
- ▶ Beobachtungsfehler wie z. B. der Stereotypeneffekt und (andere) Erwartungsfehler,
- ▶ Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen in Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung und Bundesteilhabegesetz,
- ▶ Kenntnisse über die einschlägigen Empfehlungen des BIBB-Hauptausschuss,
- ▶ und nicht zuletzt Kenntnisse über Informations-, Beratungs- und Förder- bzw. Unterstützungsmöglichkeiten, insbesondere seitens der Ausbildungs- und Inklusionsberatung der zuständigen Stellen (in der Regel Kammern), Rehaberatung der Agenturen für Arbeit und Integrationsämter

einen wesentlichen Teil des inhaltlichen Kompasses für die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals darstellen.

Sei mit Stichworten wie Selbstständigkeit, Urteilsvermögen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Überblicksdenken, Problemlösungsfähigkeit, Heterogenitätssensibilität, Kreativität, Methodenkompetenz und behinderungs- bzw. einschränkungsspezifischen Grundkenntnissen umrissen, wie die inhaltliche Konzeptionierung

und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten aussehen sollte, gilt es zugleich, Formate für die unterschiedlichen Zielgruppen zu entwickeln.

So stellen sich für die Qualifizierung der Ausbilder/-innen andere Anforderungen als für die der ausbildenden Fachkräfte, die bisher erst unzureichend unter dem Aspekt der von ihnen wahrgenommenen Aufgaben in der Ausbildung betrachtet werden. Da die ausbildenden Fachkräfte jedoch insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) große Teile der Berufsausbildung durchführen und damit prägen, sollten auch für sie vermehrt Qualifizierungsangebote konzipiert, angeboten und gefördert werden, deren Wahrnehmung mit den Betriebsabläufen vereinbar ist. Hier gilt es also vor allem, zeitlich, aber auch zielgruppenspezifisch angemessene Angebote und Formate zu entwickeln. Auch die Angebote und Formate für Ausbilder/-innen sollten mit Blick auf Realisierbarkeit und Inanspruchnahme gestaltet werden. Baukastenkonzepte mit Grund- und Aufbaumodulen sowie themenspezifischen Angeboten für in der Berufsbildungspraxis auftretende konkrete Weiterbildungsbedarfe sind vielversprechend. Die Weiterbildungsangebote können dabei passgenau an den Handlungsfeldern der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ansetzen.

Auf die Haltung kommt es an? Plädoyer für Fachlichkeit

Im Zuge der Diskussions- und Umsetzungsprozesse des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006 (vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006, im Folgenden VN-Konvention) lautet ein verbreiteter Topos, mit der „richtigen Haltung“ ließen sich alle Herausforderungen beantworten.

Insbesondere Fragen der Qualität des Berufsbildungspersonals werden bei diesem Ansatz im appellativen Modus auf die „Einstellung“ und die „Haltung“ konzentriert, ohne dass ausreichend Begriffsklarheit besteht und angestrebt oder die Ambivalenz der Begrifflichkeit von „Haltung“ und ihrer Betonung problematisiert wird. Demgegenüber wird zutreffend benannt, dass „[d]er Haltungsbegriff [...] keineswegs frei von Schwierigkeiten, Problemen und Ambivalenzen [ist und] [...] zuweilen den Raum des Ideologischen genauso wie den des Militanten [berührt und seinem] [...] semantischen Reichtum [...] zugleich eine ungehobene und weitgehend unreflektierte Unwucht inne zu wohnen [scheint]“ (KURBACHER/WÜSCHNER 2016, S. 14f.). Davon ausgehend, dass die Werteorientierung der VN-Konvention, wie insbesondere Artikel 8 „Bewusstseinsbildung“ sie formuliert, gesellschafts- und bildungspolitisch unstrittig ist, reicht es für die in Artikel 4 „Allgemeine Verpflichtungen“ eingegangene Verpflichtung, die „Schulung von Fachkräften und anderen mit Menschen mit Behinderungen arbeitendem Personal auf dem Gebiet der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu fördern, damit die aufgrund dieser Rechte garantierten Hilfen und Dienste besser geleistet werden können“ für Deutschland als Vertragsstaat nicht, sich auf die Betonung einer „richtigen Haltung“ zu beschränken. So ist Bestrebungen, Fachlichkeit unter Rechtfertigungsdruck zu stellen (vgl. VOLLMER 2013), die Vermittlung von Fachkenntnissen und die Verständigung über fachliche Standards infrage zu stellen und damit die berufliche Bildung behinderter Menschen als „Jedermannsqualifikation“ zu präsentieren, entgegenzutreten.

Die beeinträchtigungsbedingten Ausgangslagen behinderter Menschen unterscheiden sich häufig erheblich von denen anderer Menschen „üblicher“ Heterogenität. Der in der allgemeinen Wahrnehmung „klassische“ behinderte Mensch – „klassisch“ im Sinne von körperlich, aber nicht kognitiv beeinträchtigt und beispielsweise auf einen Rollstuhl angewiesen – ist für die Berufsbildungspraxis eher „unkompliziert“, da seinen behinderungsbedingten Bedarfen größtenteils durch bauliche und technische Vorkehrungen und Hilfen entsprochen werden kann (vgl. VOLLMER 2015). Eine Herausforderung für das Berufsbildungspersonal sind hingegen die sogenannten nicht offensichtlichen Behinderungen wie beispielsweise Lernbehinderungen bei

Jugendlichen. Um diesen zu begegnen, erfordert es spezifische, u. a. methodische Fachkenntnisse (vgl. die Untersuchungsergebnisse der Erhebungen der Universität Hamburg zu den Eingangsvoraussetzungen und Teilhabe einschränkungen Auszubildender in Berufsbildungswerken SEYD/SCHULZ 2012). Diese spezifischen, behinderungsbezogenen Fachkenntnisse, die im Ergebnis als Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz der Ausbilder/-innen diesen ein Rüstzeug vermitteln, um die behinderten Jugendlichen adäquat und erfolgreich auszubilden, erweisen sich zugleich als hilfreich auch dort, wo „übliche“ Heterogenität besteht. In diesem Sinne ergibt sich für die ausbildenden Betriebe, die ihre Ausbilder/-innen entsprechende Qualifizierungen absolvieren lassen, ein doppelter Mehrwert.

Die rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilder/-innen in Fachpraktikerberufen und das Qualifikationsprofil „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ – zwei Ordnungsmittel mit Innovationspotenzial

Konzepte und Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, im Zuge von Inklusion das ausbildende Personal in den Betrieben generell stärker auch mit Blick auf behinderte Menschen zu qualifizieren, sind fortzuentwickeln bzw. fortzuführen. Hier bietet sich insbesondere an, entsprechende Kompetenzbildung durch inhaltlich spezifisch ausgerichtete Qualifizierungsangebote zur AEVO anzugehen. Zugleich ist davon auszugehen, dass auch zukünftig darüber hinausgehende rehabilitations- und sonderpädagogische Kompetenzen erworben werden müssen, um den sehr spezifischen Unterstützungsbedarfen entsprechen zu können (vgl. VOLLMER 2015). Die Erfahrung mit der Einführung der rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation für Ausbilder/-innen in Fachpraktikerberufen (ReZA) hat gezeigt, dass die entsprechenden Diskussions- und Entscheidungsprozesse konflikträchtig sind und Informations- und Beratungsaufwand erfordern (vgl. BREITSAMETER 2014). Sie hat aber ebenfalls gezeigt, dass auch anfängliche kritische Stimmen überzeugt werden können. Bei der Bewertung der Vorgaben der Rahmenregelung (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2010) zur rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation einschließlich des Rahmencurriculums (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2012) ist zu berücksichtigen, dass beide das Ergebnis einer Kompromissfindung der beteiligten Partner/-innen in der Berufsbildung auf einem Terrain sind, das bis dato eher Nischenthema war und von Fachleuten bearbeitet wurde. Die aus heutiger Sicht, insbesondere in ihrer sprachlichen Fassung und Gewichtung, gegebenenfalls kritisch zu betrachtende Definition des Anforderungsprofils (vgl. § 6 BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2012) postuliert gleichwohl eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation, die durch das BIBB-Rahmencurriculum eine einheitliche Grundlage erhalten hat und Qualifizierungsanbietern und -interessierten Orientierung für die Konzeption und Vermittlung geeigneter Inhalte bietet. Vor allem aber beschreibt das BIBB-Rahmencurriculum ein bis dato neuartiges Qualifikationsprofil „Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“, das bisher zu wenig unter Weiterbildungs-, Professionalisierungs- und Qualitätsstandardaspekten und somit als Zugewinn sowohl für Ausbilder/-innen als auch für Betriebe gesehen, sondern zum Teil nach wie vor als Hürde für kleine und mittlere Unternehmen kritisch thematisiert wird (vgl. VOLLMER 2012). Ein zweites neuartiges Qualifikationsprofil eröffnet die Fortbildungsprüfungsordnung „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“¹.

Tätigkeitsfelder für Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung liegen überall dort, wo behinderte Menschen ihren Anspruch auf Teilhabe am Arbeitsleben wahrnehmen. Das können neben Werkstätten für behinderte Menschen und vergleichbaren Einrichtungen auch andere Einsatzgebiete sein. Das anspruchsvolle, kompetenzorientierte Qualifikationsprofil bietet mit seinem Schwerpunkt Kommunikation und Zusammenarbeit, seiner Öffnung bei den Zu-

1 Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (Arbeits- und Berufsförderungsfortbildungsverordnung) – GEFABPRV 2016.

lassungsvoraussetzungen für Heilberufe, Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens und für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, dem Erwerb der AEVO als integralem Bestandteil der Prüfung und der DQR-Zuordnung Stufe 5 eine den vielfältigen Anforderungen in der Praxis entsprechende und zugleich attraktive Qualifizierungsoption (vgl. VOLLMER 2017, S. 199ff.). Da das neue Qualifikationsprofil nicht lern- oder beschäftigungsort- oder gar einrichtungsbezogen, sondern personenzentriert, also mit Blick auf die behinderten Menschen gestaltet ist, bietet es weitreichende Qualifizierungsperspektiven. Für die Werkstätten für behinderte Menschen, die nach Auffassung der Bundesregierung auch zukünftig ihren Platz im Spektrum der optionalen Angebote haben, ist eine konsequente Qualifizierung der Fachkräfte gemäß der neuen Fortbildungsprüfungsordnung ein Schlüssel für die Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrages, aber auch, um dem eigenen Anspruch qualitativ gerecht zu werden. Insofern wäre es hilfreich, wenn der Gesetzgeber den Fortbildungsabschluss „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (GFAB) für Fachkräfte in Werkstätten für behinderte Menschen als Qualifikationserfordernis verbindlich normieren würde. Dies würde nicht nur zur konkreten Qualitätssicherung im heterogenen Spektrum der Werkstätten für behinderte Menschen entscheidend beitragen, sondern diese auch sichtbar näher an das sog. allgemeine Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und dessen Strukturen, Ordnungsmittel und Standards heranführen.

Empfehlungen für Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis

Die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen gehört jenseits von konjunkturellen Schwankungen und dem jeweils aktuellen Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als Standardthema auf die Agenden von Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis. Dafür sprechen nicht nur die konkreten (Selbst-)Verpflichtungen, die die Bundesrepublik Deutschland als Vertragsstaat der VN-Konvention eingegangen ist, sondern auch grundsätzliche gesellschafts- sowie insbesondere bildungs- und sozialpolitische Gründe. So wie es beim Berufsbildungspersonal nicht ausschließlich auf die „richtige Haltung“ ankommt, sondern es außerdem wesentlich der Fachkompetenz bedarf, um spezifischen behinderungsbedingten Einschränkungen zu entsprechen, so ist auch Vielfalt nicht ausschließlich als Ressource und Chance darzustellen – um einen zweiten gängigen Topos kritisch aufzugreifen. Vielfalt heißt für die Berufsbildungspraxis sehr häufig fachliche und damit nicht zuletzt kompetenzbezogene Herausforderung, die die Berufsbildungspolitik zu erkennen und aufzunehmen bereit sein muss und für deren Beantwortung die Berufsbildungsforschung Beiträge leisten kann und sollte. So bezieht eine verantwortungsbewusste, kluge Berufsbildungspolitik sowohl die Erkenntnisse der Wissenschaft als auch die Expertise und das Erfahrungswissen der Praxis in ihre Entscheidungen ein und überprüft in deren beider Lichte diese kontinuierlich selbstkritisch. Gleichzeitig ist die Scientific Community aufgefordert, die Berufsbildungspraxis mit ihren Gegebenheiten, Entwicklungen und Anforderungen angemessen wahrzunehmen und deren Fragestellungen als Untersuchungsgegenstände aufzugreifen (vgl. VOLLMER 2018, S. 193ff.). Die Berufsbildungspraxis bedarf ihrerseits der konstruktiven Bereitschaft, die Qualifizierung und Professionalisierung ihres Berufsbildungspersonals als Selbstverständlichkeit, Verpflichtung und Bereicherung zu erkennen und in ihre Organisationsstrukturen und -strategien als Standardthema und -aufgabe aufzunehmen.

Es gilt, für die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals auf der Grundlage der Definition zielgruppenspezifischer Anforderungen ein atmungsaktives Regelwerk gestaltend fortzuentwickeln, das sowohl qualitätssichernde Standards setzt und Ordnungsmittel bietet als auch Gestaltungsspielraum für die Vielfalt an Ausgangslagen und regionalen branchen- und betriebsgrößenspezifischen Gegebenheiten lässt. Die beschriebenen bereits bestehenden Ordnungsmittel (AEVO, ReZA, GFAB) sollten in diesem Prozess durch aufeinander abgestimmte bzw. aufeinander aufbauende Qualifizierungsangebote praxisrelevanter und -orientierter

miteinander verbunden und damit zugleich im Sinne von Anschlussfähigkeit eine Versäulung vermieden werden. Als Ausgangspunkt für den empfohlenen Prozess bietet sich an, seitens der berufsbildungspolitischen Akteure mit ihren jeweils besonderen Zugängen zu ihren Organisationen, Institutionen, Mitgliedern und von ihnen vertretenen Personengruppen über die bestehenden Ordnungsmittel engagierter zu informieren und deren Nutzung zu fördern. Zugleich kann die Berufsbildungspolitik die Konzeption, Durchführung und Wahrnehmung entsprechender geeigneter Qualifizierungsangebote fördern und, wie bezüglich der Fortbildungsprüfung „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ dargestellt, normsetzend ihre Steuerungsverantwortung ausüben. Die derzeitige von Fachkräftemangel und demografischem Wandel geprägte Situation mit ihrem Ausschauhalten zur Erschließung neuer „Humankapitalressourcen“, bietet dafür in dem vom Zusammenwirken verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Einstellungen geprägten Feld der Berufsbildung nicht immer gleichermaßen gegebene günstige Voraussetzungen. Digitalisierung als derzeit wohl am intensivsten diskutierter Megatrend muss dabei berücksichtigt werden. Insbesondere sollten durch die fortschreitende Digitalisierung von Arbeits- und Kommunikationsprozessen und dabei einsetzbaren Medien sich eröffnende neue Formate, soweit sie neue Zugänge für bis dato aufgrund ihrer Behinderung exkludierte Personen(gruppen) darstellen, identifiziert und gefördert werden. Zugleich gilt es, mögliche Risiken frühzeitig mitzudenken und zu identifizieren und nicht zu übersehen, dass sich in der Vergangenheit viele der mit technologieunterstützten Formen des Lernens verbundene Erwartungen und Versprechungen (vgl. EULER/SEVERING 2019, S. 8) nicht erfüllt haben und dass das Lernen mithilfe digitaler Medien mit Voraussetzungen wie Selbstorganisationskompetenz, Lernmotivation und -disziplin einhergeht (vgl. OECD 2019, S. 65), die bei einigen behinderungsbedingten Einschränkungen nicht gegeben sind.

Umso zeitloser und zugleich aktuell gültiger denn je: Auf die Lehrenden kommt es an.

Literatur

- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 21. Januar 2009 (BGBl. I S. 88) – URL: https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/AusbEignV_2009.pdf (Stand: 12.08.2019)
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 (2008), S. 1–16, 2008. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 27.06.2019)
- BAHL, Anke: Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 6, S. 16–20
- BAHL, Anke: Workplace Training as a Social Practice: How Trainers Experience the Structural Dynamics of German Apprenticeship. In: BAH, Anke; DIETZEN, Agnes (Hrsg.): Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education. A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019, S. 203–220
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15.12.2010. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf> (Stand: 24.06.2019)
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA) vom 21.6.2012, Empfehlung Nr. 154. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf> (Stand: 24.06.2019)

- BISCHOFF, Wolfgang: Durchlässige Professionalisierung von Berufsbildungspersonal als bildungspolitische Zielstellung. In: FRENCH, Martin; DIETRICH, Andreas (Hrsg.): Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien. Rostock 2017, S. 9–12
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF); BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): BMBF/BIBB-Initiative „Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen in der digitalisierten Arbeit von morgen im Kontext von Berufsbildung 4.0“. Bonn 2018. URL: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/verweise/so_78154%20Arbeitsheftzi-tp.pdf (Stand: 07.05.2019)
- BREITSAMETER, Michael: Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Die Berufsausbilder – Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e. V. (BDBA), Jubiläumsausgabe 40 Jahre BDBA, S. 6
- DE RIESE-MEYER, Loert; BIFFAR, Reinhardt: Kernelemente eines Kompetenzprofils für betriebliches Ausbildungspersonal. Pädagogische Grundlegung und Ausgestaltung im Unternehmen Henkel, Düsseldorf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 6, S. 26–29
- ESSER, Friedrich Hubert: Vorwort. In: ZINKE, Gerd; RENGER, Peggy; FEIRER, Simona, PADUR, Torben (Hrsg.): Berufsausbildung und Digitalisierung – ein Beispiel aus der Automobilindustrie, Bonn 2017
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt – Fakten, Gestaltungsfelder, offene Fragen. Gütersloh 2019
- FRENCH, Martin; DIETRICH, Andreas: Professionalisiertes Berufsbildungspersonal als kompetenter Partner innovativer Fachkräftegewinnung und -sicherung – Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt bwp-kom³. In: FRENCH, Martin; DIETRICH, Andreas (Hrsg.): Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben – Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien. Rostock 2017, S. 13–20
- HATTIE, John A. C.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London 2009
- HATTIE, John A. C.; ZIERER, Klaus: Kenne Deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. 1. Aufl. Baltmannsweiler 2016
- KOCK, Anke; SCHAD-DANKWART, Inga: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Der Ausbildungsberuf „Fachkraft für Lagerlogistik“ im Screening. Bonn 2019
- KURBACHER, Frauke A.; WÜSCHNER, Philipp: Einleitung: Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. In: KURBACHER, Frauke A.; WÜSCHNER, Philipp (Hrsg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg 2016, S. 11–24
- NATIONALER AKTIONSPLAN 2.0 DER BUNDESREGIERUNG ZUR UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (UN-BRK) „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). Berlin 2016. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 09.07.2019)
- NEGT, Oskar: Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform. Göttingen 2010
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT OECD: OECD Skills Strategy 2019 – Skills to shape a better Future. Paris 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en> (Stand: 27.01.2020)

- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginnstermin Herbst 2011, Ausbildungen mit Beginnstermin Herbst 2011 in Berufsbildungswerken. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Berlin/Hamburg 2012
- 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. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2008
- ULLMER, Philipp: Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung AEVO von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Bonn 2019
- VERORDNUNG ÜBER DIE PRÜFUNG ZUM ANERKANNTEN FORTBILDUNGSABSCHLUSS GEPRÜFTE FACHKRAFT ZUR ARBEITS- UND BERUFSFÖRDERUNG (Arbeits- und Berufsförderungsfortbildungsprüfungsverordnung – Gefabprv) vom 13.12.2016 (BGBl. I S 2909). URL: <https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/fkberufsfoerderung2016.pdf> (Stand: 07.08.2019)
- VOLLMER, Kirsten: Der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen beim BIBB: Aufgaben – Zusammensetzung – aktuelle Agenda. In: Zeitschrift der BAG Selbsthilfe e. V. (2008) 3, S. 20f.
- VOLLMER, Kirsten: Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation. Zur Stärkung der Handlungskompetenz. Bonn 2012. URL: https://www.ueberaus.de/wws/rehabilitationspaedagog_zusatzqualifikation.php (Stand: 24.06.2019)
- 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 64 (2013) 9, S. 351–358
- VOLLMER, Kirsten: Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis. In: BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 31–42
- VOLLMER, Kirsten: Inklusion benötigt Region: Das neue personenzentrierte und kompetenzorientierte Qualifikationsprofil „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“. In: Die Berufliche Rehabilitation. Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe 31 (2017) 3, S. 199–205
- VOLLMER, Kirsten: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung, akademischen und gesellschaftlichen Diskursen und Berufsbildungspraxis. In: TESCHKE, Gerd; HECHLER, Sebastian; KAMPMEIER, Anke S.; KRAEHMER, Steffi; MICHELS, Katrin (Hrsg.): Exklusiv INKLUSIV – Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis. Schriftenreihe Leben INKLUSION, Bd. 1. Neubrandenburg 2018, S. 193–201

Julia Laakmann

Wie Unternehmen durch das Beschäftigen von behinderten Menschen die Zukunft der Wirtschaft gestalten können – ein Erfahrungsbericht aus unternehmerischer Perspektive

Die Zukunft ist divers. Diverse Teams, in denen Menschen mit verschiedenen Fähigkeiten, Menschen aus verschiedenen Kulturen oder Menschen mit verschiedenen Hintergründen wie unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen zusammenkommen, werden zum Alltag von Unternehmen gehören. Es stehen neue Themen und Herausforderungen im Fokus. Megatrends wie Konnektivität, Individualisierung, Mobilität, Globalisierung, Mobilität, die Silver Society (eine älter werdende Gesellschaft) (vgl. SIGNIUM INTERNATIONAL 2013), treffen auf globale Herausforderungen wie beispielsweise Klimaerhitzung, Plastikverschmutzung und Fachkräftemangel. All dies sind Ansatzpunkte, an denen Unternehmer/-innen anfangen können, Verantwortung zu übernehmen; nicht nur für sich selbst und ihre Mitarbeiter/-innen, sondern auch für die Gesellschaft. Gerade junge Menschen erwarten von ihrem Arbeitgeber/ihrer Arbeitgeberin gesellschaftliches Engagement bzw. bevorzugen ein Beschäftigungsverhältnis in einer Firma, die ein gutes Arbeitgeberimage hat, die Offenheit lebt und die Individualität und Unabhängigkeit ihrer Mitarbeiter/-innen fördert (vgl. SIGNIUM INTERNATIONAL 2019).

Auf der einen Seite entwickeln und verändern sich die Anforderungen also schnell und gehen auf die Herausforderungen der Zukunft ein. Auf der anderen Seite sind Menschen mit Behinderungen, um die es in diesem Artikel gehen soll, noch immer am Rande der Gesellschaft positioniert, was auch in der Berufsbildung deutlich wird. Um dies zu verändern, müssen wir zunächst unser Denken und Handeln reflektieren und anpassen. Wir sollten uns vom ängstlichen, problemorientierten Denken distanzieren und ein mutiges, lösungsorientiertes Mindset entwickeln. Da wir für gewöhnlich im Alltag sehr wenige Kontaktpunkte mit behinderten Menschen haben, entstehen Vorurteile in unseren Köpfen und wir entwickeln Berührungssängste. Wenn behinderte Menschen allerdings zu unseren Arbeitskolleginnen und -kollegen werden, deren Ausbilder/-innen auf die besonderen Bedürfnisse vorbereitet sind, und wir den Umgang als selbstverständlich betrachten, verlieren wir unsere Scheu und entwickeln ein neues Bewusstsein für behinderte Menschen. Behinderte Menschen gehören zum Alltag, und das Zusammensein sollte seine Außergewöhnlichkeit verlieren.

Darüber hinaus, bezogen auf den bereits angesprochenen Fachkräftemangel, geht durch nicht beschäftigte oder auf ungeeigneten Positionen eingesetzte behinderte Menschen sehr viel Potenzial verloren. Häufig sind Menschen mit Behinderungen sogar besser ausgebildet als Menschen ohne Behinderung. Das bedeutet, dass viele Positionen von Menschen mit Behinderungen effizienter und produktiver ausgeführt werden könnten. Diese Tatsache soll ein Impuls dahingehend sein, dass es für Unternehmer/-innen, die den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sein wollen, ratsam ist, über das Einstellen von behinderten Menschen nachzudenken. Es ist ein Zeichen dafür, dass auch auf der Mikroebene Verantwortung übernommen und Stellung bezogen wird zu einem gesellschaftlich relevanten Thema. Gerade hier in Deutschland haben Unternehmen das Privileg einer großen Gestaltungsfreiheit, die allerdings einem gewissenhaften Handeln bedarf. Zum Vergleich: In Israel wird sehr viel Wert auf die (hoch-)schulische Ausbildung gelegt, was dazu führt, dass Bildung größtenteils staatlich organisiert

wird. Das ist ein enormer Unterschied zu Deutschland, denn durch die innerbetriebliche Ausbildung dürfen Unternehmen hierzulande Einfluss darauf nehmen, wie die Mitarbeiter/-innen und damit auch die Unternehmen – und breit gefasst die Wirtschaft – der Zukunft aussehen werden. Das bedeutet: Sowohl als Unternehmer/-in als auch als Angestellte/-r haben wir enormen Einfluss, diese mitzugestalten – Unternehmer/-innen in dem Sinne, dass sie entscheiden, in welche Produkte und Maßnahmen investiert wird, Angestellte in dem Sinne, dass sie entscheiden können, welches Unternehmen sie mit ihrer Arbeitskraft unterstützen möchten. Weil das moralische Handeln der Menschen mit dem Wettbewerb konfrontiert wird, ist dieser Aspekt nicht unerheblich. Unternehmen, die aus moralischer Motivation kostspielige Vor- oder Mehrleistungen in Kauf nehmen, könnten von anderen Unternehmen, die diesen Schritt nicht gehen, aus dem Markt verdrängt werden (vgl. HOMANN 2014, S. 4). Dies soll verdeutlichen, dass die eigene Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen unerlässlich ist, um eine gute und wertvolle Zukunft zu gestalten. In Bezug auf die Qualifizierung des berufsbildenden Personals lässt sich festhalten, dass diese durchaus als moralische Investition zu bezeichnende Eigeninitiative in Zukunft diejenigen Mitarbeiter/-innen anziehen wird, die dieselben Werte unterstützen. Das erfolgreiche Ausbilden von Menschen mit Behinderungen zahlt auf das Arbeitgeberimage ein, welches einen erheblichen Einfluss auf die Personalgewinnung zur Folge hat.

Selbstverständlich ist ein Pauschalieren nicht möglich. Gerade die Einstellung eines behinderten Mitarbeiters/einer behinderten Mitarbeiterin ist für jede Branche und jedes Unternehmen individuell zu beantworten. Es gibt vielfältigste Arten von Behinderungen, die sowohl verschiedene Maßnahmen seitens des Unternehmens erfordern als auch verschiedene Nachteilsausgleiche bringen. Im Folgenden werden einige Behinderungen aufgezählt: Blindheit/Sehbehinderung, Hörschädigung/Gehörlosigkeit und Sprachbehinderungen, internistische/chronische Erkrankungen, Körperbehinderungen, Lernbehinderungen, psychische Behinderungen, Teilleistungsstörungen, Lese-/Rechtschreibstörung (Legasthenie) und Rechenstörung (Dyskalkulie) (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2014, S. 17ff.). Die Behinderungen unterscheiden sich zum einen in ihrer Definition und zum anderen in ihrer Ausprägung. Das bedeutet, dass der/die Arbeitgeber/-in in den meisten Fällen eine Individualentscheidung treffen muss. Auch die individuellen Nachteilsausgleiche werden in Absprache mit den Auszubildenden festgelegt, damit die Prüfung den Bedürfnissen des Prüflings entspricht (vgl. ebd., S. 22). Eine Sehbehinderung stellt andere Ansprüche an den Betrieb als eine psychische Behinderung. In manchen Fällen müssen besondere (technische) Hilfsmittel angeschafft werden, in anderen Fällen braucht der/die Auszubildende mehr Zeit und längere Pausen zwischen der Aufnahme von Wissen und Inhalten.

Das bedeutet für die Betriebe vor allem, dass sie in der Umsetzung Geduld bewahren dürfen. Es ist möglich, dass zwei Auszubildende mit der gleichen Art von Behinderung unterschiedliche Bedürfnisse haben, auf die eingegangen werden muss. Demzufolge kann es sein, dass ein Betrieb, der mit einer Behinderungsart schlechte Erfahrungen gemacht hat, beim zweiten oder dritten Versuch mit Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern derselben Behinderungsart positive Erfahrungen macht. Es ist daher empfehlenswert, nicht gleich aufzugeben, wenn der Versuch, einen Menschen mit Behinderung einzugliedern, nicht den Idealvorstellungen entspricht.

Ein Fallbeispiel: Gehörlose Berufskraftfahrer

Wie ein Angestelltenverhältnis gehörloser Berufskraftfahrer/-innen in der Praxis aussehen kann, wird im folgenden Abschnitt am Beispiel einer Spedition beleuchtet, die zwei gehörlose Berufskraftfahrer beschäftigt.

Bei dem Unternehmen, welches als Beispiel für die Ausbildung und Eingliederung von Menschen mit Behinderungen herangezogen wird, handelt es sich um eine mittelständische Spedition aus dem Münsterland, die sich auf das Transportieren von Baustoffen spezialisiert

hat. Das 1933 gegründete Familienunternehmen disponiert einen Fuhrpark von 110 Lastkraftwagen (LKW) und beschäftigt etwa 200 Mitarbeiter/-innen. Das Unternehmen gliedert sich in verschiedene Abteilungen, darunter die Personalabteilung, Disposition, Abrechnung, Buchhaltung und die Marketingabteilung. Es gibt eine betriebseigene Werkstatt, die die eigenen LKW instand hält und eine Truck-Waschanlage, die eigene sowie fremde LKW säubert. Seit etwa zwei Jahren gibt es ein Tochterunternehmen, ein Bildungszentrum für Transport und Logistik. Hier wird sowohl der Erwerb von Führerscheinen als auch das Absolvieren der verschiedenen Module angeboten, die alle Berufskraftfahrer/-innen für den Erhalt des Führerscheins alle fünf Jahre durchlaufen müssen (vgl. GIESKER/LAAKMANN 2019).

Im Jahr 2014 hat sich der erste gehörlose Auszubildende beworben, mit dem Ziel, eine Ausbildung zum Berufskraftfahrer zu absolvieren. Damals haben sich viele, wenn nicht alle, gefragt, wie das gehen solle; wie ein gehörloser Fahrer Signaltöne wahrnehmen könne, wie der Ablauf bei einer Polizeikontrolle funktioniere und ob das überhaupt erlaubt sei, als Gehörloser einen LKW zu steuern. Nach einiger Recherche war klar, dass es außergewöhnlich sei, aber nicht unmöglich. Gehörlose dürfen einen Autoführerschein machen, warum sollten sie also keine LKW fahren können? Die Entscheidung im Betrieb war gefallen: Es ist einen Versuch wert. Das Pilotprojekt „Gehörlose Berufskraftfahrer“ war geboren, der Auszubildende wurde eingestellt, und das Abenteuer begann, mit all seinen Höhen und Tiefen.

Die erste Herausforderung war die Tatsache, dass es für den jungen, angehenden Berufskraftfahrer bereits die zweite Ausbildung war, was bedeutete, dass diese nicht mehr durch Fördermittel unterstützt wurde. Er musste daher wie jede/-r andere Auszubildende ohne Behinderung in die Regelschule gehen, um am regulären Unterricht teilzunehmen. Ein Gebärdendolmetscher, der für das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung unabdingbar erschien, wurde nicht gestellt, was das Verstehen des Unterrichtsstoffes erheblich erschwerte und zu Wiederholungsklausuren geführt hat. Die Schullaufbahn des ersten gehörlosen Auszubildenden war von Komplikationen und Herausforderungen geprägt, unter anderem auch deshalb, weil seine Lehrer/-innen damit überfordert waren, einen gehörlosen Schüler zu unterrichten. Außerdem wurden Nachteilsausgleiche nicht bewilligt oder die Grundlage für die Berechnung falsch eingeschätzt, weil ein Fall wie dieser unbekannt war. Der gehörlose Auszubildende hat seine Ausbildung im Drittversuch dennoch bestanden.

Neben der Berufsschule gehören auch der Erwerb des Führerscheins und der betriebliche Ausbildungsweg zu einer ganzheitlichen Berufsausbildung von Berufskraftfahrerinnen und -fahrern. Es gibt einige zertifizierte Fahrschulen in Deutschland, die sich auf das Ausbilden von gehörlosen Fahrschüler/-innen spezialisiert haben und sowohl den Unterricht als auch die Fahrstunden in Gebärdensprache anbieten. Das Erlangen des Führerscheins, was zuvor aufgrund von Unkenntnis als große Herausforderung eingeschätzt wurde, erwies sich in der Umsetzung als einfach und schnell. Die Kommunikation innerhalb des Unternehmens zwischen dem gehörlosen Auszubildenden und den anderen Kolleginnen und Kollegen funktionierte sehr gut. Neue Medien wie Smartphones und Tablets haben große Unterstützung geleistet. Natürlich dauerte das Erklären von Sachverhalten länger, gerade in der Werkstatt, wo die Hände im Einsatz sind. Hier war das gleichzeitige Nutzen von Arbeits- und Kommunikationshilfsmitteln schwierig, sodass auch Mimik und Gestik eine wichtige Rolle in der Verständigung gespielt haben. Das ausbildende Personal war folglich sehr gefordert und zeitweise überfordert mit der Wissensvermittlung, weil es auf eine solche Situation nicht vorbereitet war. Der Umgang mit dem Gehörlosen hat rein intuitiv und aus bestem Wissen und Gewissen stattgefunden.

Nachdem die Führerscheinprüfung bestanden und der Auszubildende einige Tage bei Kolleginnen/Kollegen mitgefahren war, um den Alltag im LKW kennenzulernen, war er bereit, eigene Touren zu übernehmen. Es war nicht notwendig, Umbauten am LKW vorzunehmen, da

die Touren über das Dispositionsprogramm auf das Empfängergerät im LKW gesendet werden. Auf diese Weise werden die Berufskraftfahrer/-innen über den nächsten Zielort informiert.

Zwar hat der erste gehörlose Auszubildende seine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen und erfolgreich bewiesen, dass es möglich ist, als Gehörloser eine Ausbildung zum Berufskraftfahrer zu absolvieren, dennoch war die Geschäftsführung mit dem Ablauf in der Berufsschule und dem Umgang im eigenen Unternehmen mit dem Kollegen noch nicht zufrieden. Es gab zu viel Potenzial, welches noch ungenutzt blieb. Ein weiterer gehörloser Auszubildender sollte deshalb eine andere, qualitativ hochwertigere Ausbildung erhalten. Parallel zur Ausbildung des zweiten gehörlosen Auszubildenden hat das Unternehmen eine eigene Fahrschule aufgebaut. Diese hat anfangs auch den Berufsschulunterricht für diejenigen Auszubildenden, die sich von der Berufsschulpflicht befreien lassen konnten, übernommen. Das ist laut §13 Abs. 2 und § 15 Abs. 1 des BBiG denjenigen Auszubildenden möglich, die die Schulpflicht bereits erfüllt haben (vgl. VOSSENKUHL 2010). Da dies bei dem zweiten gehörlosen Auszubildenden der Fall war, bestand die Möglichkeit, den Unterricht direkt im Unternehmen durchzuführen. Übernommen hat ihn ein eigener Mitarbeiter. Zwar war diese Lehrkraft nicht mit einem Staatsexamen für Berufsschullehramt ausgebildet, doch qualifizierte ihn der IHK-Lehrgang zum Kraftverkehrsmeister zur fachlichen Ausbildung.

Als Grundlage für die Unterrichtsplanung diente der Rahmenleitfaden für berufsbildende Schulen. Für den zweiten gehörlosen Auszubildenden wurde ein Gerät angeschafft, welches via Headset das vom Ausbilder gesprochene Wort auf dem Laptop verschriftlichte. Somit konnte sichergestellt werden, dass der Auszubildende den Inhalt verstehen und somit am Unterricht teilnehmen konnte. Die Technik machte vieles möglich, aber ganz fehlerfrei arbeitete sie nicht. Zwar wurde das Gerät auf die Stimme des Ausbilders abgestimmt, es konnte aber nicht jedes Wort exakt wiedergegeben werden. Wenn also etwas unverständlich war oder Sätze unvollständig übersetzt wurden, musste der Auszubildende nachfragen.

Trotz Zeitverzögerung durch zusätzliche Erklärungen durch den Ausbilder war diese Art und Weise des Wissenstransfers wesentlich effizienter als der Unterricht in der Regelberufsschule. Die Geschwindigkeit konnte angepasst, Nachhilfestunden flexibel eingerichtet oder der Unterricht auf den Morgen und den Nachmittag verteilt werden. Auch der intensive Kontakt zum Schüler und die übersichtliche Zahl an Auszubildenden hat die Zusammenarbeit für den Ausbilder extrem erleichtert. Defizite konnten schneller erkannt und somit auch schneller ausgebessert werden. Da der Auszubildende zuvor Gebärdensprachlehrer an einer Volkshochschule war, gab er anfangs im Unternehmen einmal wöchentlich Gebärdensprachunterricht. Auf diese Weise wurden viele Mitarbeiter/-innen mit der Lebenswelt des gehörlosen Kollegen vertrauter und wussten, wie sie auf ihn zugehen konnten. Berührungsängste wurden so gemildert.

Aus dieser Erfahrung hat das Unternehmen gelernt, dass große Dinge entstehen können, wenn man ihnen mit Mut begegnet und bereit ist, Energie hereinzugeben. Bezugnehmend auf die Qualifikation der Auszubildenden wurde bemerkt, dass es zwar wichtig ist, sie auszubilden, um Fachwissen weiterzugeben. In Bezug auf die Behinderung stehen aber andere Kompetenzen im Vordergrund. Offenheit, Empathie und Geduld sind unverzichtbar. Sie bilden die Basis für eine erfolgreiche Qualifikation der Auszubildenden. Diese sollte über die Grundkenntnisse der Berufspädagogik hinausgehen und konkrete Fähigkeiten beinhalten, die für die Prüflinge relevant sind. Im genannten Beispiel ist dies beispielsweise das Erlernen der Gebärdensprache und ein professioneller Umgang mit Gehörlosen. Die Richtlinien müssen allerdings von der Unternehmensleitung festgelegt und in einen nachhaltigen Prozess überführt werden, um langfristigen Erfolg zu garantieren. Hier empfiehlt es sich, sich bei der zuständigen Industrie- und Handelskammer über Qualifizierungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für berufsbildendes Personal zu informieren.

Die zweite Ausbildungsphase hat deutlich besser funktioniert als die erste; aber dennoch gibt es weiterhin noch viel ungenutztes Potenzial im Kontext der Ausbildung von Gehörlosen im Unternehmen. In Bezug auf die Qualifizierung der (potenziellen) Ausbilder/-innen ist festzustellen, dass ein vorab absolvierter Gebärdensprachkurs die Kommunikation mit dem gehörlosen Auszubildenden enorm vereinfacht hätte. Der Umgang zwischen Ausbilder und Auszubildendem wäre authentischer gewesen, weil beide, zumindest bis zu einem gewissen Punkt, die gleiche Sprache gesprochen hätten. Die sprachliche Barriere hätte darüber hinaus auch durch einen Dolmetscher überwunden werden können. Dieser hätte sowohl in der Regelschule eingesetzt werden können als auch beim Unterrichten im eigenen Bildungszentrum. Seminare und Workshops, die für alle Mitarbeiter/-innen verbindlich hätten sein müssen, wären für das Verständnis des gehörlosen Kollegen sehr hilfreich gewesen. Hier hätten verschiedene Themen in Bezug auf Inklusion besprochen werden können, unter anderem konkret die Gehörlosigkeit: Was bedeutet es, gehörlos zu sein? Wie gehe ich mit Gehörlosen um? Welche Bedürfnisse haben Menschen, die mich nicht hören können? Fragen und Ängste hätten thematisiert und geklärt werden können, um sowohl den Umgang mit den Gehörlosen für die Mitarbeiter/-innen zu erleichtern als auch dem Gehörlosen das Ankommen im Unternehmen zu vereinfachen. Darüber hinaus wäre eine offene Fehlerkultur sehr hilfreich gewesen. Gerade die Auszubildenden sollten sich trauen dürfen, neue Methoden auszuprobieren und dabei nicht immer sofort alles richtig machen zu müssen. Zwar ist es sinnvoll, Fehlern durch eine gute Vorbereitung und Planung vorzubeugen, dennoch gehören sie dazu und sollten nicht zu negativem Feedback führen. Im Gegenteil: Die Fehler zu reflektieren und daraus zu lernen, um neues Potenzial zu entfalten, ist sehr viel sinnvoller.

Fazit

Der Ausbildungsprozess der gehörlosen Berufskraftfahrer war für alle Beteiligten eine sehr herausfordernde und intensive Zeit, bei der alle enorm viel dazugelernt haben – nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern auch auf menschlicher. Die Herausforderung hat das Selbstbewusstsein der beteiligten Mitarbeiter/-innen gestärkt. Außerdem haben sie ihren Horizont enorm erweitern können, weil der Umgang mit behinderten Menschen, in diesem Fall insbesondere mit Gehörlosen, für alle Mitarbeiter/-innen neu und ungewohnt war. Auch die Kultur des Unternehmens hat sich zum Positiven gewendet: Der Umgang miteinander ist offener geworden und Vorurteile wurden gemildert.

Wenn die Mitarbeiter/-innen heute gehörlose Menschen in ihrer Freizeit treffen, gehen sie sehr wahrscheinlich bewusster und entspannter mit der Situation um und sind weniger überfordert. Die positive Veränderung geht also sogar über das Unternehmen im Sinne des Ortes hinaus, und die Diversifikation wird in vielen Lebensbereichen zur Normalität.

Zwar hat das Unternehmen durch die Ausbildung zweier Gehörloser kleine Erfolge feiern können, doch die Hemmschwelle, Menschen mit anderen Behinderungen einzustellen, ist weiterhin groß. Es werden allerdings Auszubildende beschäftigt, die eine allgemeine Lernschwäche haben oder deren Muttersprache nicht die deutsche Sprache ist. Diese beiden Personengruppen bedeuten hauptsächlich mehr Zeitaufwand für das Ausbildungspersonal und lassen sich daher leichter in den Arbeitsalltag des Unternehmens integrieren. Die Tendenz geht dahin, sich auf die Ausbildung von Menschen mit einer bestimmten Behinderung zu spezialisieren und die Ausbildung dieser Zielgruppe mehr und mehr zu perfektionieren.

Literatur

HOMANN, Karl: Die moralische Qualität der Marktwirtschaft. Wittenberg 2014

SIGNIUM INTERNATIONAL (Hrsg.): Generation Y. Das Selbstverständnis der Manager von morgen. Eine Trendstudie des Zukunftsinstituts im Auftrag von Signium International. Düsseldorf 2013. URL: https://www.zukunftsinstitut.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Auftragsstudien/studie_generation_y_signium.pdf (Stand: 16.11.2019)

SPEDITION GIESKER & LAAKMANN GMBH & CO. KG. URL: <https://giesker-laakmann.de/> (Stand: 14.10.2019)

VOLLMER, Kirsten; FROHNENBERG, Claudia: Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende – Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bonn 2014

VOSSENKUHL, Andreas: (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010, aktualisierte Fassung 8/2018

ZUKUNFTSINSTITUT GMBH: URL: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/> (Stand: 12.10.2019)

Christoph Metzler

Prospektive Kompetenzen von Auszubildenden und daraus abzuleitende Folgen für die Qualifizierung von Ausbildungsverantwortlichen von Menschen mit Behinderung

Die Gestaltung der innerbetrieblichen Lehr-/Lernumgebung obliegt in Deutschland vorrangig den haupt- und nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern in Abstimmung mit den jeweiligen Führungspersonen. Die Ausbilder/-innen beeinflussen folglich die entstehenden Kosten und Erträge innerhalb der Ausbildung, aber auch die spätere Produktivität der Auszubildenden als Fachkräfte. Im Durchschnitt ergeben sich für Ausbildungsunternehmen in Deutschland während der Ausbildungszeit selbst Nettokosten, d. h., die Kosten für die Ausbildung übersteigen die Erträge aus der Ausbildung. Ausbildung ist für Unternehmen eine Investition. Diese Investition lohnt sich durch spätere Erträge, die die Fachkraft nach der Ausbildungszeit für den Ausbildungsbetrieb erzielt (vgl. SCHÖNFELD et al. 2016, S. 41ff.). Aufgrund des niedrigen Poachings, d. h. des gezielten Abwerbens von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen durch Konkurrenzunternehmen (vgl. Mohrenweiser et al. 2013, S. 166ff.), haben Unternehmen in Deutschland grundsätzlich ein Interesse an einer langfristigen Investition in die Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Auszubildenden. Dementsprechend wird Ausbildung von Unternehmen ausdrücklich als Mittel zur Fachkräftesicherung genutzt: Fachkräfte mit beruflichem Abschluss sind in vielen Tätigkeitsbereichen zunehmend schwer über den freien Arbeitsmarkt zu rekrutieren. Unternehmen reagieren auf diesen externen Engpass und erhöhen in jenen Ausbildungsberufen das Ausbildungsangebot, in denen ihr Bedarf an Fachkräften gegenwärtig nicht gedeckt werden kann (vgl. RISIUS/BURSTEDDE/FLAKE 2018, S. 4). Gesamtwirtschaftlich betrachtet war die Anzahl unbesetzter Ausbildungsplätze im Jahr 2018 bereits dreimal so hoch wie 2009 (vgl. BIBB 2019, S. 14).

Umso wichtiger ist es aus betrieblicher Sicht, dass das Ausbildungspersonal mit unterschiedlichen Zielgruppen von Jugendlichen adäquat umgehen und diese zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss begleiten kann. Es ist davon auszugehen, dass sich Kosten und Erträge in der Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderung unterscheiden und die Kosten-Erträge-Abwägung je nach Auszubildenden bei Menschen mit Behinderung deutlich individueller ist als bei Menschen ohne Behinderung (vgl. METZLER et al. 2017, S. 17f.). Die Art der Beeinträchtigung bei Menschen mit Behinderung stellt zudem unterschiedliche Anforderungen an das Bildungspersonal (vgl. VOLLMER 2015, S. 37). Zugleich beeinflussen Ausbilder/-innen allerdings das Ausmaß der Behinderung im Rahmen einer dualen Berufsausbildung. So arrangieren sie jene betrieblichen Lehr-/Lernumgebungen, die in Zusammenwirkung mit den personenbezogenen Merkmalen von Auszubildenden, Barrieren entweder etablieren oder einen barrierefreien Kompetenzerwerb ermöglichen. Digitalisierung kann sowohl das Ziel von als auch die Herangehensweise an die Berufsausbildung in Lehr-/Lernumgebungen verändern. Nach SEYDA et al. (2018, S. 110ff.) sind digitale Technologien bereits heute in deutschen Unternehmen weitverbreitet und werden nicht nur in der Produktion, sondern insbesondere auch im Außenkontakt mit Kundinnen/Kunden und Lieferantinnen/Lieferanten genutzt. Inwiefern Digitalisierung das Angebot- und Nachfrageverhalten auf dem Arbeitsmarkt verändern wird, ist offen. BURSTEDDE/SCHIRNER (2019, S. 1f.) illustrieren beispielhaft die Entwicklung von drei Berufen, die durch Digitalisierung seit Jahren vermeintlich substituierbar wären,

tatsächlich in den letzten Jahren aber von Unternehmen verstärkt nachgefragt werden. Unternehmen agieren in der beruflichen Bildung unter diesen exogenen Bedingungen erhöhter Unsicherheit und Komplexität und sind angehalten, ihr zukünftiges Personal auf ein Arbeitsleben unter diesen Bedingungen vorzubereiten (vgl. KLÖS/MEINHARD 2019, S. 5, 16).

Auch wenn der Prozess der Inklusion tiefgreifende Veränderungen im Arbeitsleben mit sich bringen könnte, so wird er – anders als das Arbeiten in multikulturellen Kontexten – von SLOANE et al. (2018, S. 3ff.) nicht zu jenen gesellschaftlichen Megatrends gezählt, die einerseits durch veränderte Arbeitsbedingungen die Grundlage für Digitalisierung bereitet haben und deren Auswirkungen im Arbeitsleben andererseits selbst von Digitalisierung betroffen sind. Es handelt sich folglich um zwei parallele Prozesse oder aber um zwei Prozesse, deren gegenseitige Beeinflussung noch nicht ausreichend erforscht ist. So wird im NATIONALEN AKTIONSPLAN 2.0 (2016, S. 46f.) die unzureichende Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung in Diskussionen über Veränderungen der Arbeitswelt durch die Digitalisierung bedauert, zugleich aber angemerkt, dass die weitere Entwicklung schwer abzuschätzen sei.

Der vorliegende Beitrag möchte bewusst die Thematik „Inklusion“ im Zusammenhang mit Digitalisierung diskutieren und einen Blick auf die Herausforderungen von Unternehmen in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung sowie in die unmittelbare Zukunft der Kompetenzanforderungen von Unternehmen in Zeiten der Digitalisierung werfen. Es wäre nicht zuletzt aufgrund des Ausmaßes an Unsicherheit gegenwärtig zu kurz gedacht, junge Menschen mit Behinderung bevorzugt in Berufe mit einem hohen Ausmaß an Digitalisierung zu lenken. Im Rahmen der grundgesetzlich garantierten Berufsfreiheit (vgl. WELTI/RAMM 2017, S. 22), welche die Möglichkeit, Kenntnisse verschiedener Berufsbilder auch theoriereduziert zu erwerben, miteinschließt (vgl. VOLLMER 2015, S. 39), darf und sollte kein Mensch mit Behinderung in seiner oder ihrer Wahl eingeschränkt werden, wenn aufgrund einer individuellen Ausprägung der Behinderung nicht die Notwendigkeit besteht. Damit aber auch in Zukunft eine ergebnisoffene Auswahl erfolgen kann, gilt es jetzt sicherzustellen, dass die Digitalisierung nicht mehr Barrieren auf- als abbaut.

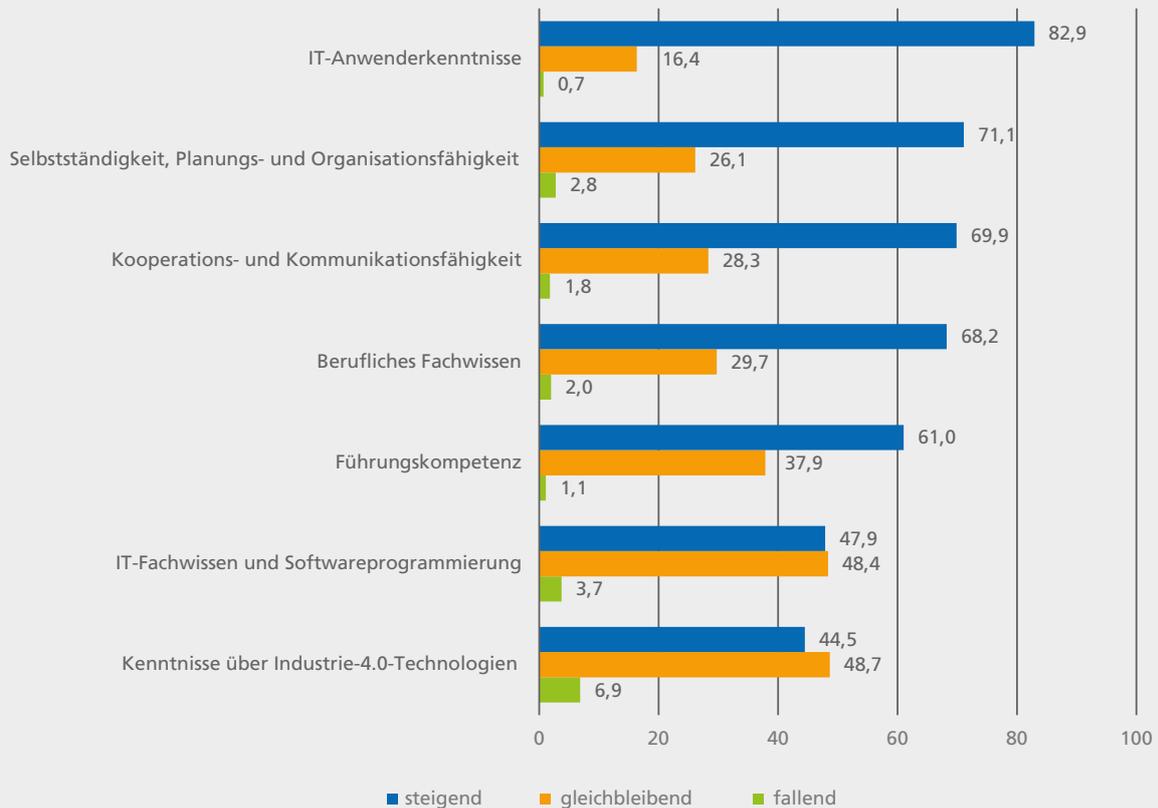
Kompetenzerwartungen durch Digitalisierung – Soft Skills schlagen Programmierkenntnisse

Auf Basis der bisherigen Ausführungen ist anzunehmen, dass Unternehmen bereits in der Ausbildung einen Blick darauf haben, betriebsspezifische Kompetenzen zu fördern, um einer Auszubildenden oder einem Auszubildenden eine spätere Tätigkeit als Fachkraft im Unternehmen zu ermöglichen. Folglich ist es für den potenziellen Anpassungsbedarf innerhalb der Ausbildung relevant, inwiefern Unternehmen Kompetenzverschiebungen im Betriebsalltag erwarten. Abbildung I (siehe Seite 26) zeigt dies für einen Horizont von 2018 bis 2023 auf.

Unternehmen sahen 2018 prospektiv für die nächsten fünf Jahre eine durchgängige Zunahme an Kompetenzanforderungen an ihre Mitarbeiter/-innen, die sich gleichwohl unterschiedlich verteilen. An der Spitze stehen IT-Anwendungskenntnisse, denen von 82,9 Prozent aller Unternehmen eine steigende Bedeutung zugeordnet werden. Die Anwendung anhand bestehender Heuristiken ist dabei von der Erstellung neuer Inhalte, die im Item „IT-Fachwissen und Softwareprogrammierung“ zusammengefasst werden, gleichwohl zu unterscheiden. Interessanterweise am niedrigsten werden Kenntnisse über Industrie-4.0-Technologien, zum Beispiel 3D-Druck, sowie IT-Fachwissen und Softwareprogrammierung beurteilt. Fast die Hälfte der Unternehmen konstatiert eine steigende Bedeutung, allerdings ungefähr ebenso viele Unternehmen schätzen die zukünftige Bedeutung gleichbleibend ein. Dies ist ein Indiz, dass durch Digitalisierung nicht primär der spezialisierte technische Bereich, sei es im prozeduralen oder im konzeptionellen Wissen, bei Fachkräften gestärkt werden muss. Höherrangig werden Bereiche genannt, die auch als Soft Skills zusammengefasst werden können: Kompetenzen selbstständig zu arbeiten (71,1 %), Kompetenzen mit anderen zu arbeiten (69,9 %)

und Kompetenzen andere anzuleiten (61,0 %). Die Bedeutung von sozialen Kompetenzen im digitalen Wandel wird auch von DENGLER/MATTHES (2018, S. 11) und SLOANE et al. (2018, S. 25f.) thematisiert.

Abbildung I: Entwicklung von Kompetenzen in den kommenden fünf Jahren im Kontext der Digitalisierung aus Unternehmenssicht (in %)



Quelle: FLAKE et al. (2019a, S. 11); N=1.276-1.327

Eine mögliche Erklärung für die existierenden Unterschiede liegt darin, dass es sich um eine repräsentative Umfrage handelt und je nach Branche und Unternehmensgröße der Anteil an technisch orientierten Tätigkeiten auch in Zukunft stark variieren wird. Den Diskurs „Digitalisierung“ auf eine bestimmte betriebliche Lebenswelt zu projizieren, erscheint folglich diffizil. Vielmehr kann von Kompetenzen gesprochen werden, die potenziell häufiger und potenziell weniger häufig an Bedeutung gewinnen.

Erfahrung und Unsicherheit: der handlungskompetente Umgang mit Technik

Die durchgängig hohe Bedeutung von IT-Anwendungskenntnissen verdeutlicht die Relevanz für Ausbilder/-innen, Übungen in den relevanten Bereichen der Ausbildungsordnungen durchzuführen und zugleich betriebsspezifische Handlungskompetenz in die Gestaltungsfreiräume des betrieblichen Ausbildungsplans zu integrieren. Anwendungen wie betriebsinterne Verwaltungssoftware, Online-Kommunikationsdienste und die Nutzung von mobilen Endgeräten haben den betrieblichen Alltag von Menschen mit Behinderung in den letzten Jahren eher erleichtert als erschwert (vgl. METZLER et al. 2020, S. 13ff.). Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der langfristigen Etablierung vieler Technologien teilweise bereits Hilfsmittel existieren und Unternehmen ggf. vom Integrationsamt kostenneutral zur Verfügung gestellt

werden können. Weiterhin kann potenziell auf ein breites Erfahrungswissen von Fachkräften mit Behinderung zurückgegriffen werden. Ausbilder/-innen von Menschen mit Behinderung müssen folglich in die Lage versetzt werden, größtenteils vorhandenes Wissen zu sichten und situativ in gegebene Lernumgebungen zu übertragen und zu integrieren. Bei der Erstellung neuer Lehr-/Lernumgebungen, etwa bei Aktualisierungen von Programmen, sollten sie in der Lage sein, ggf. neu entstandene Barrieren zu erkennen und vorhandene Lösungsstrategien anzupassen. Auch hier kann sich die Perspektive von erfahrenen Nutzerinnen und Nutzern mit Behinderung anbieten. Eine Restriktion dieser Argumentation stellt die regional- und branchenübergreifende Verbreitung des Erfahrungswissens dar. Zudem sind gerade in digitalaffinen Startups Ausbildungsstrukturen noch nicht langjährig etabliert, sondern müssen erst aufgebaut werden (vgl. KLÖS/MEINHARD 2019, S. 17). Gegebenenfalls kann die Verbreitung vorhandenen Wissens von staatlicher Seite unterstützt werden, etwa indem Anreize geschaffen werden, erfolgreiche Konzepte auf Open Educational Resources, also Plattformen für kostenlose Lerninhalte, einzustellen. Die Erfahrungswerte von Berufsschulen und Berufsbildungswerken könnten dabei miteinfließen.

Deutlich herausfordernder gestaltet sich der Umgang mit den vergleichsweise spezifischeren und mitunter kostenintensiveren Industrie-4.0-Technologien. Eine Förderung des Ausbildungspersonals zur Gestaltung von Lernumgebungen, welche die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung berücksichtigen, kann sich in einzelnen stark digitalisierten Ausbildungsberufen, wie zum Beispiel „Mechatroniker/-in“ oder „Fachinformatiker/-in“, durchaus anbieten. Kritisch zu hinterfragen, und gegenwärtig nicht nachvollziehbar, ist gleichwohl, ob Menschen mit einzelnen Behinderungsformen diese Ausbildungsberufe bevorzugt und Menschen mit anderen Behinderungsformen diese Ausbildungsberufe nachrangig wählen. ENGELS (vgl. 2016, S. 49f.) vertritt auf Basis einer quantitativ-qualitativen Studie die Ansicht, dass Digitalisierung, je nach Form der Beeinträchtigung, sehr unterschiedliche Auswirkungen für Menschen evozieren könnte. Das Merkmal „Behinderung“ wird im Rahmen der Ausbildungsberichterstattung gegenwärtig nicht erfasst (vgl. BIBB 2019, S. 44). Es liegen detaillierte Informationen zu der Anzahl von jungen Menschen in Fachpraktiker- und Werkerberufen vor. Diese Zahlen sind gleichwohl nur bedingt für eine Einschätzung hilfreich, da einerseits Unternehmen Menschen mit Behinderung bevorzugt in regulären dreijährigen Berufen ausbilden (vgl. Metzler et al. 2017, S. 40) und andererseits die Theoriereduzierung der Fachpraktiker- und Werkerberufe mitunter zu stark individualisierten Lösungen für einzelne Auszubildende führt, die nur begrenzt vergleichbar sind. Einzelne Formen von Industrie-4.0-Technologien könnten – je nach Berufsprofil – anforderungsreduziert auch in Fachpraktiker- und Werkerberufen eine Rolle spielen (vgl. JANSEN/METZLER 2019, S. 11f.).

Für eine Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen in stark digitalisierten Regelberufen könnte sich eine Analyse zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs bei verschiedenen Beeinträchtigungsformen in regulären Ausbildungsberufen daher als hilfreich erweisen. Damit können Unternehmen aus Eigeninteresse ihre betriebliche Lernumgebung, zum Beispiel durch die Nutzung von Hilfsmitteln und eine angepasste didaktische Durchführung, passgenau ausrichten. Paradoxerweise könnten fortgeschrittene Hilfsmittel wie Exoskelette mittelfristig selbst Industrie-4.0-Technologie enthalten und zugleich für Tätigkeitsbereiche außerhalb der Industrie 4.0 eingesetzt werden. Industrie 4.0 hat somit das Potenzial, die Ausbildung für Menschen mit Behinderung nicht nur komplexer, sondern auch einfacher machen. Ausbilder/-innen sollten beide Aspekte situativ berücksichtigen.

Die Vermittlung von Industrie-4.0-nahen Kenntnissen kann zugleich auch Teil von Zusatzqualifikationen sein, deren Inhalte über die Ausbildungsordnung einzelner Berufe hinausgehen (vgl. GESAMTMETALL 2018, S. 4). Zu gestalten ist in diesem Zusammenhang, inwiefern Zusatzqualifikationen barrierearm angeboten werden können (vgl. JANSEN/METZLER 2019,

S. 12). Neben der Herausforderung der Theoriereduzierung bei Menschen mit geistigen Behinderungen oder Lernbehinderungen, sind auch Restriktionen bei Menschen mit anderen Behinderungsformen denkbar, etwa wenn sich ein Mensch mit Sehbehinderung ohne gewohnte Hilfsmittel auf einer Bedienoberfläche eines Programms zurechtfinden muss. Bei Bedarf müssen Ausbilder/-innen bei Menschen mit Behinderung einzelne Inhalte im Unternehmen nachbearbeiten.

Die Rolle des Ausbildungspersonals: Chancen, Grenzen und Veränderungen

Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Kurzlebigkeit des Fachwissens dar, die dem Aus- und Weiterbildungspersonal in Unternehmen eine Bereitschaft zum lebenslangen Erwerb neuen Wissens auferlegt (vgl. SLOANE et al. 2018, S. 32ff.). Wie Abbildung I zeigt, sehen etwas mehr als zwei Drittel der befragten Unternehmen zukünftig auch beim Fachwissen eine steigende Bedeutung.

Weil Wissen kurzlebiger und Weiterbildung wichtiger geworden ist, gilt es mehr als zuvor nicht nur, bestehende betriebliche Lehr-/Lernumgebungen barrierefrei zu gestalten, sondern neue Lehr-/Lernumgebungen von Beginn an barrierefrei zu konzipieren. Je nach Ausmaß der Anpassung und Häufigkeit des Aktualisierungsbedarfes ist fraglich, ob insbesondere kleine und mittlere Unternehmen eine solche Investition tätigen werden. Wie JANSEN/METZLER (2019, S. 6) anmerken, ist die Ausbildungsaktivität bei den mit vergleichsweise hohem Anpassungsbedarf versehenen Fachpraktiker- und Werkerberufen heute noch sehr gering.

Eine Alternative könnte mehr denn je die Inanspruchnahme von externen Institutionen wie Berufsbildungswerken sein. METZLER et al. (2017, S. 65) zeigen anhand einer repräsentativen Befragung auf, dass Unternehmen diese Institutionen als Partner in der beruflichen Ausbildung für Menschen mit Behinderung ausdrücklich schätzen. Nicht abgefragt ist gleichwohl die Zufriedenheit der Unternehmen mit der technischen Ausstattung der Einrichtungen und der digitalen Kompetenz der Lehrkräfte in Berufsbildungswerken. FLAKE et al. (2019b, S. 12) verdeutlichen, dass ausbildungsaktive Unternehmen diese Punkte bei Berufsschulen als klassischer dualer Partner für verbesserungswürdig erachten. Nur jeweils etwas mehr als ein Prozent der Befragten äußert sich als sehr zufrieden.

Die Einführung von Lernfabriken, simulierte Fertigungsstraßen im Kleinformat, an den Berufsschulen in Baden-Württemberg zeigt in diesem Zusammenhang auf, wie betriebliches Lernen stärker als bisher Bestandteil klassischer schulischer Lernumgebungen sein kann. Technologie ist nicht singulär auf einen Lernort beschränkt, sondern dient vielmehr als Brücke zwischen den Lernorten, wenngleich die Technologie im Unternehmen in der Regel nach wie vor komplexer ist. Gegebenenfalls müssen sich Ausbilder/-innen anders als zuvor in der Lernortkooperation engagieren, um Theorie und Praxis besser zu verknüpfen und betriebsspezifische Besonderheiten wie Standards in den Schulunterricht einzubringen (vgl. FLAKE et al. 2019b, S. 13f.). Für eine situationsangepasste Veränderung der Rolle benötigen Ausbildungsverantwortliche die methodische Kompetenz, bestehende Prozesse zu analysieren und zu hinterfragen, sowie ein ausreichendes Maß an Offenheit, sich auf Neues einzulassen. Das kann auch den Umgang mit betriebsinternen Partnern neu definieren.

Aus den in Abbildung I genannten Kompetenzen lässt sich der Wunsch der Unternehmen nach mehr Autonomie und Eigenverantwortung ableiten. Ein Selbstverständnis, nach dem das betriebliche Ausbildungspersonal nicht mehr die primär handelnden Akteurinnen und Akteure sind, sondern auch vom Wissen Dritter stärker profitieren dürfen, könnte auch Inklusion befördern. So wie Ausbilder/-innen die vorhandenen Kompetenzen bzw. die stärkeren Lernfortschritte von jungen Menschen im Bereich Digitalisierung nutzen könnten, so erscheint es auch möglich, dass Ausbilder/-innen sich sowohl gegenüber jungen Menschen mit Behinderung als auch gegenüber externen Expertinnen und Experten, etwa Sozialpädagoginnen und-

Sozialpädagogen, offener zeigen und deren individuellen Erfahrungen stärker in betriebliche Lehr-/Lernumgebungen einbeziehen. Diese positive Konnotation setzt gleichwohl voraus, dass junge Menschen mit Behinderung tatsächlich als Expertinnen und Experten in eigener Sache agieren können, was je nach Behinderungsart und betrieblichem Kontext keineswegs immer möglich ist. Es ist daher nicht allein eine Frage von Haltung, jungen Menschen zusätzliche Verantwortung und Vertrauen zu schenken, sondern vielmehr die konkrete Aufgabe, auf Basis von Methodenwissen Strukturen aufzubauen, die jungen Menschen Handlungsspielraum und das Einbringen eigener Perspektiven ermöglicht, ohne sie zugleich zu überfordern. Dafür brauchen junge Auszubildende außerdem mehr Bewusstsein für ihren eigenen Lernprozess und im Idealfall die metakognitive Kompetenz, zumindest Teile ihres Lernprozesses überdenken zu können. Wissen um den individuellen Grad der eigenen Behinderung ist für Menschen mit Behinderung hier sehr hilfreich. Eine derartige angepasste Rolle des Ausbildungspersonals könnte auch die Autonomie der/des Einzelnen und somit jene Selbstständigkeit fördern, die sich Unternehmen wünschen.

Junge Menschen mit psychischen Erkrankungen – Segregation als Vorteil?

Eine zentrale Herausforderung für Unternehmen stellt sowohl die Aus- und Weiterbildung als auch die nachhaltige berufliche Integration von Menschen mit psychischen Erkrankungen bzw. dadurch hervorgerufenen Behinderungen dar. So hat die Anzahl der durch psychische Erkrankungen induzierten Fehltage sowohl absolut als auch relativ im Zeitraum zwischen 2007 und 2016 zugenommen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2018, S. 2). Umso interessanter ist das Programm „Roim Rachok“ (zu Deutsch etwa „nach vorne schauen“) der israelischen Verteidigungskräfte, junge Menschen aus dem Spektrum des Autismus zusammen in einem Verbund zu Spezialistinnen und Spezialisten für Informationssuche auszubilden (vgl. GAL et al. 2015, S. 10822ff.).

Autismus selbst wird von Medizinerinnen und Medizinern klassischerweise den psychischen Erkrankungen zugerechnet, auch wenn diese Klassifikation aus soziologischer Sicht und aus Sicht von Selbsthilfegruppen nicht unumstritten ist (vgl. O'REILLY et al. 2015, S. 252f.). Die Soldatinnen und Soldaten von „Roim Rachok“ vermittelten beim Besuch unserer deutschen Delegation im Mai 2017 nicht nur Kompetenz und Freude über das, was sie leisten, sondern auch Stolz, Teil einer größeren Gemeinschaft zu sein. Während der spezifische israelische Kontext des Programms und die herausgehobene Rolle des Militärs im Übergang von Schule zu Beruf (vgl. NATIONALE AGENTUR FÜR BILDUNG IN EUROPA 2017, S. 4) bei einer Analyse nicht vernachlässigt werden sollte, zeigt sich hier auch ein Beispiel positiver betrieblicher Sozialisation. Kritisch zu hinterfragen ist gleichwohl, ob eine Konzentration und somit auch zugleich Segregation von Menschen mit psychischer Behinderung eine zu bevorzugende Lösung im Rahmen von Inklusion auf dem Arbeitsmarkt darstellen könnte. Es erscheint weiterhin unwahrscheinlich, dass kleine und mittlere Unternehmen, insbesondere im ländlichen Bereich, derartige Modelle kopieren und junge Menschen mit psychischer Behinderung einstellen würden. Der Softwarekonzern SAP hat 2013 ebenfalls ein Programm zur Förderung von Autistinnen und Autisten ins Leben gerufen und setzt die geförderten Teilnehmer/-innen in ganz unterschiedlichen Abteilungen ein (vgl. MAYR 2017).

Eine flächendeckende Anwendung der o.g. Programme ist jedoch fraglich, da nicht jede einzelne Erkrankungsform mit spezifischen Vorteilen korreliert. Für Verantwortliche ist folglich insbesondere die Kompetenz, junge Menschen in innerbetriebliche Strukturen zu integrieren, förderbedürftig bzw. erhaltenswert, nicht zuletzt, da Teamarbeit in Zeiten der Digitalisierung eine zunehmende Bedeutung einnimmt. Teams können dabei auch berufs- und bereichsübergreifend gestaltet sein (vgl. SLOANE et al. 2018, S. 42f.). Eine nachhaltige Integration erfordert unterschiedlichste Facetten sozialer Kompetenzen, das bestehende zwischen-

menschliche wie organisatorische Gefüge zu erfassen und in Zusammenarbeit mit den jungen Menschen zu versuchen, diese als Mitglieder in der Gemeinschaft zu etablieren. Unabhängig von notwendigen Kompetenzen des Ausbildungsverantwortlichen kann eine solche Vermittlungsaufgabe durch den Rückhalt der jeweiligen Führungsperson positiv beeinflusst werden (vgl. METZLER et al. 2017, S. 76). ANGERMEYER et al. (2014, S. 4f.) stellen fest, dass zwar die öffentliche Wahrnehmung von Diskriminierung gegenüber Menschen mit psychischen Krankheiten in Deutschland einen für die Betroffenen positiven Trend weg von Stigmatisierung aufweist, die tatsächliche emotionale Reaktion auf Menschen mit psychischen Krankheiten sich aber kaum verändert, in einigen Fällen sogar verschlechtert hat. Ein guter innerbetrieblicher Rückhalt ist daher besonders förderlich, wenn externer Rückhalt weniger gegeben ist. So nennen Unternehmen, die bisher nur Erfahrung in der Ausbildung von Menschen mit psychischen Behinderungen gemacht haben, häufiger die Problematik fehlender externer Unterstützung und bewerten die Unterstützungsangebote der Bundesagentur für Arbeit (BA) als weniger hilfreich als die Unternehmen, die bisher nur Erfahrung in der Ausbildung von Menschen mit physischen Behinderungen gemacht haben (vgl. METZLER et al. 2017, S. 65ff.).

In Bezug auf die Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz erscheint weiterhin die Frage angebracht, inwiefern der Umgang mit sukzessiven psychischen Krankheiten im Arbeitsleben bzw. die Vermeidung eines krankheitsförderlichen Verhaltens mittelfristig inhaltlicher Bestandteil der beruflichen Ausbildung sein sollte. Die vielfach postulierte Annahme, dass veränderte berufliche Rahmenbedingungen wie vermehrte Digitalisierung zu zusätzlichem Stress im Arbeitsleben führen könnten (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2018, S. 1), lässt sich gegenwärtig nicht prinzipiell widerlegen. Eine monokausale, nur auf veränderte Arbeitsbedingungen reduzierte Betrachtung vernachlässigt sowohl den hohen Einfluss des Privatlebens auf Menschen mit psychischen Erkrankungen (vgl. VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT 2015, S. 26) als auch auf den auf alle Behinderungsursachen bezogenen, unter einem Prozent liegenden Anteil an durch Arbeitsunfall oder Berufskrankheit hervorgerufenen Schwerbehinderungen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017, S. 28f.). Ergebnisoffene Forschung über die mittel- bis langfristigen Auswirkungen von präventiven Maßnahmen bei jungen Menschen könnten dabei helfen, eine zielgerichtete Intervention zu ermöglichen und Aktionismus zu vermeiden.

Ausblick

Digitalisierung und Inklusion sind Begriffe, die längerfristige Prozesse beschreiben. „Warum“ diese Prozesse singular und in Kombination Auswirkungen auf die berufliche Ausbildung haben könnten und „was“ dies aus Sicht der Kompetenzanforderungen für Ausbilder/-innen bedeutet und bedeuten könnte, habe ich versucht aufzuzeigen. Noch offen sind gleichwohl Fragen nach dem „Wie?“: „Wie können Ausbilder/-innen die passenden Kompetenzen erwerben?“, „Wie wird sich die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz durch E-Learning verändern?“ und „Wie kann sichergestellt werden, dass Menschen mit Behinderung in digitalen Lehr-/Lernumgebungen keinen Nachteil erleiden?“

Die evidenzbasierte Gestaltung von betrieblicher Lehr-/Lernumgebung könnte durch Digitalisierung und Inklusion an Bedeutung gewinnen, ist es doch vonnöten, stark individualisierte Lösungen für stark unterschiedliche betriebliche Realitäten zu gestalten. Gerade in Zeiten von Ambiguität und Unsicherheit erscheint es sinnvoll, kritisch zu sein und sich einzugestehen, dass die Erziehungswissenschaft keine Wissenschaft mit formal-logisch präzisen Aussagen darstellt (vgl. COE 1999, S. 1) und somit keine direkte Ableitung der Ergebnisse für die Praxis erlaubt. Praxisorientiert ausgerichtete Forschung kann Bildungsverantwortlichen auf unterschiedlichen Ebenen Impulse geben, die richtigen Entscheidungen zu treffen, wenn die Verantwortlichen die Ergebnisse unter Berücksichtigung des individuellen Kontextes und unter Nutzung ihres Erfahrungswissens einordnen und verwerten können. Mehr denn je sind somit

die pädagogische Professionalität der Handelnden und letztendlich ihre Kompetenz gefragt, um Ergebnisse einzuordnen. Zu diesem Zweck kann sich auch ein grundlegendes Verständnis der Methodik wie auch der Grenzen empirischer Sozialforschung als sehr hilfreich erweisen.

Zu diesen Entscheidungsträgerinnen und -trägern zählen nicht zuletzt die relevanten Akteurinnen/Akteure und Sozialpartner/-innen auf der politischen Gestaltungsebene, die im Konsensprinzip Praktiker/-innen einen Rahmen vorgeben. Die Umsetzungsebene strahlt somit auf die Gestaltungsebene zurück und trifft dabei auf verschiedene Interessen. Eine konsequente Interessenvertretung orientiert sich dabei an der empirischen Realität und akzeptiert gleichzeitig die in einer demokratischen Gesellschaft vorhandenen pluralen Sichtweisen. Der Prozess der Digitalisierung ist folglich eine Einladung, diesen Diskurs mit Leben zu füllen und dabei ein breites Spektrum an gesellschaftlichen Gruppen wie Menschen mit Behinderung zu berücksichtigen. Die Bereitschaft zur Offenheit für Neues und die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion können dabei unterstützend wirken.

Literatur

- ANGERMEYER, Matthias; MATSCHINGER, Herbert; CARTA, Mauro; SCHOMERUS, Georg: Changes in the perception of mental illness stigma in Germany over the last two decades. In: *European Psychiatry* 29 (2014) 6, S. 390–395
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2019
- BURSTEDDE, Alex; SCHIRNER, Sebastian: Digitalisierung und die Zukunft von Berufen. IW Kurzbericht Nr. 48. Köln 2019. URL: <https://www.iwkoeln.de/studien/iw-kurzberichte/beitrag/alexander-burstedde-digitalisierung-und-die-zukunft-von-berufen-437592.html> (Stand: 20.08.2019)
- COE, Robert: Manifesto for Evidence-Based Education. o. O. 1999. URL: <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf> (Stand 20.08.2019)
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. In: IAB Kurzbericht 4/2018, S. 1–11
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Psychische Belastungen in der Arbeitswelt, Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jutta Krellmann, Susanne Ferschl, Matthias W. Birkwald, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 19/3895. Berlin 2018. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/038/1903895.pdf> (Stand: 18.11.2019)
- ENGELS, DIETRICH: Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung. Forschungsbericht 467, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Köln 2016. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-467-digitalisierung-behinderung.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 18.11.2019)
- FLAKE, Regina; SEYDA, Susanne; WERNER, Dirk: Mit beruflicher Weiterbildung die Digitalisierung meistern. Ergebnisse der repräsentativen Unternehmensbefragung im Rahmen des IW-Personalpanels 2018. Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Köln 2019a
- FLAKE, Regina; MEINHARD, David; WERNER, Dirk: Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung – Umsetzungsstand, Modernisierungs- und Unterstützungsbedarf in Betrieben, in: *IW Trends* 46 (2019b) 2, S. 3–21

- GAL, Eynat; SELANIKYO, Efrat; EREZ, Asnat; KATZ, Noomi: Integration in the Vocational World: How Does It Affect Quality of Life and Subjective Well-Being of Young Adults with ASD? In: International Journal of Environmental Research and Public Health 12 (2015) 9, S. 10820–10832
- GESAMTMETALL: Die Modernisierung der industriellen Metall- und Elektroberufe 2018: Die wichtigsten Änderungen. Berlin 2018. URL: https://www.gesamtmetall.de/sites/default/files/downloads/modernisierung_der_me-berufe_13-06-2018.pdf (Stand: 20.08.2019)
- JANSEN, Anika; METZLER, Christoph: Anforderungen an Fachpraktiker- und Werkerberufe in Zeiten der Digitalisierung. Siegen 2019. URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2019beitraege/ft04_JansenMetzler_anforderungen-fachpraktikerberufe.pdf (Stand: 20.08.2019)
- KLÖS, Hans-Peter; MEINHARD, David: Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung, IW Policy Paper Nr. 6. Köln 2019. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/policy_papers/PDF/2019/iw-policy-paper_2019_wettbewerbsfaehigkeit.pdf (Stand: 29.08.2019)
- MAYR, Stefan: SAP – Total logisch, In: Süddeutsche Zeitung vom 26. Februar 2017. URL: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/sap-total-logisch-1.3395730> (Stand: 20.08.2019)
- METZLER, Christoph; SEYDA, Susanne; WALLOSSEK, Luisa; WERNER, Dirk: Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung, IW-Analyse Nr. 114, Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln. Köln 2017
- METZLER, Christoph; JANSEN, Anika; KURTENACKER, Andrea: Betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Digitalisierung, IW Report 7, Köln 2020
- MOHRENWEISER, Jens; ZWICK, Thomas; BACKES-GELLNER, Uschi: Poaching and Firm-Sponsored Training. In: British Journal of Industrial Relations 57 (2018) 1, S. 143–181
- NATIONALE AGENTUR FÜR BILDUNG IN EUROPA (NA BEIM BIBB) (Hrsg.): Fachbericht der Study Tour nach Israel zum Thema „Berufsbildung für Menschen mit Behinderung“, Deutsch-Israelisches Programm zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Bonn 2017. URL: https://www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/01_Ueber_uns/05_Deutsch-Israelisches_Programm/gesamtbericht_study_tour_out_2017.pdf (Stand: 20.08.2019)
- NATIONALER AKTIONSPLAN 2.0 DER BUNDESREGIERUNG ZUR UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (UN-BRK) „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). Berlin 2016. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 20.08.2019)
- O'REILLY, Michelle; KARIM, Khalid; LESTER, Jessica Nina: Should Autism Be Classified as a Mental Illness/Disability? Evidence from Empirical Work. In: O'REILLY, Michelle; LESTER Jessica Nina (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Child Mental Health. UK/USA 2014, S. 252–271
- RISIUS, Paula; BURSTEDDE, Alex; FLAKE, Regina: Fachkräfteengpässe in Unternehmen: Kleine und mittlere Unternehmen finden immer Fachkräfte und Auszubildende. Köln 2018. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2018/IW-Gutachten_KOFA_KMUs_finden_immer_schwerer_Fachkraefte_und_Azubis.pdf (Stand: 20.08.2019)

- SCHÖNFELD, Gudrun; JANSEN, Anika; WENZELMANN, Felix; PFEIFER, Harald: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld 2016
- SEYDA, Susanne; MEINHARD, David B.; PLACKE, Beate: Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung. In: IW Trends, 45 (2018) 1, S. 107–124
- SLOANE, Peter F.; EMMER, Tina; GÖSSLING, Bernd; HAGEMEI, Daniel; HEGEMANN, Annika; JANSSEN, Elmar: Berufsbildung 4.0 – Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in einer digitalisierten Arbeitswelt. Detmold 2018
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS): Soziale Leistungen Schwerbehinderte Menschen 2017, Fachserie 13 Reihe 5.1. Wiesbaden 2019. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/schwerbehinderte-2130510179004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 20.08.2019)
- VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): Der Einfluss von Arbeitsbedingungen auf die psychische Gesundheit. München 2015. URL: <https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Arbeitswissenschaft/2015/Downloads/151105-vbw-Studie-Der-Einfluss-von-Arbeitsbedingungen-auf-die-psychische-Gesundheit.pdf> (Stand: 20.08.2019)
- VOLLMER, Kirsten: Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis. In: BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 31–42
- WELTI, Felix; RAMM, Diana: Rechtliche Rahmenbedingungen für die Übergänge behinderter Menschen, insbesondere zur Hochschule. In: WELTI, Felix; HERFERT, Andrea (Hrsg.): Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen – Hochschulzugang und Berufszugang für Menschen mit Behinderung. Kassel 2017, S. 21–40

Harald Schlieck

Inklusive berufliche Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und gesellschaftlicher Verantwortung

Die öffentliche Diskussion über das Thema „Teilhabe und Inklusion“ im Kontext Bildung beschränkt den Blick größtenteils auf staatliche Bildungseinrichtungen. Entsprechend wird Inklusion eher als Problem aus Sicht der öffentlichen Institutionen dargestellt. Es geht dabei vorrangig um behindertengerechte Zugänge, zusätzliche Lehrerstunden, geeignetes pädagogisches Fachpersonal und Lernorte. Erst durch die VN-Konvention (vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen für die Rechte der Menschen mit Behinderung 2006) sind in Deutschland in den letzten Jahren Teilhabe und Inklusion stärker in den Fokus der allgemeinen Bildung gerückt. Dagegen hat die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld in der dualen Berufsausbildung und den Lernorten Betrieb und Berufsschule weit vor dieser Zeit stattgefunden und bedurfte nicht erst der VN-Konvention. Bereits mit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. September 1969 schlug der Verordnungsgeber vor mehr als 50 Jahren wichtige Brücken für Menschen mit Behinderungen zur Teilhabe an der Berufsausbildung und der damit verbundenen gesellschaftlichen Anerkennung. In einem eigenen Abschnitt richtet sich das Gesetz an ihren Belangen aus und möchte damit einen Beitrag zur Normalisierung ihres Alltags leisten. Teilhabe und Inklusion sind durch das BBiG und die Handwerksordnung (HwO) somit fest in einen verbindlichen Rechtsrahmen eingebunden. Allerdings beschränkt sich diese gesetzliche Eingebundenheit vorrangig auf die normative Gestaltung von Ausbildungsverläufen und die Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse behinderter Menschen in Prüfungen. Als wesentliche Besonderheit ist auf die ergänzende Regelungskompetenz der zuständigen Stellen (Kammern) hinzuweisen, wenn aufgrund der Art und Schwere einer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt. In diesen Fällen können die zuständigen Stellen besondere Ausbildungsregelungen erlassen (vgl. § 66 BBiG/§ 42m HwO, Fachpraktiker/-innen).

Das Ziel von Berufsbildung ist die qualifizierte Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit, damit am Ende jede/-r Auszubildende/-r eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ausüben und somit ihre/seine selbstbestimmte Beschäftigungsfähigkeit leben kann. Dieser Beitrag geht aus der Sicht einer Handwerkskammer der Frage nach, wie Handwerksmeister/-innen, deren betriebliches Ausbildungspersonal, Prüfer/-innen sowie weitere an der Berufsausbildung beteiligte Fachkräfte auf die Belange und besonderen Anforderungen einer inklusiven Berufsausbildung vorbereitet sind. In dem Zusammenhang werden die Rolle der Kammern als zuständige Stellen für den Berufsbildungsbereich beschrieben und Strukturen vorgestellt, welchen Gestaltungsspielraum Inklusion im Rahmen der Kammerselbstverwaltung in der Berufsausbildung am Lernort Betrieb, aber auch in außer- oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten für sich in Anspruch nehmen kann. Welche Maßnahmen gibt es, um Teilhabe durch Ausbildung aus pädagogischer Sicht zu ermöglichen, und reichen diese aus? Es bleibt am Ende die Herausforderung, im Rahmen der Vermittlung inklusiver beruflicher Handlungsfähigkeit allgemeine Merkmale einer inklusiven Gesellschaft wie Toleranz, Entschleunigung, Empathie, Solidarität und Konkurrenzreduktion in der betrieblichen Berufsausbildung einen festen Platz einzuräumen.

Der besondere Ausbildungsort (Handwerks-)Betrieb

Zur Beantwortung der o. g. Fragen und zum Verständnis der besonderen Bedingungen betrieblicher Berufsausbildung als einem Lernort im Vergleich zu staatlich finanzierter, schulischer Ausbildung sei Folgendes ins Bewusstsein gerückt: In Deutschland ist kein Betrieb oder Unternehmen verpflichtet, seine Fachkräfte selbst auszubilden oder für den allgemeinen Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Gestützt wird das duale System neben den Bildungsanteilen der öffentlichen Hand von der betrieblichen Ausbildungsverantwortung auf der Grundlage eines privatrechtlichen Ausbildungsvertrages. Mit diesem Vertrag verpflichten sich Betriebe und Unternehmen, den Auszubildenden die erforderliche berufliche Handlungsfähigkeit durch qualifizierte Ausbilder/-innen zu vermitteln, sie zum Besuch der Berufsschule freizustellen, Ausbildungsmittel kostenlos bereitzustellen und eine entsprechende Ausbildungsvergütung zu zahlen (vgl. BBiG, § 14 ff.). In Deutschland hat sich daraus für die Wirtschaft historisch eine Ausbildungszuständigkeit zur Sicherung des eigenen Fachkräftebedarfs etabliert, die wesentlich von den Sozialpartnern getragen wird. Ungeachtet dessen hat jeder Betrieb zunächst seinen Betriebszweck und in erster Linie seine ökonomischen Ziele zu erfüllen. Seine Kernkompetenzen und Aufgaben liegen in anderen Bereichen als zum Beispiel der Berufspädagogik. So sollte das Aussetzen der bis dahin verbindlichen AEVO von 2003 bis 2008 Betrieben zum Ausgleich der großen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen den Zugang zum Ausbildungsmarkt erleichtern (vgl. INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT UND BERUFSFORSCHUNG 2005, S. 1). Die schnelle Wiedereinführung mag ein Beleg dafür sein, wie wichtig pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten für die betriebliche Ausbildung am Ende doch sind und der eigene Fachkräftebedarf nur damit ausreichend zu realisieren ist.

Hinter dieser kurzen Darstellung verbirgt sich ein dichtes Netz an Regelungen, das Bildungsstandards und die Qualität der Berufsausbildung sicherstellen soll. Im Handwerk wird dieser Standard grundsätzlich durch die verpflichtende Meisterprüfung und den darin enthaltenen Teil IV der Meisterprüfung (vgl. ALLGEMEINE MEISTERPRÜFUNGSORDNUNG – AMVO) für den pädagogischen Bereich sichergestellt. Teil IV der Meisterprüfung ist identisch mit der AEVO (vgl. AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG 2009) und bietet zunächst eine gute Basis, um den allgemeinen Herausforderungen der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit der jungen Fachkräfte zu entsprechen. Versuche, die pädagogischen Anforderungen auszuweiten, decken schnell ein Spannungsfeld auf. Nach Frommberger sieht sich der Gesetzgeber vor der Aufgabe, die Anforderungen an die betriebliche Ausbildung im öffentlichen Interesse angemessen zu regeln, ohne das Interesse der Betriebe an Ausbildung infrage zu stellen und ihre Ausbildungsbereitschaft abzubauen (vgl. FROMMBERGER 2013, S. 3). Die aktuellen Auseinandersetzungen um die Qualifizierung und Professionalisierung des Ausbildungspersonals im Zusammenhang mit der Ausbildung von Fachpraktikern nach §66 BBiG/§42m HwO bieten dafür ein gutes Beispiel, auf das noch näher einzugehen ist.

Ebenso besteht für Schulabgänger/-innen keine Verpflichtung, eine betriebliche Berufsausbildung aus dem breiten Angebot unseres Bildungssystems auszuwählen. Und dennoch bewährt sich dieser freie Ausbildungsmarkt in der Wirtschaft mit einer sehr geringen Jugendarbeitslosigkeit. Ziel muss es sein, Menschen mit Behinderung an dieser Stärke des dualen Ausbildungssystems mit seiner engen Anbindung an das Beschäftigungssystem intensiver teilhaben zu lassen.

Berufsausbildung im Handwerk: Teamwork unter betriebswirtschaftlichen Bedingungen

Ein prägendes Merkmal des Handwerks ist die Arbeit im Team und die relative Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Einzelnen im Ausbildungs- und Arbeitsprozess. Alle fassen mit an, alle arbeiten für das gleiche Ziel, so auch bei der Ausbildung der Auszubildenden. Außergewöhnliche Arbeitsabläufe oder Baustellenarbeit geben Bedingungen vor, die eine klas-

sische Aufgabenteilung im Arbeitsprozess von Hauptausbilder/-innen oder Assistentinnen/Assistenten oftmals nicht möglich machen. So handelt es sich bei dem erweiterten betrieblichen Bildungspersonal um einen sehr heterogenen Kreis: Vom Lehrling im dritten Ausbildungsjahr bis zur/zum Chef/-in, die/der im Handwerk in der Regel durch die Meisterprüfung die Formalqualifikation zur Berufsausbildung besitzt, wirkt das gesamte Team an der Ausbildung mit. Ebenso heterogen wie die Gruppe der an der Ausbildung beteiligten Handwerker/-innen ist die Gruppe der Auszubildenden: Studienabbrechende und Absolventinnen bzw. Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen sowie Förderschulen – eine bunte Vielfalt; und für alle Zielgruppen muss der Ausbildungsbetrieb adäquate Lösungen für ihre unterschiedlichen Begabungen und Anforderungen bereitstellen. Menschen mit Behinderung, die nach einem Ausbildungsplatz fragen, stellen zusätzliche Anforderungen an den Betrieb, die je nach Behinderungsform unterschiedlich sein können. So stellt sich in der Praxis häufig heraus, dass Körper- oder Sinnesbehinderungen durch technische Hilfsmittel oder Assistenz sehr gut ausgeglichen werden können. Eine Berufsausbildung kann dann nahezu unbehindert durchgeführt werden (vgl. VOLLMER 2015, S. 37). Als Beispiel dazu führe ich als Mitglied des Projekts „Berufsbildung für Menschen mit Behinderung“ des Deutsch-Israelischen Programms zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung die Ausbildung von Gehörlosen zu Berufskraftfahrern an, die im Unternehmen eines unserer Projektmitglieder durchgeführt wird. Aber auch am Beispiel der Handwerkskammer in Osnabrück mag diese Erfahrung deutlich werden; hier wird aktuell ein stark sehbehinderter junger Mann zum Kaufmann für Büromanagement ausgebildet. (vgl. NEUE OSNABRÜCKER ZEITUNG, Ausgabe vom 26. Oktober 2019). Aus eigener Erfahrung kann bestätigt werden, dass dank technischer und organisatorischer Unterstützung eine Ausbildung sehr gut möglich ist. Neben dem Einsatz von Hilfsmitteln besteht ein gesetzlicher Anspruch im Rahmen eines Nachteilsausgleichs (vgl. § 65 BBiG/§ 42l HwO), der zum Beispiel durch die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung und auch besonderen Unterstützungsleistungen im Rahmen der Abschlussprüfung gilt.

Schwierig und für die täglichen Herausforderungen der einzelbetrieblichen Berufsausbildung bedeutsamer sind dagegen Behinderungen, die spürbare Auswirkungen auf die kognitiven Lernmöglichkeiten haben. Das trifft in besonderem Maße auf die große Gruppe der Jugendlichen mit Lernbehinderung in Fachpraktikerausbildungen zu. Sie erfordern von den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern oftmals pädagogische Mittel und Lösungen, die mit der Mindestqualifikation AEVO nicht zu erreichen sind. Darum ist es sehr zu begrüßen, dass der BIBB-Hauptausschuss 2012 ReZA, insbesondere für die Gruppe der Menschen mit einer Lernbehinderung, beschlossen hat (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2012). ReZA stand am Ende einer langen und intensiven Diskussion über die Rahmenregelung nach § 66 BBiG/§ 42m HwO (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2010) und bedeutete einen ersten wichtigen Schritt zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In der Ausbildungsberatung der Kammern bleibt als kritischer Punkt die Dauer der ReZA-Qualifizierung mit 320 Unterrichtsstunden. Sie bedeutet für viele selbstständige betriebliche Ausbilder/-innen eine Herausforderung, weil sie den Betriebsablauf stört und damit zusätzliche Kosten verursacht. Hier sind in Zukunft andere zeitliche Modelle denkbar, die sich an den individuellen Gegebenheiten vor Ort und Erfordernissen der Praxis orientieren. Regionale Lösungen durch die Berücksichtigung einschlägiger Ausbildungspraxiserfahrung oder kürzere Lehrgangseinheiten geben hierzu gute Beispiele. Dankenswerter Weise hat das Instrument ReZA dazu geführt, dass die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals für inklusive Bildung auch in den Betrieben geführt wurde. Gerade bei den oftmals multiplen Beeinträchtigungen von Lernbehinderten gelangen Ausbilder/-innen schnell an das Ende ihrer Möglichkeiten, wenn sie sich tendenziell eher auf ihr pädagogisches Bauchgefühl oder ihre Einstellung und Haltung zu den Jugendlichen berufen (vgl. VOLLMER im vorliegenden Band, S. 9ff.).

Der Berufsbildungsausschuss einer jeden Kammer (vgl. § 77ff. BBiG) hat hier eine bedeutende Regelungskompetenz. „Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Beruf nicht in Betracht kommt [...]“ (§ 66 BBiG/§ 42m HwO), soll der Berufsbildungsausschuss auf Antrag aus anerkannten Ausbildungsberufen entwickelte spezielle Ausbildungsregelungen treffen. Um die Transparenz und Einheitlichkeit zu sichern, sieht das Gesetz vor, dass solche Regelungen nach Empfehlungen des BIBB zu gestalten sind. Als vereinfachte Berufsausbildungen bieten sie insbesondere für lernbehinderte junge Menschen die Möglichkeit, einen Berufsabschluss zu erwerben, da der Theorieanteil dieser Ausbildung reduziert ist.

Die Chancen für Fachpraktiker/-innen auf dem Arbeitsmarkt sind gut, und durch ihren Aufbau zur Durchlässigkeit in anerkannte Ausbildungsberufe besteht die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung. Sie sind nicht nur bei betrieblichen Ausbildungen anzuwenden, sondern ebenso bei außerbetrieblichen Trägersausbildungen. Seitens vieler Kammern wird gefordert, für sämtliche anerkannten Ausbildungsberufe zur Förderung der Fachpraktikerausbildung weitere BIBB-Musterausbildungsregelungen als Standard für Menschen mit Behinderungen zur Verfügung zu stellen. Damit ließe sich die Berufswahl der Jugendlichen offener gestalten, und sie würden nicht in ein eingeschränktes Angebot hineingedrängt. Das gilt insbesondere für junge Frauen, denen es oftmals an Perspektiven fehlt (vgl. ECK/STEIN/EBERT 2016, S. 313).

Mit den Entscheidungen zur Einrichtung einer Fachpraktikerausbildung durch den Berufsbildungsausschuss als Fachgremium für berufliche Bildung setzt sich häufig die kontrovers geführte Diskussion zur Professionalisierung des Ausbildungspersonals fort. Hier ist es nach wie vor sehr hilfreich, auf die Übernahme der BIBB-Empfehlung zu ReZA zu verweisen.

Qualifizierung des ausbildungsbeauftragten Personals

Als wohl schwierigste Gruppe bei der Professionalisierung inklusiver beruflicher Bildung gilt das ausbildungsbeauftragte Personal, also alle Mitarbeiter/-innen eines Betriebes, die bei der Berufsausbildung mitwirken. Denn selbst in einem Kleinbetrieb kann die Berufsausbildung nie von einer einzelnen Person durchgeführt werden, sondern verteilt sich auf eine größere Zahl von Beschäftigten. Sie sind üblicherweise fachlich qualifiziert, besitzen aber oftmals keine formale pädagogische Qualifikation. Der ganze Betrieb bildet aus, und hier ist die/der qualifizierte Ausbilder/-in gefordert, das Personal auf die Belange einer inklusiven Ausbildung einzustellen und in enger Abstimmung den betrieblichen Ausbildungs- oder Förderplan gemeinsam umzusetzen. Die Aufgabe geht also bei einer inklusiven Ausbildung weit über das übliche Unterweisungsmaß der ausbildenden Person hinaus, denn auch die Mitarbeiter/-innen müssen mit den Anforderungen der inklusiven Ausbildung vertraut gemacht werden. Ebenso relevant ist es, sie in ihrer täglichen Arbeitsgestaltung von zu erwartenden Ziel- und Zeitkonflikten zu entlasten, wenn sie aufwendigere Ausbildungsaufgaben übernommen haben, die zulasten ihrer eigenen Ausbildungsergebnisse oder Produktivität gehen.

An dieser Stelle wird der betriebliche Interessenkonflikt inklusiver Ausbildung deutlich: auf Gewinn ausgerichtete Unternehmensziele bei gleichzeitigem Bemühen um Qualität in der beruflichen Bildung. Viele Handwerksmeister/-innen bilden gern und engagiert aus. Dennoch müssen sie auf reibungslose Betriebsabläufe achten und mögliche zusätzliche Aufwendungen oder Unwägbarkeiten vermeiden. Aus vielen Kontakten mit Betrieben wissen die Ausbildungsberater/-innen der Kammern, dass hier ein wichtiger Grund für die Zurückhaltung einer inklusiven Ausbildung liegt. Viele Betriebe haben in der Ausbildung von behinderten Menschen immer noch eine große Unsicherheit und fürchten unbekannte Schwierigkeiten. Für die Betriebe muss der Aufwand für Ausbildung kalkulierbar und einschätzbar sein. Zuschüsse zu den Ausbildungskosten durch die BA oder die zuständigen Rehabilitationsträger reichen nach Aussagen der Betriebe nicht aus, um dieses Problem zu lösen. Umso wichtiger ist es, den Betrieben

ausreichende Informationen und Unterstützungsleistungen anzubieten, um den Weg für eine inklusive Berufsausbildung mehr zu öffnen. Dazu gehört auch die Beratung zur Professionalisierung ihres Bildungspersonals durch ReZA.

Durch das bundesweite Seminarangebot Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in Handwerksbetrieben – PrimAQ der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (ZWH) stehen den Handwerkskammern zur Weiterqualifizierung von Ausbilderinnen bzw. Ausbildern sowie Ausbildungsbeauftragten bedarfsgerechte Lernbausteine und Konzepte für praxisorientierte Kurzseminare zur Verfügung. In den Seminaren lernen sie Methoden und Werkzeuge kennen, um die Ausbildungsqualität im Betriebsalltag zu steigern. Besondere Bausteine gehen dabei auf die Jugendlichen und deren generationsbedingte Verhaltensweisen ein, die oftmals als besondere Herausforderungen in der Ausbildung wahrgenommen werden. Dieses Unterstützungsangebot könnte zukünftig in PrimAQ um das Thema „Inklusion“ ergänzt werden.

Berufsausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten

Trotz vieler Bemühungen ist es leider noch nicht gelungen, die Quote der betrieblichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung signifikant zu erhöhen. Darum sind Berufsbildungswerke, öffentliche Einrichtungen oder auch außerbetriebliche Werkstätten freier Bildungsträger unverzichtbar, weil sie für die Jugendlichen oftmals der letzte Weg für eine berufliche Qualifizierung sind. Die Ausbildungsberater/-innen der Kammern vermitteln nach Bedarf Kontakte zu Einrichtungen, wenn die inklusive Ausbildung eine besondere fachliche Begleitung im Betrieb notwendig erscheinen lässt. Diese Zusammenarbeit mit externen Bildungsdienstleisterinnen und -dienstleistern kann den Betrieb zum Teil erheblich entlasten, ihn unter Umständen von der Verpflichtung zur ReZA entbinden und ihn zum Abschluss eines Ausbildungsvertrages motivieren. Die Berufsausbildungsstätten müssen bei der Ausbildung von Menschen mit Behinderung in anerkannten Ausbildungsberufen für ihr Ausbildungspersonal zur Erteilung einer Ausbildungsberechtigung mit dem Nachweis der Meisterprüfung die gleichen Bedingungen wie betriebliche Ausbilder/-innen erfüllen. Das Gleiche gilt für die Berufsausbildung auf der Grundlage einer Fachpraktikerausbildung. Hier muss die Ausbildungsstätte die ReZA nachweisen.

Die Aufgabe der Kammern bei der Qualifizierung ihrer Beschäftigten zur Förderung inklusiver Berufsausbildung

Wichtiger Begleiter/-innen der Ausbildungsbetriebe bei der Gewährleistung einer hohen betrieblichen Ausbildungsqualität sind die Berufsbildungs- und Technologiezentren (BTZ) der Handwerkskammern. Als verlängerte Werkbank der Betriebe gewährleisten sie für alle Auszubildenden im Handwerk durch Lehrgangseinheiten von unterschiedlicher wöchentlicher Dauer eine Ausbildung auf einheitlichem Qualitätsniveau. Die Berufsbildungs- und Technologiezentren sehen sich dabei nicht als überbetriebliche Lernorte, sondern vielmehr als betriebsbegleitende Lernorte, die die Rolle von Premiumpartnerinnen und -partnern der Handwerksbetriebe übernehmen. Dieses Qualitätsniveau wird durch gut ausgebildetes Lehrpersonal und eine hochwertige und moderne technische Werkstattausstattung gewährleistet. Ziel soll sein, dadurch jeder/jedem Auszubildenden im Handwerk im Rahmen der dualen Ausbildung das Arbeiten mit modernsten Maschinen zu ermöglichen. Dies ist vor allem für KMU eine Unterstützung bei der Bewältigung der Herausforderungen durch den technologischen Wandel. Das Ausbildungspersonal der Kammern ist fachlich und pädagogisch durch die Meisterprüfung qualifiziert und wird durch begleitende fachpraktische und pädagogische Lehrgänge kontinuierlich zielgerichtet fortgebildet. Ebenso wie in der Berufsschule arbeiten sie mit sehr heterogenen Lerngruppen. Besondere interne und externe Weiterbildungsangebote bereiten sie pädagogisch darauf vor. Im Rahmen ihrer Ausbildungsaufgaben stehen ihnen kammereigene

sozialpädagogische Fachkräfte unterstützend zur Seite. Das gilt insbesondere für Schulungsteilnehmende, die aufgrund einer Behinderung einer besonderen Förderung bedürfen. Die Lehrwerkmeister/-innen der Handwerkskammern arbeiten in enger Abstimmung mit den betrieblichen Ausbildungsstätten.

Die Ausbildungsberatung gehört zu einer wesentlichen Kernaufgabe der Handwerkskammern. Die HwO gibt vor, dass die Handwerkskammern zur Durchführung und Überwachung der Berufsausbildung sowie der Beratung der Ausbildenden, Auszubildenden und weiterer an der Ausbildung beteiligten Personen und Stellen Ausbildungsberater/-innen zu bestellen haben (vgl. § 41 HwO). Ein wesentlicher Beratungsschwerpunkt liegt in der Feststellung der persönlichen und fachlichen Eignung der Ausbildenden. Dieses gilt besonders bei einer inklusiven Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Nach § 42l HwO entscheiden sie bei Abschluss eines Berufsausbildungsvertrages über besondere betriebliche Organisations- oder Gestaltungsveränderungen im Sinne eines Nachteilsausgleichs und unterstützen bei der Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln. Sofern erstmals eine betriebliche Fachpraktikerausbildung geplant wird, beraten die Handwerkskammern gemeinsam mit Ausbildungsverantwortlichen über erforderliche pädagogische Anpassungen (ReZA) oder Kooperationen mit Facheinrichtungen.

Ausbildungsberater/-innen verfügen über keine formale, standardisierte Qualifikation im Hinblick auf die besonderen Belange von Menschen mit Behinderung. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema findet jedoch regelmäßig Aufnahme in Ausbildungsberater/-innen-Seminaren der Handwerksorganisationen. Daneben stehen sie in enger Abstimmung und stetigem Austausch mit Berufsbildungswerken oder anderen Fördereinrichtungen. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) unterstützt seit vielen Jahren die Arbeit der Kammern zur Verbesserung der Teilhabe behinderter Menschen durch das Programm „Implementierung von Inklusionskompetenz bei Kammern (IvIK)“. Zur weiteren Unterstützung der Kammern wäre es sehr zu begrüßen, dieses Programm fortzuführen. Das BMAS arbeitet gegenwärtig an einer neuen Förderrichtlinie „Inklusionsstrukturen bei Kammern stärken – InKas“. Darin könnten Kernmaßnahmen wie Prüferschulungen, der Erwerb von ReZA, die Entwicklung weiterer Fachpraktikerausbildungsgänge und die Zusammenarbeit mit Berufsschulen aufgenommen werden. Dieses Programm würde die Ausbildungsberatung in hohem Maße unterstützen.

Nachteilsausgleich bei der Zwischen- oder Gesellenprüfung

Prüfer/-innen von beruflichen Abschlussprüfungen zur Feststellung der in der Berufsausbildung erworbenen Handlungskompetenz gehören zwar nicht zum Ausbildungspersonal, sie besitzen aber am Ende einer beruflichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung eine wichtige Bedeutung. Bereits am 23./24. Mai 1985 hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Empfehlung zum Nachteilsausgleich (vgl. § 42l HwO) für die zuständigen Stellen und ihre Prüfungsausschüsse verabschiedet, die die besonderen Belange von Menschen mit Behinderung bei Prüfungen berücksichtigen. Die Empfehlung führt in diesem Zusammenhang beispielhaft einige wenige Vorschläge zum Nachteilsausgleich auf.

Die Herausforderung bei der Umsetzung der Empfehlung zum Nachteilsausgleich durch das ehrenamtliche Prüfungspersonal besteht darin, dass es in Zahl sehr groß ist und zudem häufig wechselt. Schulungen oder Qualifizierungen erfolgen daher im Rahmen regelmäßiger allgemeiner Prüfungsschulungen. Sie dienen in erster Linie der Sensibilisierung für das Thema „Nachteilsausgleich“ und den offenen und fördernden Umgang mit dem Instrument. In den Schulungen wird deutlich gemacht, dass es nicht darum geht, von den Prüflingen geringere Leistungen, als in den Prüfungsanforderungen vorgesehen sind, zu verlangen oder sie günstiger zu beurteilen.

Nachteilsausgleiche sind keine „Vergünstigungen“. Sie kompensieren individuelle und situationsbezogene beeinträchtigungsbedingte Benachteiligungen. Dafür müssen sie erforderlich und angemessen sein. So soll letztlich sichergestellt werden, dass Auszubildende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen respektive Behinderungen gleichberechtigt, mit den gleichen Chancen auf Erfolg, an den Prüfungen teilnehmen können.

Als wertvolle Arbeitshilfe setzen die Kammern für ihre Beratung und die Arbeit der Prüfungsausschüsse die BIBB-Publikation „Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende – Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis“ (VOLLMER/FROHNENBERG 2014) ein, die weit über die BIBB-Empfehlungen aus dem Jahr 1985 hinausgehen. Mit konkreten Fallbeispielen und verständlichen Erläuterungen wird das Thema „Nachteilsausgleich“ im Sinne der Prüfungsabnahme befördert. Gerade vor dem Hintergrund der Zunahme psychischer Behinderungen und von Lernbehinderungen ist das Handbuch nicht nur in Prüfungen eine große Hilfe, denn auch in der täglichen Beratungspraxis der Kammern können daraus hilfreiche Informationen zur Beurteilung und Einschätzung von Nachteilsausgleichen in der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungspraxis gewonnen werden.

Fazit

Die aktuelle Befundlage auf dem Ausbildungsmarkt zur Ausbildung von Menschen mit Behinderung ist in vielen Betrieben noch immer von Unsicherheiten und Ängsten geprägt. Sie aufzulösen ist der wichtigste Schlüssel zum Zugang für alle Menschen zu einer betrieblichen Berufsausbildung. Die bundesweit einmalige niedersächsische Aktion „Chefsache Inklusion“ hat sich das zum Ziel gesetzt. Als landesweites Netzwerk mit aktiver Beteiligung der BA, des Kultusministeriums, der berufsbildenden Schulen und der Kammern wird durch verschiedene Aktionen und Aktivitäten aufgezeigt, wie Inklusion trotz vieler Hürden gelingen kann. Mag auch die erweiterte Qualifizierung des Ausbildungspersonals bei bestimmten Behinderungsformen in inklusiven Ausbildungen als eine solche Hürde verstanden werden und zusätzlicher wirtschaftlicher Druck auf den Betrieben lasten: Am Ende muss Qualität in der Ausbildung im Interesse der Betroffenen, aber auch der Wirtschaft das Ziel sein. Jeder Mensch, der im Berufsleben steht, weiß, wie wichtig die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit zur Erlangung von Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe ist. Menschen mit Behinderung haben einen Anspruch darauf, diese Teilhabe in allen Bildungsbereichen durch eine professionelle und auf ihre Behinderung ausgerichtete Ausbildung zu erhalten.

Die VN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, legt die Basis für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen fest. Inklusion (lateinisch „Enthalten sein“) bedeutet, dass alle Menschen selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Menschen mit Behinderungen müssen sich demnach nicht erst integrieren und an die Umwelt anpassen, sondern diese ist von vornherein so ausgestattet, dass alle Menschen gleichberechtigt leben können – egal wie unterschiedlich sie sind. Das Ideal der Inklusion ist, dass die Unterscheidung in behindert/nichtbehindert keine Relevanz mehr hat.

Inklusion muss daher im Restaurant, in der Bahn, im Supermarkt und am Ausbildungsplatz gelebter Alltag werden. Sie sollte in den Betrieben zur „Chefsache“ werden und alle weiteren an der Ausbildung beteiligten Personen einbeziehen. Die Handwerkskammern als wichtige Akteure in der beruflichen Bildung werden ihre Aufgabe zur Gestaltung einer inklusiven Berufsausbildung konsequent und zukunftsorientiert weiterverfolgen. Mit ihren Netzwerkpartnerinnen und -partnern arbeiten sie auch in Zukunft daran, durch längerfristige Umgestaltung in den Qualifizierungsstrategien die Professionalisierung der sehr unterschiedlichen Zielgruppen des Ausbildungspersonals voranzutreiben.

Literatur

- ALLGEMEINE MEISTERPRÜFUNGSORDNUNG (AMVO) 2011. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/amstprv/BJNR214900011.html> (Stand: 19.11.2019)
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) 2009. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/AusbEignV_2009.pdf (Stand: 12.08.2019)
- BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG) 2005. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (Stand: 19.11.2019)
- 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: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf> (Stand: 24.06.2019)
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA) vom 21.6.2012, Empfehlung Nr. 154. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf> (Stand: 24.06.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS): Informationen für Kammern, die sich an der Initiative Inklusion mit Projekten zur Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben beteiligen. o. O. 2013. URL: <https://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/inklusionskompetenz-bei-kammern.html>
- ECK, Ramona; STEIN, Roland; EBERT, Harald: Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für Menschen mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 67 (2016) 7, S. 304–317
- FROMMBERGER, Dietmar: Qualität und Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Wichtige Positionen und Interessen sowie ausgesuchte Befunde der Berufsbildungsforschung. Botrop 2013
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT UND BERUFSFORSCHUNG (IAB): Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungs-Verordnung (AEVO). o. O. 2005. URL: http://doku.iab.de/betriebspanel/Ergebnisse/2005_01_14_03_Ausbilder-Eignungs-Verordnung_2003.pdf (Stand: 19.11.2019)
- NEUE OSNABRÜCKER ZEITUNG: Vielleicht hatten manche Angst, Ausgabe vom 26.10.2019, S. 6
- 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, 2006. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2008
- VOLLMER; Kirsten; FROHNENBERG, Claudia: Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bielefeld 2014
- VOLLMER, Kirsten: Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Lösung und Berufsbildungspraxis. In: BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 31–42
- VOLLMER; Kirsten: Consider their importance – ein pointierter Beitrag zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. In: VOLLMER, Kirsten; LAAKMANN, Julia; METZLER, Christoph; SCHLIECK, Harald; WEISER, Manfred (Hrsg.): Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderten Menschen. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn 2020, S. 9–17
- ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK E. V. (ZWH). URL: <https://zwh.de/pruefen/qualitaetssicherung-in-der-betrieblichen-ausbildung/> (Stand: 19.11.2019)

Manfred Weiser

Professionalisierung – Professionalität – Professionalisierung Zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals unter rehabilitationspädagogischer Perspektive

Die Inklusionsdiskussion wurde in der Vergangenheit häufig auf die Frage der Organisation des Bildungswesens verkürzt. Inzwischen scheint sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass die Qualität von Pädagogik wesentlich von den Kompetenzen der beteiligten Pädagoginnen bzw. Pädagogen und ihren Fähigkeiten zu konstruktiven Begegnungen abhängig ist. Dies wird in der Regel sowohl durch unsere eigenen Erfahrungen als auch durch empirische Befunde (vgl. VOLLMER im vorliegenden Band) bestätigt.

Diese Kompetenzen, die sowohl berufliche Fachlichkeit als auch die Fähigkeit beinhalten, Beziehungen im professionellen Rahmen zu gestalten, die die Initiierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen ebenso umfassen wie die Kooperation mit anderen Beteiligten – um nur einige zu nennen –, die vielfältig und immer wieder weiterzuentwickeln sind, bilden die Grundlage professionellen Handelns. Diese Aussage gilt generell für die pädagogischen Berufe und speziell für die Arbeit im rehabilitationspädagogischen Bereich.

Professionalität

Professionalität zu handeln gilt als Qualitätsmerkmal. Es bedeutet, die Standards der jeweiligen Disziplin zu beherrschen. Die Beachtung ethischer Aspekte wird dabei ebenso vorausgesetzt wie der souveräne Umgang mit den entsprechenden Instrumenten und Prozessen. Fredmund MALIK hat für die Disziplin des Managements ein Professionalitätskonzept vorgestellt, das auch für die Pädagogik hilfreich sein kann. Im Nachwort seines Buches „Führen. Leisten. Leben“ (MALIK 2000, S. 385ff.) beschäftigt er sich mit dem Thema „Von der Kunst zum Beruf“. Er versteht Management als Praxis, als eine Disziplin, „die ohne Unterstützung der Wissenschaft heute kaum noch vorstellbar wäre“ (ebd., S. 388). Die Beziehung dieser Aussage zur Pädagogik ist mehr als sinnfällig. Auch hinsichtlich der Entwicklung der professionell Tätigen finden wir Parallelen zur Pädagogik. „Es ist erstaunlich, wie oft man noch immer auf die Meinung stößt, Management sei – und müsse es bleiben – eine Sache besonderer Talente und Eigenschaften, über die gewöhnliche Sterbliche nicht und niemals verfügen; Management sei etwas, das man nicht lernen könne, sondern wozu man letztlich geboren sein müsse. Es wird immer noch eine Aura des Geheimnisvollen und Unerreichbaren um Management verbreitet“ (ebd., S. 386f.). Wir erinnern uns an die Diskussionen um den „geborenen Erzieher“ und die landläufigen Meinungen, dass das Wesentliche der Pädagogik im Kern nicht erlernbar sei. Bestätigt fühlen sich die Vertreter/-innen dieser Meinung durch eigene Schul- oder andere Alltagserfahrungen.

Wir halten die Gedanken MALIKS für die pädagogische Professionalitätsdiskussion für bedeutsam und haben sie im „Dreiklang der Professionalität“ zusammengefasst (vgl. BIERMANN/WEISER 2011). MALIK beschreibt vier Elemente, durch die jeder Beruf im Wesentlichen gekennzeichnet ist (vgl. MALIK 2000, S. 58ff.): Aufgaben, Werkzeuge, Grundsätze, Verantwortung. In unserem Modell des Dreiklangs ordnen wir „Verantwortung“ den Prinzipien des Handelns und Denkens zu.

Dreiklang der Professionalität		
Prinzipien/Grundsätze	Aufgaben	Instrumente

Das Professionalitätsmodell scheint zunächst sehr einfach: Wir wissen darum, welche Aufgaben wir haben, wofür wir bezahlt werden. Wir sind uns der Prinzipien bewusst, die bei der Erledigung der Aufgaben zu beachten sind, und wissen die zur Erledigung dieser Aufgabe nötigen Instrumente auszuwählen und den Standards gemäß zu bedienen.

Da pädagogisches Handeln in sich stimmig sein sollte, sprechen wir vom Dreiklang der Professionalität. Stimmigkeit der Handlungen (vgl. SCHULZ VON THUN 1981) im Sinne der Konsistenz von Aufgabenerledigung, Prinzipienorientierung und Instrumenteneinsatz sehen wir als Qualitätsmerkmal professionellen Handelns. Wir grenzen uns mit dem Stimmigkeitskriterium auch bewusst vom oft genannten Authentizitätsprinzip als wichtigstes Qualitätsmerkmal in der Gestaltung von Beziehungen und professionellen Handlungen im pädagogischen Bereich ab. Authentisches Handeln wird in der Regel verstanden als Übereinstimmung der innersten individuellen Auffassungen, die zudem als unveränderliche Konstanten gesehen werden, mit den pädagogischen Handlungen. Können wir dieses Prinzip als eines der wichtigsten Prinzipien ansehen, wenn wir wissen, dass es auch unter Pädagoginnen und Pädagogen Haltungen der Ablehnung, der sublimen Nicht-Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen gibt. Sollten wir nicht eher MALIK folgen, der klar benennt: „Professionalität ist lernbar“ (MALIK 2000, S. 26). Daher ist in unserem Professionalitätskonzept das Prinzip der Stimmigkeit so bedeutsam: nicht die Setzung individueller – biografisch auch nachvollziehbarer – Normierungen im Umgang mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen ist anzustreben, sondern die Entwicklung professionell erforderlicher Prinzipien (natürlich immer subjektiv spezifisch) und die Aneignung entsprechender Haltungen, Konzeptionen und Fähigkeiten im und für den Bereich professionellen Handelns. Professionelles rehapädagogisches Handeln braucht Wissen, Kenntnisse, Kompetenzen, die in wesentlichen Aspekten im Qualifikationsprofil „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (vgl. Vollmer 2017; VOLLMER/METTIN/FROHNENBERG 2019) sowie in den Kompetenzbereichen der rehapädagogischen Zusatzqualifikation, wie sie in der Rahmenvereinbarung zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (vgl. BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER BERUFSBILDUNGSWERKE (BAG BBW) 2016) beschrieben werden, zum Ausdruck kommen. Entscheidend ist meines Erachtens, dass in beiden Konzeptionen von Basisqualifikationen ausgegangen wird, die jedoch ständig weiterzuentwickeln sind. Pädagogische Professionalität braucht die permanente Professionalisierung im Sinne der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen sowie der individuellen und kollegialen Reflexion des eigenen Handelns unter Bezug auf ein ausgewiesenes Professionalitätskonzept. In diesem Sinne kann der „Dreiklang der Professionalität“ als Orientierungs- und Strukturierungshilfe genutzt werden. Dies ist umso wichtiger, da es ein einfaches Richtig oder Falsch in der Pädagogik nur bedingt gibt. Die Vielfalt der beteiligten Menschen, die Einmaligkeit der pädagogischen Situationen gehören mit zur Komplexität pädagogischen Handelns, das diese Tätigkeit so schön und anstrengend zugleich macht.

Professionelle Pädagogik ist eine praktische Disziplin, die aber immer wieder Bezüge zur Wissenschaft herstellen muss: Theoretische Erkenntnisse aus den verschiedensten Bereichen (Soziologie, Psychologie, Neurowissenschaften, um nur einige zu nennen) sind immer wieder in die Reflexion mit aufzunehmen. Die Reflexion dient dem vertieften Verstehen und bildet damit eine in das praktische Handeln zu vermittelnde Basis des Handelns. Das denkende Handeln und handelnde Denken kommen im Konzept des „pädagogischen Takts“, dem intuitiven Handeln, das durch Selbstreflexion reift, zum Tragen.

Verstehen

Rehabpädagogische Professionalität braucht Verstehen. Der Begriff des Verstehens darf in diesem Zusammenhang nicht mit Verständnis gleichgesetzt werden. Wir beziehen uns auf Hans-Georg GADAMER (1990, 1993), der Verstehen als „die ursprüngliche Vollzugsform des Daseins“ (GADAMER 1990, S. 264) sieht, das drei Dimensionen beinhaltet:

► Verstehen als intellektuelles Nachvollziehen

GADAMER hat mit dem Zirkel des Verstehens eine Methode vorgestellt, der den Zirkel von Ganzem und Teil sowie den „Vorgriff der Vollkommenheit“ (1993, S. 61) umfasst. „Damit ist eine Voraussetzung formuliert, die alles Verstehen leitet. Sie besagt, dass nur das verständlich ist, was wirklich eine vollkommene Einheit von Sinn darstellt“ (ebd., S. 62). Verstehen zielt auf den Nachvollzug eines Sinngebildes, auf die Erfassung von Sinnzusammenhängen. Damit unterstützt Verstehen die Erkenntnis, dass menschliches Handeln stets zweckgerichtet und subjektiv sinnhaft ist. Verstehen bedarf bestimmter Methoden, ist aber grundsätzlich eine Haltung, die nicht in Methode aufgeht. Im rehabpädagogischen Zusammenhang ist der Hinweis auf die subjektiven Sinnsetzungen der Handlungen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen hoch bedeutsam: Sie gemahnt uns, immer wieder nach den subjektiven Sinnperspektiven zu fragen. Auch Handlungen, die gegen eigene subjektive Interessen gerichtet sind, haben Sinn. Diesen zu erfassen, kann neue Perspektiven in der Zusammenarbeit und den Begegnungen entstehen lassen.

► Verstehen als Verständigung

Verstehen heißt auch „sich verstehen“ im Sinne von sich verständigen. Man versteht sich, heißt so viel wie einverstanden sein, Übereinkommen mit den Meinungen anderer. Dies bezieht sich sowohl auf die Kommunikation mit den Jugendlichen als auch auf die Kommunikation innerhalb des professionellen Teams. Das Verstehen braucht die Verständigung, die Kommunikation mit anderen. Wir müssen unsere Hypothesen, unsere Meinungen über die Handlungen von Jugendlichen mit diesen klären, kommunikativ validieren, aber auch die Meinung der Kolleginnen und Kollegen einholen, um nicht unseren eigenen Vor-Meinungen unreflektiert aufzusitzen. Naiv wäre es zu glauben, diese Reflexionen würden uns vor Vor-Urteilen schützen. Das Verstehen wird notwendigerweise von Vor-Urteilen geleitet. Vor-Urteile sind geradezu „Bedingungen des Verstehens“ (GADAMER 1990, S. 281ff.).

► Verstehen als konkretes Können (im Sinne des Sich-Verstehens auf etwas)

Das hier Gemeinte kommt in den sprachlichen Wendungen „der versteht’s“ oder „sich auf etwas verstehen“ (vgl. GADAMER 1990, S. 264f.) zum Ausdruck. „Sich auf etwas verstehen“ – damit kommt unsere eigene Person ins Spiel. Pädagogik ist immer ein personal gestalteter Prozess; die Betonung der Bedeutung der Beziehungsgestaltung im Bildungs- wie im Erziehungsprozess verdeutlicht die Notwendigkeit, die eigene Persönlichkeit, die persönlichen Aspekte der beruflichen Tätigkeit, genau in den Blick zu nehmen. Ich verstehe mich auf etwas: Dies bringt die selbstreflexive Dimension, die Dimension des Pädagogischen, die zentral auf mich verweist, ins Spiel. Jean GRONDIN (2000, S. 3) verweist darauf, dass im Können auch immer das Nicht-Können steckt. (Ich weiß, dass ich nichts weiß.) Dieser Hinweis mahnt zur Bescheidenheit und Demut im professionellen Tätigkeitszusammenhang von Pädagoginnen und Pädagogen. „Sich auf etwas verstehen“ bedeutet in der Rehabpädagogik auch, die eigenen fachlichen Qualifikationen weiterzuentwickeln, um damit zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen beizutragen, die für die Teilhabe am Arbeitsprozess nötig sind.

Wir wollen die drei von GADAMER genannten Dimensionen um Verstehen als sozial-emotionales Nachvollziehen ergänzen. Der Aspekt der sozial-emotionalen Kompetenzen wurde bisher auch in den pädagogischen Diskursen und vor allem in den pädagogischen Ausbildungen

unseres Erachtens nicht hinreichend beachtet. Die Dimension des sozial-emotionalen gewinnt allerdings zunehmend die ihr zustehende Beachtung (vgl. METZLER im vorliegenden Band).

Verstehen als intellektuelles Nachvollziehen bedeutet, dass die Pädagoginnen und Pädagogen zum einen die konkrete Situation der Jugendlichen/jungen Erwachsenen kennen, diese aber auch vor dem Hintergrund allgemeinen Wissens um soziologische, psychologische, pädagogische Zusammenhänge einordnen können. Dies geschieht unter dem von GADAMER im Kontext philosophischer Diskurse um Wahrheit betonten Irrtumsvorbehalt (vgl. GADAMER 1993, S. 44ff.). Hypothesen über die Ursachen und Zwecke von Handlungen sind als Hypothesen zu sehen und nicht als unbedingte Wahrheit. Insofern sind sie auf ihre Tragfähigkeit im Dialog mit den Jugendlichen und mit Kolleginnen und Kollegen zu prüfen, hier kommt Verstehen als Verständigung zum Tragen. Letztlich erweist sich Verstehen in der praktischen Arbeit, in den Begegnungen, in der Gestaltung der pädagogischen Professionalität.

Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sind besonders gefordert, schließlich geht es um professionelle Beziehungsgestaltung. Diese Fähigkeiten sind nicht nur im Umgang mit den Jugendlichen gefordert, auch im Umgang mit sich selbst bzw. im Umgang mit Kollegen spielen diese Fähigkeiten eine herausragende Rolle. Dies wird deutlich, wenn es in Teams um „allzu Menschliches“ geht, wenn es zu Reibereien und Konflikten kommt, die häufig nicht auf sachliche Differenzen, sondern auf unterschiedliche Persönlichkeiten zurückzuführen sind. Auch die Professionalisierung sozial-emotionaler Kompetenzen halten wir für unabdingbar, damit wir unsere Emotionen beherrschen und nicht von unseren Emotionen beherrscht werden.

Das pädagogische Arbeitsbündnis

Unsere Überlegungen zum pädagogischen Arbeitsbündnis sind im Wesentlichen aus der Auseinandersetzung mit unserer eigenen Praxis und der „Theorie professionalisierten Handelns“ nach OEVERMANN (1997, S. 70ff.) entstanden.

Das pädagogische Arbeitsbündnis stellt kein absolut neues pädagogisches Konzept dar. Vielmehr finden sich in den für das pädagogische Arbeitsbündnis zentralen Prinzipien wie der partizipatorischen Grundausrichtung, der dialogischen Herangehensweise, der Haltung der Wertschätzung und des Respekts, der Anerkennung der unmittelbaren Begegnung in ihrer Bedeutung für den pädagogischen Prozess Elemente von Pädagogik wieder, die allgemein anerkannt und in wichtigen pädagogischen Traditionslinien verankert sind. Pädagogische Arbeitsbündnisse beruhen auf Verstehen in dem oben erklärten Sinn.

Die hier dargestellte Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses enthält unter praktischen wie theoretischen Aspekten wichtige Impulse

- ▶ zur Gestaltung des Umgangs mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
- ▶ zur Weiterentwicklung pädagogischer Sichtweisen und Herangehensweisen,
- ▶ zur Reflexion der professionell-pädagogischen Arbeit,
- ▶ zur Weiterentwicklung von Kompetenzen und Konzeptionen.

Die Wortbestandteile des Begriffs Arbeitsbündnis verweisen auf zentrale Dimensionen des rehabilitationspädagogischen Auftrags. Zentrale rehabilitationspädagogische Aufgaben sind die Vorbereitung von jungen Menschen mit besonderen Förderbedürfnissen auf den Beruf, Maßnahmen zur Berufsfindung und Arbeitserprobung sowie die Ausbildung im dualen System. Verschiedene Lernorte wie Werkstätten, Büros, der Lernort Wohnen und Freizeit sowie die Berufsschule sollen dabei zum Rehabilitationserfolg beitragen, der letztendlich in der Vermittlung in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis besteht. Unter berufspädagogischer Perspektive kommt damit der Arbeit als Medium der Ausbildung und als Bezug der zu

vermittelnden Kompetenzen eine hohe Bedeutung zu. Arbeit zeichnet sich nicht nur als Mittel aus, Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen, ohne diesen Aspekt gering zu schätzen. Arbeit zeichnet sich auch durch die kooperativen Bezüge, die Zielgerichtetheit der produktiven Tätigkeiten und die Produktorientierung, die durch den Einsatz der entsprechenden Werkzeuge erreicht wird, aus. Arbeit kann so zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dass diese Perspektive in der konkreten Arbeit nicht immer zum Tragen kommt, bedarf der Kritik an den konkreten Verhältnissen, mindert aber nicht die Potenziale, die in den Arbeitsprozessen enthalten sind. Arbeit heißt auch Anstrengung und – manchmal – Mühsal. Dieser Aspekt ist genauso in der Erziehungsarbeit enthalten: Bildungs- und Erziehungsprozesse sind anstrengend und schön – vor allem, wenn sie gelingen.

Rehabpädagogik hat explizit den Auftrag, zur Persönlichkeitsentwicklung im Prozess der Ausbildung beizutragen. Das berufspädagogische Kompetenzquadrat (fachliche, personale, methodische, soziale Kompetenzen) stellt damit einen Bezugspunkt her, den es in der Gestaltung der Ausbildungsprozesse zu beachten gilt.

Neben der Arbeit ist auch der Begriff des Bündnisses in dem Begriff Arbeitsbündnis enthalten.

Der Begriff Bündnis weist auf die partnerschaftliche Ebene hin, die es in diesem Konzept zu realisieren gilt. „Ein Bündnis, auch Allianz oder Pakt, ist ein in der Regel vertraglich geregelter Zusammenschluss von nicht zwingend formell gleichberechtigten Partnern zur Erreichung eines bestimmten gemeinsamen Ziels“, so wird Bündnis bei WIKIPEDIA definiert. Damit sind schon wichtige Dimensionen benannt: Es geht um einen Vertrag – mündlich oder schriftlich abgeschlossen –, um eine Vereinbarung, mit dem Zweck, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Die Partner müssen nicht zwingend gleichberechtigt sein. Damit wird auf die Asymmetrie verwiesen, die in Bildungs- und Erziehungsprozessen tragend ist und die nicht zwingend in Widerspruch steht zu der Haltung, auf gleicher Augenhöhe zu verhandeln.

Wir wollen noch kurz auf den Begriff des Bundes eingehen, der in dem des Bündnisses mitschwingt. Unter soziologischer Perspektive bedeutet Bund eine Grundform sozialer Gruppen (BROCKHAUS Bd. 4 1987, S. 134f.). Interessant sind die Bedeutungsebenen, die in der Theologie diskutiert werden. Wir wollen hier fragmentarisch auf folgende Aspekte hinweisen: Der Bund wird als unzerbrechliche, unbedingte Beziehung Gottes zu Israel begriffen. Das Schließen des Bundes ist mit Riten, Ritualen und Symbolen verbunden. Der als Bund bezeichnete Vertrag beinhaltet die Forderung nach unbedingter Vertragstreue; Vertragsverletzungen ziehen gegebenenfalls Strafen nach sich (vgl. HOHEISEL et al. 2006, S. 783).

Wenn wir diese Gedanken auf pädagogische Situationen beziehen, werden wir darin bestärkt, Verlässlichkeit und Sicherheit zu gewährleisten – sowohl bei gruppenbezogenen Aktivitäten als auch bei individuellen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen. Zur Bekräftigung der einzugehenden gegenseitigen Verpflichtungen können Rituale oder Symbole wie z. B. die Unterzeichnung eines pädagogischen Vertrags eingesetzt werden. Mit der Vertragsschließung ist ein Schritt im pädagogischen Prozess getan, sie ersetzt nicht die kontinuierliche Arbeit. Das für den Vertrag notwendige Vertrauen muss von professioneller Seite immer wieder erarbeitet und untermauert werden. Ein Bund/Bündnis braucht Verlässlichkeit und Verbindlichkeit. Im pädagogischen Sinne muss diese erbracht – eventuell auch als Vorleistung – und eingefordert werden.

Das Arbeitsbündnis sehen wir als Weiterentwicklung bestehender pädagogischer Ansätze, die mit den Merkmalen ressourcenorientiert, partizipationsorientiert und auf Verstehen fußend beschrieben werden können. Es ist vor allem auf eine Gestaltung von Beziehung gerichtet, die die Beziehung nicht als Selbstzweck sieht, sondern als Basis der zu leistenden (Aus-)

Bildungs- und Erziehungsprozesse. Die am Arbeitsbündnis beteiligten Akteure sind für das Gelingen der Prozesse in je spezifischer Weise verantwortlich.

Kollegiale Fallberatung – professionelle Lerngemeinschaften in Aktion

Wir möchten zunächst auf zwei zentrale Aspekte verweisen.

- a) Zunehmend geraten Lehrkräfte unter Druck. Die Daten zur Gesundheit von Lehrpersonal verweisen darauf, dass die hohen Anforderungen im pädagogischen Bereich Belastungen mit sich bringen, die sich in entsprechenden Krankheitsquoten niederschlagen. „Psychische und psychosomatische Erkrankungen kommen dagegen bei Lehrkräften häufiger vor als in anderen Berufen, ebenso unspezifische Beschwerden wie Erschöpfung, Müdigkeit, Kopfschmerzen und Angespanntheit“ (SCHEUCH/HAUFRE/SEIBT 2015, S. 347). Als Gefährdungsrisiko werden u.a. das Einzelkämpfertum sowie – unter Bezug auf HILLERT und andere – die geringe Fähigkeit zum Einholen sozialer Unterstützung gesehen (vgl. z. B. HILLERT/KOCH/LEHR 2013, S. 806ff.).
- b) Reflexion ist eine grundlegende Notwendigkeit pädagogischer Professionalität, da jede Situation einmalig ist. Die Bereitschaft, vorgreifend und nachgängig pädagogische Situationen zu bedenken, sich dabei auch selbst infrage zu stellen oder sich infrage stellen zu lassen, erfordert die Souveränität der Beteiligten und die Perspektive auf die nötigen Selbstveränderungsprozesse. Reflexion sollte dabei nicht nur individuell, sondern auch im Kollegium, in der Gruppe erfolgen. Ein Mittel der professionellen Reflexion und Kommunikation ist die Kollegiale Fallberatung (KF).

Die KF im Sinne eines strukturierten, moderierten Gesprächs kann entlasten und für das pädagogische Handeln Sicherheit und neue Perspektiven schaffen. Grundsätzlich geht die Methode der KF davon aus, dass die Gruppe der professionell Tätigen Lösungsvorschläge entwickeln kann. Sie unterstellt den Beteiligten die nötige professionelle Kompetenz, die auf pädagogisch-reflektiertem Erfahrungswissen beruht. Notwendig dazu ist die Offenheit und Aufmerksamkeit gegenüber der zu beratenden Person, die ihr Anliegen in die Gruppe einbringt. Bei der Lösung komplexer Herausforderungen geht die KF davon aus, dass es nicht die eine richtige Lösung gibt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass je nach Situation und Beteiligten eine stimmige Lösung gesucht werden soll. Was jeweils stimmig und passend ist, entscheidet die/der Ratsuchende. Wenn im Kollegium jemand einen Fall darstellt, der ihr/ihm Kopfzerbrechen bereitet oder den sie/er einfach mit anderen diskutieren will, öffnet man sich, gibt sich ein Stück weit preis. Um das damit entgegengebrachte Vertrauen zu rechtfertigen, ist KF als „sicherer Ort“ zu verstehen und zu gestalten. Die Themen, die in der KF eingebracht werden, bleiben dort und werden nicht nach außen getragen. Gleichzeitig liegt der KF ein Verständnis zugrunde, das die Suche nach Ratschlägen als Stärke anerkennt, da nur diejenigen, die sich selbst als Lernende verstehen, andere zum Lernen anregen kann. KF dient damit der Professionalisierung der Beteiligten. Sie trägt zwei wichtige Kernelemente pädagogischer Professionalität – Reflexion und Kooperation – schon in ihrer Struktur. In der KF reflektieren wir – kognitiv und emotional – und tragen mit unserer Kooperation in der Gruppe zur Lösung pädagogischer Frage- und Problemstellungen bei. Der KF liegt eine sehr klare Struktur zugrunde; um diese einzuhalten, braucht es einen Moderator. Die KF vermittelt den Ratsuchenden die Erfahrung, dass sie mit ihren Fragestellungen nicht alleine sind. Die Gruppe, ca. zehn Personen, entwickelt Verstehensansätze und gibt Impulse für mögliche Lösungen. Die KF durchbricht damit tendenziell die Einzelkämpfersituation, in der sich pädagogisch Tätige immer wieder gestellt sehen. Bei der Erarbeitung von Lösungsperspektiven werden zunächst verschiedenste Möglichkeiten benannt. Die/der Ratsuchende hat die Souveränität, aus den Vorschlägen diejenigen auszusuchen, die ihr/ihm am stimmigsten erscheinen.

Nachhaltige KF ist auf Kontinuität angewiesen. Die Vorschläge sollen erprobt werden und die Erfahrungen in der Umsetzung in die Gruppe zurückgegeben werden. Damit trägt die KF zur gemeinsamen, impliziten Konzeptbildung bei.

Ein wichtiges Element der KF, das wir bevorzugen, ist die Formulierung im Analyse- wie im Lösungsstadium „Ich als Du ...“. Dies soll zum einen die Perspektive, aus der heraus die Fragen gestellt und aus der die Lösungen benannt werden, betonen. Zum anderen wird damit auch eine „resonante Kommunikation“ befördert (vgl. GOLEMAN BOYATSI/ McKEE 2012, S. 21ff.).

KF kann als Mittel professioneller Kommunikation angesehen werden, das zur weiteren Professionalisierung beiträgt.

Netzwerkkompetenzen

Rehabpädagogik ist auf interdisziplinäres Arbeiten angewiesen. Dies gilt sowohl für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachdisziplinen im Rehaprozess als auch für die notwendige Kooperation mit externen Partnern.

In den Rehaprozessen sind interdisziplinäre Prozesse institutionalisiert: in Hilfeplangesprächen, in Rehakonferenzen und in anderen Zusammenkünften, in denen die Arbeit geplant und koordiniert wird. Unter dem Aspekt der Gestaltung von Arbeitsbündnissen ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Absprache der professionell Beteiligten und der Beteiligung der Rehabilitanden, die das Kommunikationsgeschick der Beteiligten, aber auch die Sensibilität für Veränderungen in der Ablauforganisation erfordern. Die angesprochenen Prozesse sind Netzwerkarbeit. Sie erfordern, dass Personen verschiedener Berufe gemeinsame Perspektiven und ein grundlegend gemeinsames Verstehen entwickeln. Dazu sind die eigenen Kompetenzen selbstbewusst einzubringen wie auch die der anderen anzuerkennen. Auf dieser Basis kann bewusste Arbeitsteilung praktiziert werden, in der jede Profession ihre besonderen Leistungen einbringen kann; der Anspruch der Ganzheitlichkeit ist hier zu hinterfragen. Allzu oft wurde in der Geschichte der Rehabilitationspädagogik unter der Flagge der Ganzheitlichkeit die Fürsorge und Bevormundung von Menschen mit Behinderungen betrieben.

Rehabilitationspädagogik dient der Teilhabe und der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt sowie der Teilhabe an Gesellschaft. Um die damit notwendigen Übergänge gestalten zu können, braucht es die Kooperation mit Betrieben wie auch mit sozialräumlichen Akteurinnen und Akteuren. Dabei sind die Interessen der Menschen mit Behinderungen ebenso zu berücksichtigen wie die Interessen der anderen Beteiligten. Trotz UN-BRK, trotz der damit verbundenen Aktionspläne begegnen wir bei Unternehmerinnen/Unternehmern und deren Mitarbeitenden Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen. Der gegenwärtig noch zu verzeichnende Fachkräftebedarf öffnet manche Möglichkeiten, die es verantwortungsbewusst zu nutzen gilt. Es braucht aufseiten der Rehapädagoginnen und -pädagogen die Kompetenzen, Betriebe zu überzeugen, das Wissen um Fördermaßnahmen sowie eine gute Einschätzung der Passung zwischen den Möglichkeiten der Auszubildenden und denen der Betriebe.

Netzwerke müssen über die Kammern, Runde Tische, informelle Begegnungen gepflegt werden, damit sie ihre Kraft, die in der Nachhaltigkeit und Kontinuität liegt, entfalten können.

Ausblick in Thesen

1. Rehabpädagogische Professionalität bewegt sich im Schnittpunkt verschiedenster Erwartungen und Perspektiven. Sie muss mit den im pädagogischen Prozess innewohnenden Paradoxien umgehen (z. B. Autonomie – Selbstbestimmung).
2. Rehabpädagogische Professionalität realisiert sich in Begegnungen. Sie ist angewiesen auf die eigene Fachlichkeit, die im Sinne des beruflichen Kompetenzquadrats (fachliche, methodische, soziale, personale Kompetenzen) selbst mehrdimensional ist.
3. Rehabpädagogische Professionalität ist traditionsbewusst und zukunftsorientiert. Sie weiß um pädagogische, fachliche, ethische, politische Dimensionen des eigenen Fachgebiets (um nur wesentliche zu nennen); sie greift diese auf und entwickelt sie auf der Basis eines ressourcen- und partizipationsorientierten Ansatzes weiter. Sie nimmt die gesellschaftlichen wie technischen Entwicklungen auf und entwickelt – ohne die Risiken zu verkennen – neue Teilhabemöglichkeiten für ihre Zielgruppe. Hier sei nur auf die Chancen verwiesen, die mit der Digitalisierung für Menschen mit Behinderungen entwickelt werden können.
4. Rehabpädagogische Professionalität ist sich der eigenen notwendigen Weiterentwicklung bewusst. Professionalität braucht auch im Sinne lebenslangen Lernens Professionalisierung als Dauerprozess. Lernen ist dabei als Kompetenzerwerb wie -vertiefung und -erweiterung zu verstehen.
5. Rehabpädagogische Professionalität zeichnet sich durch Standfestigkeit und Offenheit aus: Standfestigkeit im Sinne ethischer Grundüberzeugungen; Offenheit, die sich in der Bereitschaft zeigt, gesellschaftlichen Entwicklungen wie beispielsweise der Veränderungen der Klientelen, den Herausforderungen, die mit der Digitalisierung oder der Globalisierung verbunden sind, im Rehaprozess und den entsprechenden Angeboten und Konzepten Rechnung zu tragen.

Literatur

- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER BERUFSBILDUNGSWERKE E. V. (BAG BBW): Rahmenordnung 2012 der BAG BBW (überarbeitete Ausgabe: Stand 01.01.2016). Rehabpädagogische Zusatzqualifikation der BAG BBW nach Rahmenregelung BiBB. Weiterbildung Berufliche Rehabilitation. Berlin 2016. URL: https://www.bagbbw.de/fileadmin/user_upload/2016-01-27_Rahmenordnung-Rehapaedagogische_Zusatzqualifizierung-BAG-BBW-Stand_27.01.2016.pdf (Stand: 26.10.2019).
- BIERMANN, Horst; WEISER, Manfred: Übergänge professionell gestalten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 5 (2011), S. 1–9. URL: bidok.uibk.ac.at/library/biermann-weiser-uerbergaenge.html (Stand: 27.10.2019)
- BROCKHAUS Enzyklopädie Bd. 4. Mannheim 1987, S. 134f.
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1990
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Tübingen 1993
- GOLEMAN, Daniel; BOYATSI, Richard; MCKEE, Annie: Emotionale Führung. 7. Aufl. Berlin 2012
- GRONDIN, Jean: Was heißt verstehen? Aus dem hermeneutischen Zirkel heraus. Conférence à Tübingen, le 15 février 2000. URL: www.mapageweb.umontreal.ca/grondinj/pdf/Gron-din_Was_heist_verstehen_.pdf (Stand: 19.10.2019).

- HILLERT, Andreas; KOCH, Stefan; LEHR, Dirk: Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. In: *Nervenarzt* 84 (2013) 7, S. 806–812. URL: <https://www.springermedizin.de/das-burnout-phaenomen-am-beispiel-des-lehrerberufs/8064530> (Stand: 13.01.2020)
- HOHEISEL, Karl; HOSSFELD, Frank-Lothar; MÄRZ, Claus-Peter; MAIER, Johann: Bund. In: KASPER, Walter u. a. (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche*. Freiburg/Basel/Wien 2009, S. 780–789
- MALIK, Fredmund: *Führen. Leisten. Leben*. 17. Aufl. Stuttgart/München 2000
- METZLER, Christoph: Prospektive Kompetenzen von Auszubildenden und daraus abzuleitende Folgen für die Qualifizierung von Ausbildungsverantwortlichen von Menschen mit Behinderung. In: VOLLMER, Kirsten; LAAKMANN, Julia; METZLER, Christoph; SCHLIECK, Harald; WEISER, Manfred (Hrsg.): *Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen*. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn 2020, S. 24–33
- OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1997, S. 70–182.
- SCHEUCH, Klaus; HAUFE, Eva; SEIBT, Reingard: Lehrergesundheit. In: *Deutsches Ärzteblatt Int.* 112 (2015) 20. URL: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=170601> (Stand: 10.11.2019)
- SCHULZ VON THUN, Friedemann: *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek 1981
- VOLLMER, Kirsten: Inklusion benötigt Region: Das neue personenzentrierte und kompetenzorientierte Qualifikationsprofil „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“. In: *Die Berufliche Rehabilitation* 31 (2017) 3, S. 199–205
- VOLLMER, Kirsten; METTIN, Gisela; FROHNENBERG, Claudia: *Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung*. Bonn 2019
- VOLLMER, Kirsten: Consider their importance – ein pointierter Beitrag zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. In: VOLLMER, Kirsten; LAAKMANN, Julia; METZLER, Christoph; SCHLIECK, Harald; WEISER, Manfred (Hrsg.): *Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen*. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn 2020, S. 9–17
- WIKIPEDIA: Definition Bündnis. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Bündnis> (Stand: 16.10.2019)

Übersicht der Personengruppen, die unmittelbar an der Qualifizierung behinderter Menschen beteiligt sind – qualifizierend und unterstützend

Allgemeiner Infoteil/Vorbemerkung

Neben der regelhaften Qualifizierung im Rahmen eines Berufsausbildungsverhältnisses gibt es Sonderfälle wie z. B. Nachqualifizierungen für eine Externenprüfung oder zur Anerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation, die außerhalb des geordneten Berufsbildungssystems und der Lernorte Betrieb und Berufsschule erfolgen.

Die Bundeswehr tritt zu geringen Teilen als Ausbilderin ziviler Berufe in Erscheinung, die aufgrund öffentlich-rechtlicher Prüfungen von der Wirtschaft anerkannt werden.

Personengruppe	Aufgaben	Herkunftsprofession	Qualifikationen	Anmerkungen
AUSBILDER/-INNEN				
betrieblich				
Ausbilder/-innen in Regelberufsausbildungen	Berufsausbildung gemäß § 4 BBiG	In der Regel: ▲ Duale Berufsausbildung Selten: ▲ Hochschulbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fachliche/berufliche Kompetenz ▲ Persönliche Eignung ▲ Berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz: Ausbilderprüfung/AEVO bzw. Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in) 	Der Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenz ist unabhängig von der Betriebsgröße.
Ausbilder/-innen in Fachpraktiker-ausbildungen	Berufsausbildung gemäß § 66 BBiG/4,2m HwO	In der Regel: ▲ Duale Berufsausbildung Selten: ▲ Hochschulbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fachliche/berufliche Kompetenz ▲ Persönliche Eignung ▲ Berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz: Ausbilderprüfung/AEVO bzw. Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in) ▲ Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation 	
außerbetrieblich				
Ausbilder/-innen z. B. in Rehabilitationszentren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausbildung nach § 4 BBiG 2. Ausbildung nach § 66 BBiG/4,2m HwO 	In der Regel: ▲ Duale Berufsausbildung Selten: ▲ Hochschulbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fachliche/berufliche Kompetenz ▲ Persönliche Eignung ▲ Berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz: Ausbilderprüfung/AEVO bzw. Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in) ▲ Ggf. Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation 	
Berufsorientierung und Berufsvorbereitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientierung über Berufsfelder 2. Vermittlung berufsspezifischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten 3. Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Duale Berufsausbildung ▲ Hochschulbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fachliche/berufliche Kompetenz ▲ Persönliche Eignung ▲ Berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz: Ausbilderprüfung/AEVO bzw. Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in) 	Berufsbildungspersonal besteht nicht überwiegend aus Ausbilder/-innen!
überbetrieblich				
Ausbilder/-innen in Berufsbildungszentren	Vermittlung von berufsspezifischen Ausbildungsinhalten des jeweiligen Ausbildungsrahmenplans	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Duale Berufsausbildung ▲ Hochschulbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fachliche/berufliche Kompetenz ▲ Persönliche Eignung ▲ Berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz: Ausbilderprüfung/AEVO bzw. Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in) 	Überbetriebliche Berufsbildungszentren vermitteln insbesondere Ausbildungsinhalte, die von kleinen und mittleren Betrieben (KMU) nicht vollständig oder nicht in der erforderlichen Tiefe vermittelt werden können bzw. in Ausbildungskooperationen zwischen Betrieben vermittelt werden. Notwendigkeit ständiger Weiterbildung der Ausbilder/-innen.

Personengruppe	Aufgaben	Herkunftsfprofession	Qualifikationen	Anmerkungen
AUSBILDENDES PERSONAL Ausbildendes Personal in betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung in Regelberufsausbildungen und in Fachpraktiker-ausbildungen	Mitwirkung bei der Berufsausbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Duale Berufsausbildung ▶ Volzeitschulische Ausbildung ▶ Hochschulbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fachliche/berufliche Kompetenz ▶ Persönliche Eignung 	Das ausbildende Personal setzt den betrieblichen Ausbildungsplan in Abstimmung mit der Ausbilderin bzw. dem Ausbilder im Betrieb um. Diese Personengruppe ist in Herkunftsprofession und Qualifikation sehr heterogen. In verschiedenen Bereichen besteht die Funktion einer/eines Ausbildungsbeauftragten, um die Verantwortung und Verbindlichkeit zu erhöhen.
FACHKRÄFTE ZUR ARBEITS- UND BERUFSFÖRDERUNG	Berufliche Qualifizierung von behinderten Menschen im Bereich „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ u. a. in Werkstätten für behinderte Menschen und bei anderen Anbietern	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Duale Berufsausbildung ▶ Volzeitschulische Ausbildung ▶ Hochschulbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dualer Ausbildungsabschluss ▶ Volzeitschulischer Abschluss ▶ Hochschulabschluss ▶ Sonderpädagogische Zusatzqualifikation u. a. gemäß Fortbildungsprüfungsverordnung „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ 	Überwiegend Tätigkeiten im Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen
JOBCOACHES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Berufliche Qualifizierung behinderter Menschen 2. Akquise betrieblicher Arbeitsplätze für behinderte Menschen 3. Mittler zwischen Betrieben und Menschen mit Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Heilpädagogin/Heilpädagoge ▶ Sozialpädagogin/Sozialpädagoge ▶ Ausbilder/-in 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dualer Berufsabschluss ▶ Volzeitschulischer Abschluss ▶ Hochschulabschluss 	Tätigkeitsfeld insbesondere Unterstützte Beschäftigung nach SGB IX §38a
ARBEITSERZIEHER/-INNEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mitwirkung bei der Ausbildung gemäß Ausbildungsrahmenplan 2. Entwicklung strukturierteren Arbeitens 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Volzeitschulische oder duale Berufsausbildung mit Zusatzqualifikation/Weiterbildung zur/zum Arbeitserzieher/-in 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Voraussetzung: mindestens zweijährige Berufsausbildung 	Bundesländerspezifisch geregelt
SOZIALPÄDAGOGINNEN/ SOZIALPÄDAGOGEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stützunterricht/Nachhilfe 2. Mediation zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Akademischer Abschluss ▶ Sozialpädagogin/Sozialpädagoge ▶ Diplompädagogin/ Diplompädagoge ▶ Sozialarbeiter/-in 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hochschulqualifikation ▶ Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation 	Viefältige begleitende und unterstützende Aufgaben (abH), DaF, assistierte Ausbildung nach SGB III §1.30

Personengruppe	Aufgaben	Herkunftsprofession	Qualifikationen	Anmerkungen
THERAPEUTENINNEIN/ THERAPEUTEN				
Ergotherapeutinnen/Ergo-therapeuten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Einrichtung von behinderungsspezifischen Arbeitsplätzen (technische Unterstützungssysteme) 2. Arbeitstraining (Aufbau von planerischem Handeln; Vermittlung spezifischer, behinderungskompensierender Techniken) 3. Wahrnehmungstraining 	Nach einem mittleren Bildungsabschluss: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dreijährige vollzeitschulische Ausbildung 		
Physiotherapeutinnen/ Physiotherapeuten	Untersuchen Patientinnen/Patienten und stellen den physiologischen Status fest; planen entsprechend die Behandlung; beraten und behandeln Patientinnen/Patienten und setzen verschiedene Therapiemethoden ein. Ihr Einsatzgebiet liegt vor allem in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Körperbehinderungen.	Nach einem mittleren Bildungsabschluss: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dreijährige vollzeitschulische Ausbildung, auch als Hochschulstudium möglich 		
Logopädinnen/ Logopäden	Behandeln Personen mit Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen	Nach einem mittleren Bildungsabschluss: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dreijährige vollzeitschulische Ausbildung 		In der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen werden Logopädinnen/Logopäden eher selten eingesetzt.
Ärztinnen/Ärzte	In der beruflichen Rehabilitation handelt es sich vorwiegend um arbeitsmedizinische oder psychiatrische Fachärztinnen/Fachärzte. Arbeitsmediziner/-innen: Klärung der individuellen Voraussetzungen zur Erlangung/ Ausbildung eines Berufes Psychiater/-innen: Diagnose und Therapien bei Auszubildenden mit psychischen Behinderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hochschulstudium; praktisches Jahr mit Assistenzzeit 		
Psychologinnen/ Psychologen	Diagnostische Abklärungen Einzel- und gruppentherapeutische Angebote Mitarbeiter/-innenschulung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hochschulstudium 		Therapeutische Zusatzqualifikationen

Personengruppe	Aufgaben	Herkunftsp Profession	Qualifikationen	Anmerkungen
AUSBILDUNGSBERATER/-INNEN BEI DEN KAMMERN	Beratung in der Berufsausbildung gemäß §§ 76 BBiG /4.1a HwO der Betriebe und Auszubildenden. Erteilung der Ausbildungsberechtigungs- und Überwachung der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> In der Regel Meister/-innen, Techniker/-innen oder Fachwirtinnen/Fachwirte Hochschulbildung in den Studiengängen 	<ul style="list-style-type: none"> Ggf. Ausbilder-Eignungsprüfung/AEVO 	<p>Wichtige gesetzliche Aufgaben in der dualen Ausbildung zur Qualitätssicherung durch Überwachung und Koordinierung der Lernorte</p> <p>Durchführung der beruflichen Abschlussprüfungen</p>
REHABERATER/-INNEN DER BA	<ol style="list-style-type: none"> Berufsberatung auf der Basis qualifizierter Diagnostik Beratung und Vermittlung in Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung oder Unterstützte Beschäftigung nach SGB IX 38a 	<ul style="list-style-type: none"> Duale Berufsausbildung Hochschulstudium Interne Qualifizierung 		<p>Der gesetzliche Auftrag der BA bezüglich der Menschen mit Behinderung besteht in Diagnostik, Beratung und Vermittlung von behinderten Menschen in berufliche Bildung und Arbeitsmarkt.</p>
LEHRKRÄFTE				
Berufsschullehrer/-innen (wissenschaftliche Lehrkräfte)	<ol style="list-style-type: none"> Systematische Vermittlung berufsbezogener und allgemeinbildender theoretischer Kenntnisse gemäß der geltenden bundesländerspezifischen Schulcurricula Berufliche Bildung 	<p>Hochschulstudium insbesondere als:</p> <ul style="list-style-type: none"> Berufsschullehrer/-innen Realschullehrer/-innen Gymnasiallehrer/-innen Förder-Sonderschullehrer/-innen Informatiker/-innen Betriebs-Molkswirten/Betriebs-Molkswirte Ingenieur/innen/Ingenieure Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaftler/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> In der Regel 1,5 Jahre Referendariat (praxisbezogene Einführung in den Beruf) 	<p>Bundesländerspezifisch geregelt</p> <p>Die Tätigkeitsgebiete von Berufsschullehrern liegen sowohl im dualen System als auch im vollzeitschulischen Bereich.</p>
Lehrkräfte für Fachpraxis	Systematische Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen und Einsichten in enger Verbindung zur Theorie gemäß der geltenden bundesländerspezifischen Schulcurricula	<p>In der Regel</p> <ul style="list-style-type: none"> Abgeschlossene Berufsausbildung <p>Selten:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hochschulstudium 	<ul style="list-style-type: none"> Techniker/-innen Meister/-innen Fachwirtinnen/Fachwirte vergleichbare Qualifikation 	<p>Zugangsvoraussetzungen und Fort- und Weiterbildung sind bundesländerspezifisch geregelt</p> <p>Die Tätigkeitsgebiete von Berufsschullehrer/-innen liegen sowohl im dualen System als auch im vollzeitschulischen Bereich.</p>

Alphabetisches Glossar der Übersicht:

- AEVO = Ausbildereignungsverordnung
- abH = ausbildungsbegleitende Hilfen
- BBiG = Berufsbildungsgesetz
- BA = Bundesagentur für Arbeit

- Daf = Deutsch als Fremdsprache
- HwO = Handwerksordnung
- IHK = Industrie- und Handelskammer
- HWK = Handwerkskammer
- Rehaberater/-in = Rehabilitationsberater/-in
- SGB = Sozialgesetzbuch

Autorinnen und Autoren

Kirsten Vollmer

Leiterin der deutschen Projektgruppe „Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen“

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Abteilung: Struktur und Ordnung der Berufsbildung

Stabsstelle Berufliche Bildung behinderter Menschen

Robert-Schuman-Platz 3

53175 Bonn

Telefon: 0228/107-2326

E-Mail: vollmer@bibb.de

Julia Laakmann

Master in Innovation & Entrepreneurship

Spedition Giesker & Laakmann GmbH & Co. KG

Buxtrup 5

48301 Nottuln

Telefon: 02502/23-03-0

E-Mail: jlaakmann@giesker-laakmann.de

Christoph Metzler

Economist für Ausbildung und Fachkräftesicherung

Institut der Deutschen Wirtschaft

Konrad-Adenauer-Ufer 21

50668 Köln

Telefon: 0221/4981-871

E-Mail: metzler@iwkoeln.de

Harald Schlieck

stellvertretender Hauptgeschäftsführer

Handwerkskammer Osnabrück-Emsland-Grafschaft Bentheim

V/Berufsbildung

Bramscher Straße 134–136

49088 Osnabrück

Telefon: 0541/6929-500

E-Mail: h.schlieck@hwk-osnabrueck.de

Dipl. Päd. Manfred Weiser

Leiter des Berufsbildungswerks Mosbach-Heidelberg

Direktor des Anna-Wolf-Instituts Heidelberg e. V.

Neckarburkener Str. 8

74821 Mosbach

Telefon: 06261/88-278

E-Mail: Manfred.Weiser@johannes-diakonie.de

Abstract

Für die Teilhabe und Inklusion behinderter Menschen in berufliche Bildung und Beschäftigung besitzt qualifiziertes Berufsbildungspersonal entscheidende Bedeutung. Zu diesem Berufsbildungspersonal zählt ein großes und heterogenes Spektrum an Personengruppen unterschiedlichster Herkunftsprofessionen und Berufsbiografien. Wie deren jeweilige Qualifizierung mit Blick auf die politisch gesetzte inklusive berufliche Bildung anforderungsgerecht aussehen soll, wird bisher nur ansatzweise thematisiert.

Dieses Wissenschaftliche Diskussionspapier möchte mit Einzelbeiträgen aus fünf Perspektiven relevanter Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung einen Beitrag zur Fachdiskussion leisten und zu deren Intensivierung anregen.



Für die Teilhabe und Inklusion behinderter Menschen in berufliche Bildung und Beschäftigung besitzt qualifiziertes Berufsbildungspersonal entscheidende Bedeutung. Zu diesem Berufsbildungspersonal zählt ein großes und heterogenes Spektrum an Personengruppen unterschiedlichster Herkunftspersonen und Berufsbiografien. Wie deren jeweilige Qualifizierung mit Blick auf die politisch gesetzte inklusive berufliche Bildung anforderungsgerecht aussehen soll, wird bisher nur ansatzweise thematisiert.

Dieses Wissenschaftliche Diskussionspapier möchte mit Einzelbeiträgen aus fünf Perspektiven relevanter Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung einen Beitrag zur Fachdiskussion leisten und zu deren Intensivierung anregen.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2969-2