

INKLUSION

Wege zur inklusiven Berufsbildung

▶ Wege zur inklusiven Berufsbildung

Inklusionspotenzial der EBA-Berufe
in der Schweiz

▶ Inklusionspotenzial der EBA-Berufe

▶ Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe

EDITORIAL

- 3 Inklusion als Aufgabe der beruflichen Bildung**
FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Berufswechsel nach der Ausbildung:
18- bis 24-Jährige mit dualer Berufsausbildung
im Erwerbsleben**
ANJA HALL

THEMENSCHWERPUNKT

- 6 »Damit Inklusion gelingt, ist Kommunikation
und ein konstruktives Zusammenwirken auf
allen Ebenen gefragt«**
Interview mit Klaus Hebborn
- 10 Wege zur inklusiven Berufsbildung**
URSULA BYLINSKI
- 15 Die zweijährigen beruflichen Grundbildungen
in der Schweiz: Welches Inklusionspotenzial
haben sie?**
MARLISE KAMMERMANN, URSULA SCHARNHORST, LARS BALZER
- 20 Ausbildungsgarantie – ein Weg zur Inklusion in
der beruflichen Bildung?**
BENJAMIN KRAUTSCHAT, MICHAEL TRINKO
- 24 Mehr Chancen auf Teilhabe –
Assistierte Ausbildung als Instrument zur
Förderung einer inklusiven Berufsbildung**
RALF NUGLISCH
- 26 Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe
für die Berufsbildung**
Didaktische Prinzipien und Chancen des
Kooperativen Lernens
BARBARA KOCH
- 30 Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem
Förderbedarf besser?**
Ein Vergleich der schulischen Leistungen von
Kindern an Förder- und Grundschulen
POLDI KUHL, ALEKSANDER KOCAJ
- 34 Ausbildungsorientierte Alphabetisierung**
Eine innovative Strategie für den Umgang mit
Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen
Bildung
URSULA KRINGS, GISELA WESTHOFF

- 36 Nachteilsausgleich für behinderte Menschen in
der dualen Berufsausbildung**
KIRSTEN VOLLMER

- 38 Inklusion – Ein Schwerpunktthema im
Europäischen Bildungsprogramm Erasmus+**
ANNE GÖRGEN-ENGELS, TORSTEN SCHNEIDER

- 40 Literaturlauswahl zum Themenschwerpunkt**

WEITERE THEMEN

- 42 Unterstützungsangebote für junge Langzeit-
arbeitslose auf dem Weg in den ersten
Arbeitsmarkt**
Erfahrungen aus einem Integrationsprojekt
in Dresden und Meißen
HOLLE GRÜNERT, CHRISTINA BUCHWALD

- 46 Über die Externenprüfung zum anerkannten
Berufsabschluss**
Erfahrungen aus dem Bremer Modellversuch
zur Nachqualifizierung von Arbeitslosen ohne
Berufsabschluss
JESSICA BLINGS, HERBERT RÜB

- 50 Flüchtlinge im Bauhandwerk: Integration durch
Teilhabe**
HUBERT LORENZ

QUALIFIKATIONSRAHMEN

- 52 Zuordnung der Fachpraktikerausbildung
zum DQR**
IRMGARD FRANK

REZENSIONEN

- 54 »Inklusion – Eine Kritik«**
BODO RÖDEL

- 55 Aktuell erschienen: »Inklusion als Entwicklung«**

KURZ UND AKTUELL

- 62 Autorinnen und Autoren
Impressum**

Diese BWP-Ausgabe im Internet:
www.bibb.de/bwp-2-2015

Inklusion als Aufgabe der beruflichen Bildung



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

dabei sein ist alles! Dieses im Sport verwurzelte Motto bewies seine zeitlose, weltumspannende Gültigkeit einmal mehr im Jahre 2008, als die UN-Behindertenrechtskonvention die Inklusion als Menschenrecht für Menschen mit Behinderung erklärte. Nachdem die Konvention 2009 in Deutschland in Kraft trat, rückte Inklusion hierzulande ins Zentrum einer gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Diskussion.

Das Ziel ist nicht strittig – doch wie wird es erreicht?

Fortan soll intensiv darauf hingearbeitet werden, dass alle Menschen selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Die UNESCO versteht Behinderung denn auch als soziale Kategorie, die alle Formen möglicher Behinderungen von Partizipation einschließt.

Für Zündstoff sorgte die Frage, wie das Gewünschte am besten zu erreichen sei. Es bedurfte eines intensiven Austauschs, bis klar wurde: Inklusion meint nicht die bloße Integration von »Abweichenden« in eine sonst unveränderte Umgebung, sondern die Anpassung der Umwelt an die Voraussetzungen des jeweiligen Menschen. Inklusion ist also keine »Integration« in neuem Gewand, sondern ein Schauen auf individuelle Bedürfnisse mit dem Augenmerk darauf, wie jemand ausreichend Hilfe und Assistenz erfährt.

Dass die weithin wahrnehmbare Auseinandersetzung um Inklusion erst um die Kitas und die allgemeinbildenden Schulen kreiste, mag den Eindruck erwecken, dass die Berufsbildung hier außen vor sei. Dies ist keineswegs so! Das zeigen die seit den Sechzigerjahren bestehenden Förderungen der beruflichen Rehabilitation und die Benachteiligtenförderung. Gleichwohl ist unbestritten, dass immer noch zu wenige Betriebe Ausbildungserfahrung mit zum Beispiel behinderten Jugendlichen haben.

Beispiele guter Praxis zeigen, wie es geht

Umso erfreulicher ist es, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung unlängst innovative betriebliche Modelle zur Inklusion mit dem Hermann-Schmidt-Preis auszeichnen konnte. Darunter war ein Modell, bei dem die Auszubildenden die ersten zwei Jahre im Berufsbildungswerk und dann anderthalb Jahre im Betrieb lernen. Bemerkenswert ist, dass die Lehrgänge in gemischten Teams stattfinden, angeleitet von geschulten Ausbilderinnen und Ausbildern. Die Fortbildungslandschaft trägt den sich ändernden Anforderungen an die Auszubildenden inzwischen Rechnung. Es ist darüber hinaus eine wichtige Aufgabe der Ausbilder/-innen, neue Formen von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu schaffen, die mehr in den betrieblichen Kontext eingebunden sind.

Dabei sollten sich die Angebote – zumal für Behinderte – davon leiten lassen, Zugänglichkeit, Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Wir sollten bedenken: Die Hälfte der Betriebe, die Jugendliche mit Behinderung ausbilden, bewertet ihre Erfahrungen als positiv. Das Glas ist also halb voll. Zugleich müssen wir aber fortfahren, Exklusion zu verhindern, und eine allgemeine, nachhaltige Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit erreichen. Ein modernes, zukunftsorientiertes, von internationalen Erfahrungen lernendes Berufsbildungssystem muss flexible Ein- und Ausstiege für jedermann eröffnen – und das nicht nur wegen des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels. Nötig sind zudem die Bereitschaft und die Fähigkeit der Wirtschaft, adäquate Arbeitsstellen zur Verfügung zu stellen. Interessant wird in diesem Zusammenhang auch die Diskussion darüber sein, ob wir sogenannte Musterregelungen nach §66 BBiG zur Ausbildung von behinderten Menschen überhaupt noch brauchen.

Berufswechsel nach der Ausbildung: 18- bis 24-Jährige mit dualer Berufsausbildung im Erwerbsleben

ANJA HALL

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit« im BIBB

Eine Erwerbstätigkeit im erlernten Beruf ist für die meisten Auszubildenden ein erstrebenswertes Ziel. Doch gelingt dies nicht allen. Wie groß der Anteil junger Erwerbstätiger ist, die nach ihrer Ausbildung nicht in ihrem erlernten Beruf arbeiten und mit welchen Faktoren ein Berufswechsel zusammenhängt, wird anhand der BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung 2011/2012 aufgezeigt.

Wechsel des erlernten Berufs – eine differenzierte Betrachtung ist notwendig

Berufswechsel sind weder einheitlich definiert, noch sind deren Folgen pauschal als negativ oder positiv zu werten. Wenn von Berufswechseln die Rede ist, bleibt meist offen, ob damit ein Wechsel in eine dem Ausbildungsberuf verwandte Tätigkeit gemeint ist (partieller Berufswechsel) oder ein Wechsel in einen Beruf, der nichts mehr mit dem Ausbildungsberuf zu tun hat (vollständiger Berufswechsel). Diese begriffliche Differenzierung ist insofern von Bedeutung, als eine duale Berufsausbildung in Deutschland das Ziel verfolgt, »jungen Menschen beim Einstieg in die Berufswelt die volle berufliche Handlungsfähigkeit in einem breit angelegten Tätigkeitsbereich zu vermitteln« (BIBB 2014, S. 7). Auch Leitungs- und Fachfunktionen, die durch eine Aufstiegsfortbildung erreicht werden, können mit der Ausbildung noch verwandt sein. Dies impliziert, die erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten auch in andere Beschäftigungsfelder transferieren zu können, was gleich-

zeitig die berufliche Mobilität erhöht; dies sind laut WINKELMANN (2006) zwei wesentliche Faktoren, um den Nutzen einer Berufsausbildung in einer sich schnell wandelnden Berufswelt zu beurteilen. In der zum Jahreswechsel 2011/2012 durchgeführten Befragung junger Erwerbstätiger unter 25 Jahren (vgl. Kasten) wurden Berufswechsel entsprechend differenziert erfasst. Gefragt wurde: »Wenn Sie einmal Ihre jetzige Tätigkeit als <...> mit Ihrer Ausbildung als <...> vergleichen, was würden Sie dann sagen: die Tätigkeit entspricht dem, worauf diese Ausbildung üblicherweise vorbereitet, die Tätigkeit ist mit dieser Ausbildung verwandt oder die Tätigkeit hat mit dieser Ausbildung nichts mehr zu tun?«

Wie oft wird der erlernte Beruf gewechselt und von wem?

Mehr als die Hälfte der 18- bis 24-jährigen Erwerbstätigen mit dualer Berufsausbildung arbeiten 2012 in ihrem erlernten Beruf (52%). Weitere 32 Pro-

zent sind in einem Beruf tätig, der mit der Ausbildung zumindest verwandt ist (partielle Berufswechsel). Dieser hohe Anteil ist ein erstes Indiz für den flexiblen Einsatz von Absolventinnen und Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung im Beschäftigungssystem. 16 Prozent üben eine Tätigkeit aus, die mit dem erlernten Beruf nichts mehr zu tun hat (vgl. Tab.). Nach einem solchen vollständigen Berufswechsel können 65 Prozent der jungen Erwerbstätigen nur wenig bis gar nichts des Gelernten verwerten; 24 Prozent können einiges verwerten und nur zwölf Prozent sehr viel bis ziemlich viel. Von jenen, die einen verwandten Beruf ausüben, kann rund die Hälfte (56 %) sehr viel bis ziemlich viel der erlernten Kenntnisse verwerten, und 32 Prozent sagen »doch einiges«.¹

Wie die Tabelle zeigt, nehmen vollständige Wechsel mit der Zeit seit Abschluss der Ausbildung zu. Im Jahr 2012, kurz nach Ende der Ausbildung, arbeiten nur rund vier Prozent außerhalb des erlernten Berufs, was auch mit

BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung 2011/2012

Bei der BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung 2011/2012 handelt es sich um eine telefonische Repräsentativbefragung von 3.214 jungen Erwerbstätigen und Auszubildenden im Alter von 15 bis 24 Jahren mit einer Arbeits- bzw. Ausbildungszeit von mindestens zehn Stunden pro Woche (vgl. SCHMIEDERER 2014). Die Interviews wurden von Oktober 2011 bis März 2012 von TNS Infratest im Rahmen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 durchgeführt, wobei die 590 jungen Erwerbstätigen aus der Haupterhebung um 2.624 junge Erwerbstätige und Auszubildende ergänzt wurden. Es wurden zum großen Teil die gleichen Fragen gestellt wie in der Haupterhebung.

Die folgende Analyse bezieht sich auf 740 Erwerbstätige zwischen 18 und 24 Jahren mit dualer Berufsausbildung. Die Ausbildung wurde im Schnitt 2007 begonnen und 2010 abgeschlossen (36 % 2011 oder danach, 23 % 2010, 20 % 2009 und 21 % 2008 oder früher). Die dualen Ausbildungsberufe wurden nach der Klassifizierung der Berufe des statistischen Bundesamts von 1992 durch das BIBB recodet. 23 der 25 am stärksten besetzten Berufe sind auch unter den laut Berufsbildungsstatistik 25 am stärksten besetzten Berufen vertreten (Erhebung zum 31.12.).*

* Zur Validierung der Berufsverteilung wurde der Gesamtbestand aus der Erhebung zum 31.12. für das Jahr 2008 herangezogen, also Jugendliche, die ihre Ausbildung mehrheitlich 2006, 2007 und 2008 begonnen haben.

¹ Gefragt wurde: »Wie viel von den beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die Sie in dieser Ausbildung erworben haben, können Sie bei Ihrer jetzigen Tätigkeit als <...> verwerten?«

der Übernahmemöglichkeit durch den Ausbildungsbetrieb zusammenhängt. Bei einem Abschluss im Jahr 2011 sind bereits zwölf Prozent und im Jahr 2010 19 Prozent vollständige Berufswechsel zu verzeichnen. Die höchsten Berufswechselquoten weisen Hauptschulabsolventinnen und -absolventen auf (24 %); mit einem höheren Abschluss liegt die Wechselquote bei nur 13 Prozent. Eine Ausbildung im Handwerk führt deutlich häufiger zu einem Berufswechsel als eine Ausbildung in der Industrie (21 % vs. 11 %). Ein entsprechend hoher Anteil findet sich auch bei Erwerbstätigen, die in Kleinbetrieben ausgebildet wurden (20 %). Eine Ausbildung über Bedarf, wie sie häufig im Handwerk und in Kleinbetrieben stattfindet, wirkt sich somit nicht nur auf die Übernahmemöglichkeiten nach der Ausbildung, sondern auch auf die Berufswechselquote aus. Sekundäre Dienstleistungsberufe (19 %), die mit hohen Beschäftigungszuwächsen verbunden sind, werden seltener gewechselt als primäre Dienstleistungsberufe (14 %) oder die für Männer typischen Produktionsberufe (12 %), in denen die Beschäftigungszahlen rückläufig sind.² Dies erklärt auch, warum Männer insgesamt häufiger den erlernten Beruf vollständig wechseln als Frauen (18 % vs. 13 %).

Die Folgen eines Berufswechsels hängen entscheidend davon ab, ob der Beruf freiwillig (z.B. aufgrund eines höheren Einkommens im neuen Beruf oder anderer beruflicher Interessen) oder unfreiwillig (z.B. weil im erlernten Beruf aufgrund schlechter Beschäftigungschancen keine Stelle gefunden wurde) gewechselt wurde. Empirisch bestätigt sich, dass nur unfreiwillige Berufswechsel mit signifikanten Einkommenseinbußen verbunden sind, so die Ergebnisse der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 (vgl. HALL 2010).

² Unter die sekundären Dienstleistungsberufe fallen z.B. technische Berufe, IT-Berufe, Bank- und Versicherungskaufleute, Steuerfachangestellte, (zahn-)medizinische Fachangestellte. Unter die primären Dienstleistungsberufe fallen Berufe mit den Tätigkeitsschwerpunkten Handels- und Bürotätigkeiten sowie allgemeine Dienste wie Reinigen, Bewirten, Lagern, Transportieren.

Tabelle

Häufigkeit von Berufswechseln nach der Ausbildung nach relevanten Merkmalen (Zeilenprozente)

	Tätigkeit im erlernten Beruf	Tätigkeit in verwandtem Beruf	Vollständiger Berufswechsel
Gesamt	52,1	31,7	16,2
Abschlussjahr			
bis 2008	39,2	38,7	22,2
2009	53,2	28,7	18,1
2010	44,3	37,1	18,6
2011	62,2	26,3	11,5
2012	72,2	24,1	3,7
Höchster Schulabschluss			
Hauptschulabschluss	49,6	26,6	23,8
Realschulabschluss	53,9	33,2	12,8
Studienberechtigung	49,6	37,2	13,2
Wirtschaftsbereich			
Handwerk	56,6	22,0	21,4
Industrie	45,3	43,4	11,3
Handel	46,1	38,3	15,6
Sonstiger Bereich	52,4	33,1	14,0
Betriebsgröße			
Kleinbetrieb	54,7	25,9	19,5
Mittelbetrieb	54,0	34,3	11,7
Großbetrieb	43,4	44,4	12,2
Erlerner Beruf			
Produktionsberuf	53,7	27,5	18,9
Primärer DL-Beruf	48,6	37,5	13,8
Sekundärer DL-Beruf	54,2	33,9	11,9
Geschlecht			
Männer	52,1	29,7	18,2
Frauen	52,0	35,2	12,8

Anm.: 18- bis 24-jährige Erwerbstätige mit dualer Berufsausbildung
Quelle: BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung 2011/2012.

Zusammenhang zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf

Berufswechsel sollten immer differenziert betrachtet werden. Eine dichotome Einteilung in Berufswechsler oder Nichtwechsler ist nicht zielführend. Die Analysen zeigen, dass nur rund jede/-r achte Erwerbstätige mit Berufsausbildung im Alter von 18 bis 24 Jahren den erlernten Beruf vollständig gewechselt hat. Rund jede/-r Dritte ist hingegen in einem Beruf tätig, der mit dem erlernten Beruf verwandt ist (partieller Berufswechsel), so die subjektive Einschätzung der befragten jungen Erwerbstätigen. Wie eine Analyse aller Erwerbstätigen mit Be-

rufsausbildung zeigt, kommt es dabei im Durchschnitt zu keinen Einkommenseinbußen gegenüber jenen, die im erlernten Beruf verbleiben. Somit scheint eine berufliche Flexibilität, wie sie in der Ausbildungsordnung angelegt ist, auch gegeben zu sein. ◀

Literatur

BIBB (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2014

HALL, A.: Wechsel des erlernten Berufs. Theoretische Relevanz, Messprobleme und Einkommenseffekte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2010, Beiheft 24, S. 157-173

SCHMIEDERER, S.: BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung 2011/2012. suf_01; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.; Datenzugang). Bonn 2014 - doi: 10.7803/301.12.2.1.10

WINKELMANN, R.: Qualifikationsspezifische Beschäftigungsperspektiven und berufliche Flexibilität. In: FRICK, A.; WIRZ, A. (Hrsg.): Berufsbildungsökonomie: Stand und offene Fragen. Bern 2006, S. 75-106

»Damit Inklusion gelingt, ist Kommunikation und ein konstruktives Zusammenwirken auf allen Ebenen gefragt«

Interview mit Klaus Hebborn

Der Anspruch, allen Menschen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen die Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen, stößt generell auf breite Zustimmung. Geht es an die Umsetzung dieses für ein inklusives Bildungssystem zentralen Leitprinzips, scheiden sich jedoch die Geister. Vielen scheint ein solch weitreichendes Konzept, mit dem eine Veränderung grundlegender Strukturen im Bildungssystem einhergeht, kaum umsetzbar. KLAUS HEBBORN verdeutlicht, dass der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem als Prozess zu verstehen ist, der ein gut abgestimmtes Miteinander von staatlichen Akteuren auf allen Ebenen und unter Beteiligung der Zivilgesellschaft verlangt.

BWP: Immer wieder werden Befürchtungen laut, inklusive Bildung überfordere Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte. Sind diese Befürchtungen berechtigt, und wie kann man ihnen begegnen?

HEBBORN: Solche Befürchtungen sind einerseits verständlich, andererseits darf der berechtigte Hinweis auf die notwendigen Rahmenbedingungen nicht dazu führen, Inklusion zu verhindern. Im Zuge der Diskussion um die Inklusion im Bildungsbereich werden vielfach zwei Aspekte vernachlässigt: Zum einen ist die Umsetzung als Prozess zu sehen und zu gestalten. Es ist also nicht so, dass Inklusion quasi wie das Umlegen eines Schalters eingeführt werden kann. Dies sieht auch die UN-Behindertenrechtskonvention nicht vor. Vielmehr hält sie ein inklusives Bildungssystem im Rahmen einer Dekade für machbar und realistisch. Zum anderen wird der Kommunikation zu wenig Bedeutung eingeräumt. Voraussetzung für Motivation und Überzeugung ist, Inklusion und deren Ziele zu erläutern. Wir müssen bedenken, dass in Deutschland seit Jahrzehnten ein segregiertes, auf äußerer Differenzierung basierendes Bildungssystem besteht. Zudem haben wir ein Parallelsystem von Bildung für Behinderte und nicht Behinderte in Deutschland gepflegt – sicherlich in der guten Absicht, für jeden die bestmögliche Förderung zu gewährleisten.

Mit der Diskussion um Inklusion erfolgt ein Paradigmenwechsel, denn Inklusion heißt nichts anderes, als ein Bildungssystem zu schaffen, das jedem Kind bzw. Jugendli-

KLAUS HEBBORN

Beigeordneter für Bildung, Kultur, Sport und Gleichstellung des Deutschen Städtetages

- Mitglied des Expertenkreises »Inklusive Bildung« der Deutschen UNESCO-Kommission
- Mitglied des BIBB-Hauptausschusses

Arbeitsschwerpunkte im Bildungsbereich

- Weiterentwicklung und Vernetzung kommunaler Bildungsangebote
- Weiterbildung und lebenslanges Lernen
- Kulturelle Bildung

www.staedtetag.de



chen gleichberechtigten Zugang ermöglicht und bestmögliche individuelle Förderung zuteil werden lässt. Eine der schwierigsten Aufgaben in diesem Kontext ist der inklusive Umbau des Bildungssystems im Hinblick auf behinderte Kinder und Jugendliche. Die notwendige Kommunikation mit allen Beteiligten muss hier z. T. weit verbreiteten Vorurteilen hinsichtlich der Grenzen des gemeinsamen Lernens entgegengetreten. Wie inzwischen viele wissenschaftliche Studien und im Übrigen auch Praxisbeispiele belegen, ist etwa das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen bei entsprechenden Rahmenbedingungen für beide Seiten ein Gewinn, sowohl sozial wie auch inhaltlich. Was Lehrerinnen und Lehrer angeht, benötigen diese Informationen, Fortbildung, aber auch personelle Unterstützung im pädagogischen Alltag an den Schulen.

Insgesamt geht es darum, im Rahmen einer breit angelegten Kommunikationsstrategie Inklusion an den Schulen und in der Gesellschaft zu fördern. Dabei steht aktuell die Inklusion von Behinderten im Fokus; darauf beziehe ich mich hier auch schwerpunktmäßig. Inklusion bedeutet jedoch in einem weit gefassten Verständnis, Heterogenität als »Normalfall« zu betrachten. Daran orientiert gilt es, individuelle Förderung als Grundprinzip zu etablieren sowie das Bildungssystem entsprechend umzugestalten. Hierbei sind alle staatlichen Ebenen wie auch die Verbände der beteiligten Gruppen gleichermaßen gefordert.

BWP: Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, damit Inklusion gelingen kann? Wie kann die Gratwanderung zwischen individueller Förderung und einer zunehmenden Standardisierung im Bildungssystem gelingen?

HEBBORN: Die Frage der notwendigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer gelingenden Inklusion in der Bildung ist ein Schwerpunkt der Diskussion. Das mit der Inklusion zu Recht vertretene Postulat individueller Förderung erfordert zunächst einmal zusätzliche pädagogische Ressourcen. Auch muss zumindest partiell über kleinere Lerngruppen nachgedacht werden. Ob dies bedeutet, dass bspw. grundsätzlich in jeder Schulstunde eine Doppelbesetzung, bestehend aus einem allgemeinen und einem Förderpädagogen, vorhanden sein muss, kann bezweifelt werden. Fest steht jedoch, dass für eine gelingende Inklusion zusätzliche Lehrerstellen in erheblichem Umfang eingerichtet werden müssen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass insbesondere Förderpädagogen möglichst nicht an mehreren bzw. zu vielen Schulen eingesetzt werden und somit viel Zeit auf der Straße verbringen. Daneben muss auch das Raumprogramm der Schulen verändert werden. Inklusion bedeutet nicht gemeinsamer Unterricht zu jeder Zeit. Es müssen vielmehr räumliche Voraussetzungen geschaffen werden, um individuelle Förderung zumindest partiell auch außerhalb des Lernverbandes zu ermöglichen. Individuelle Förderung steht im Übrigen nicht im Gegensatz zu den seit einigen Jahren unter den Ländern, aber auch innerhalb der Länder stattfindenden Bemühungen um mehr Vergleichbarkeit und Standardisierung im Bildungswesen. Sie ergänzt diese Bemühungen vielmehr dann, wenn sie mit den entsprechenden Rahmenbedingungen ausgestattet wird.

BWP: Mit welchen zusätzlichen Kosten ist bei der Umsetzung von Inklusion zu rechnen?

HEBBORN: Die Einbeziehung der Kostenaspekte ist zwar bei den Betroffenen angesichts der menschenrechtlichen Dimension, um die es hier geht, oftmals verpönt, gleichwohl mit Blick auf die Umsetzung jedoch notwendig. Aus kommunaler Sicht wird diese Diskussion allerdings mit einer gewissen Einseitigkeit geführt. Während die Länder ihr Augenmerk insbesondere auf die personelle Ausstattung der Schulen mit zusätzlichem Lehrpersonal richten, bleiben die auf der kommunalen Seite entstehenden Kosten weitgehend außen vor. Diese werden zumeist als Schulträger- bzw. Sozialhilfeträgerkosten ausgeblendet. Einigkeit besteht indes, dass zu den notwendigen Rahmenbedingungen für eine gelingende inklusive Bildung jenseits von fachlich qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern auch weiteres Personal wie Integrationshelfer, Sozialpädagogen, Schulpsychologen und ggf. weiteres therapeutisches Personal unverzichtbar ist. Außerdem müssen Schulgebäude, deren Ausstattung, Lehr- und

Lernmittel oder die Organisation des Schülertransports entsprechend verändert und angepasst werden. Vor dem Hintergrund dieser Situation gibt es in vielen Ländern Auseinandersetzungen zwischen den kommunalen Spitzenverbänden und den jeweiligen Landesregierungen über Höhe und Verteilung der Kosten. Dieser Streit ist mit Blick auf die Akzeptanz und die angesprochene Kommunikation der Inklusion wenig hilfreich oder gar kontraproduktiv. In Nordrhein-Westfalen hat ein von den kommunalen Spitzenverbänden in Auftrag gegebenes Gutachten dezidiert die auf der kommunalen Seite entstehenden Kosten für die inklusive Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher je nach zugrunde liegenden Standards untersucht. Es unterstreicht die Notwendigkeit, dass sich Länder und Kommunen auf Standards beispielsweise beim Personal oder bei der Ausstattung einigen und gemeinsam den Umsetzungsprozess gestalten. Die im vergangenen Jahr in Nordrhein-Westfalen erreichte Einigung zwischen den kommunalen Spitzenverbänden und der Landesregierung ist ermutigend und dient bereits als Vorbild für andere Bundesländer.

BWP: Konkrete bildungsbezogene Entscheidungen werden überwiegend vor Ort getroffen und in ihren Konsequenzen auch dort sichtbar. Ist für die Umsetzung inklusiver Bildung die Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen zu überdenken?

HEBBORN: Die Umsetzung inklusiver Bildung unterliegt den gleichen Strukturproblemen, wie sie auch bei anderen Reformen zutage treten. Die Zuständigkeit für Bildung in Deutschland ist stark zersplittert. Nach den Regelungen des Grundgesetzes treffen die Länder die wesentlichen Ent-

»Es geht darum, im Rahmen einer breit angelegten Kommunikationsstrategie Inklusion an den Schulen und in der Gesellschaft zu fördern.«

Gutachten zur Finanzierung von Inklusion in Nordrhein-Westfalen

Das Gutachten »Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken« wurde vom Städtetag NRW, dem Landkreistag NRW und dem Städte- und Gemeindebund in Auftrag gegeben. Studienautorin ist Dr. ALEXANDRA SCHWARZ von der Universität Wuppertal, Koautoren sind Prof. Dr. HORST WEISHAUPT, Prof. Dr. KERSTIN SCHNEIDER, Dipl.-Ök. ANNA MAKLES, Dr. MAREIKE TARAZONA.

Kostenloser Download unter: www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/inklusion_gut_komm_2013.pdf

scheidungen in der Bildung und haben diese entsprechend auch zu finanzieren. Der Bund ist weitgehend außen vor. Innerhalb der Länder gibt es wiederum zwischen Ländern und Kommunen die Unterscheidung zwischen sog. inneren und äußeren Schulangelegenheiten, die sich allerdings schon seit Langem als nicht mehr tragfähig erweist. Diese überkommene Trennung der Zuständigkeiten ist entsprechend eine Quelle ständigen Streits zwischen Ländern und Kommunen. Vor diesem Hintergrund bedarf das System der Schulfinanzierung in den Ländern dringend einer Reform, bei der dem Wandel von Schule in den vergangenen Jahrzehnten Rechnung getragen und eine Neuverteilung der Kosten geregelt wird. Darüber hinaus erscheint auch ein stärkeres Engagement des Bundes in der Bildung angezeigt. Dies kann am Beispiel der Inklusion von Behinderten besonders deutlich gemacht werden: Während der Bund völkerrechtlich für die Zeichnung und Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zuständig ist, hindert ihn die föderale Zuständigkeitsverteilung in Deutschland daran, sich finanziell an deren Umsetzung zu beteiligen. Das sogenannte Kooperationsverbot wird inzwischen von vielen als äußerst hinderlich für die Weiterentwicklung in der Bildung in Deutschland angesehen. Auch der Deutsche Städtetag fordert daher die Abschaffung des Kooperationsverbots und ein stärkeres Engagement des Bundes in gesamtstaatlich wichtigen Bildungsangelegenheiten, wie sie die Inklusion unzweifelhaft darstellt.

BWP: Ein afrikanisches Sprichwort sagt, dass es ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind zu erziehen. Welche Akteure sind mit Blick auf Inklusion auf kommunaler Ebene gefragt?

HEBBORN: Das Bild des Dorfs bringt es gut auf den Punkt: Damit gute Bildung und auch Inklusion gelingt, ist ein konstruktives Zusammenwirken aller Beteiligten unerlässlich. Es wäre völlig falsch zu glauben, dass Inklusion allein durch Gesetze und Regelungen des Staates qualitativ und flächendeckend umzusetzen wäre. Wichtig sind darüber hinaus weitere Akteure, insbesondere Eltern, Organisationen und Wohlfahrtsverbände, Wirtschaft und ihre Unternehmen sowie die Zivilgesellschaft. Sie alle sind gefragt, im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeit und Fachlichkeit Inklusion zu fördern und deutlich zu machen, dass dies zu mehr Bildungsgerechtigkeit führt und mehr Potenziale nutzen kann. So erscheint es beispielsweise wichtig, Inklusion in allen Lebensbereichen, nicht nur in der Bildung, sondern auch im Sport mit seinen Vereinen, in der Kultur und insgesamt im alltäglichen Leben zu verankern. Die Wirtschaft ist gefordert, dazu beizutragen, dass benachteiligte junge Menschen bessere Chancen und Zugänge zum ersten Arbeitsmarkt erhalten. Inklusive Bildung darf insofern keine Sackgasse sein; sie muss vielmehr darauf gerichtet sein, berufliche Ausbildung und den Übergang in den Arbeitsmarkt explizit einzuschließen.

BWP: Ist der Index für Inklusion auch für kommunale Bündnisse ein geeignetes Instrument?

HEBBORN: Der Index für Inklusion ist ein Fragenkatalog, der ursprünglich für Schulen und Kindertagesstätten entwickelt wurde. Er besteht aus einer Art Checkliste, die dabei helfen soll, eine Einrichtung auf Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung zu überprüfen. Die Fragen regen den inneren Dialog an und helfen bei der Planung und Umsetzung inklusiver Werte. Der Index für Inklusion ist auch für regionale bzw. kommunale Zusammenarbeit ein geeignetes Instrument. Inzwischen hat die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft einen auf dieser Basis weiterentwickelten »Kommunalen Index für Inklusion« in Form eines Handbuchs veröffentlicht. Damit sollen lokale Prozesse unterstützt werden, unter aktiver Mitwirkung aller Beteiligten inklusives Handeln anzustreben und sich an dieser gemeinsamen Leitidee zu orientieren. Es ist ein hilfreiches Kompendium zur Entwicklung von Inklusion auf der kommunalen Ebene.

Der Kommunale Index für Inklusion

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT (Hrsg.): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. 232 Seiten, 3. Aufl. Bonn, 13 EUR, ISBN 978-3-7841-2070-6, <http://verlag.deutscher-verein.de>

Inklusion vor Ort

Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch



BWP: Die UNESCO ist ein wichtiger Treiber bei der Förderung von Inklusion im Bildungssystem. Sie sind Mitglied des von der Deutschen UNESCO-Kommission eingesetzten Expertenkreises »Inklusive Bildung«. Was ist Aufgabe dieses Expertenkreises?

HEBBORN: Die Deutsche UNESCO-Kommission hat den Expertenkreis 2010 eingerichtet. Ihm gehören 30 Akteure aus allen Bereichen der Bildung in Deutschland an. Wenn gleich der Expertenkreis von dem eingangs skizzierten weit gefassten Inklusionsbegriff ausgeht, ist gleichwohl die Inklusion von Behinderten ein besonderer Schwerpunkt seiner Tätigkeit. Durch den Expertenkreis soll der Austausch zwischen den Akteuren weiter gefördert werden, um die Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland zu stärken. 2011 hat der Expertenkreis maßgeblich an der Resolution »Inklusive Bildung in Deutschland stärken« mitgewirkt. Der im Frühjahr 2014 von der UNESCO-Kommission mit Unterstützung einer Reihe von Partnern veranstaltete Gipfel »Inklusion – die Zukunft der Bildung« wurde vom Expertenkreis inhaltlich vorbereitet und getragen.

BWP: Im Frühjahr 2011 startete der Expertenkreis das Projekt »Beratung von Bildungsregionen«. Insgesamt vier Bildungsregionen wurden auf ihrem Weg zu einem inklusiven Schulsystem beraten. Was sind die zentralen Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesen Beratungsprozessen?

HEBBORN: Die Beratung in den verschiedenen Regionen konzentrierte sich vorrangig auf die Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen und die Schaffung entsprechender Strukturen. Dabei zeigte sich übergreifend zunächst die Notwendigkeit einer guten Kommunikationsstrategie, auf die ich bereits hingewiesen habe. Es wurde deutlich, dass die Akteure vor Ort von einem zum Teil sehr unterschiedlichen Verständnis von Inklusion ausgehen und überdies das Thema häufig sehr emotional diskutiert wird. Von daher ist zunächst eine Verständigung auf ein gemeinsames Verständnis und die angestrebten Ziele notwendig. Daneben ist es sehr hilfreich, wenn es bereits institutionalisierte Strukturen der Zusammenarbeit in Form eines kommunalen Bildungsmanagements in den Bildungsregionen gibt, auf die bei der Umsetzung der inklusiven Bildung zurückgegriffen werden kann. Konkret zu nennen sind hier bspw. Bildungsbüros, Leitungsgremien und Bildungskonferenzen, aber auch ein Bildungsmonitoring zur Situation vor Ort. Besonders deutlich geworden ist auch der erhebliche Bedarf an Beratung, der in den Kommunen bzw. Regionen sehr unterschiedlich ist, je nachdem welche Erfahrungen mit Inklusion bereits bestehen.

BWP: Die Inklusionsdebatte wird nach wie vor im schulischen Bereich geführt. Welche zentralen Herausforderungen sehen Sie für die berufliche Bildung?

HEBBORN: Größte und zugleich schwierigste Herausforderung für die berufliche Bildung wird sein, Anschlussfähigkeit herzustellen, konkret in eine berufliche Ausbildung und die Arbeitswelt ganz generell. Arbeit und Beruf sind Teil der Selbstverwirklichung des Menschen und Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung. Das gemeinsame Arbeiten verbindet Menschen und gibt ihrem Leben oft auch eine Richtung. Dies gilt selbstverständlich auch für Menschen mit einer Behinderung. Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention spricht vom gleichen Recht auf Arbeit und insbesondere dem offenen Zugang zum Arbeitsmarkt, um den Lebensunterhalt zu bestreiten und ein eigenverantwortliches Leben zu führen.

Der bisher vielfach vorgezeichnete Weg von einem spezialisierten Förderschulsystem in die Behindertenwerkstätten muss zukünftig durch das Ziel einer weitgehenden Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt ersetzt werden. Dies ist eine Herausforderung für alle Beteiligten und vermutlich die schwierigste Aufgabe im Gesamtzusammenhang einer inklusiv gestalteten Bildung. Wie im allgemeinen Bildungssystem auch gilt es, die entsprechenden Rahmenbedingungen im Bereich der beruflichen Bildung zu schaffen.

Mit Blick auf die Inklusion ganz generell muss das komplexe Geflecht unterschiedlicher gesetzlicher Vorschriften überarbeitet und von der Defizit- auf eine Ressourcenorientierung umgestellt werden. Grundsätzlich sollte Ziel einer inklusiven Berufsausbildung sein, alle Optionen für einen anerkannten Berufsabschluss wahrzunehmen. Bestehende individuelle Unterstützungsinstrumente wie z.B. die ausbildungsbegleitenden Hilfen (ABH) der Arbeitsagenturen müssen dafür weiterentwickelt und ausgebaut werden. Gleichzeitig sollten aber auch die sog. Helferberufe (§ 66 BBiG), die nicht zu einem anerkannten Abschluss führen, nicht vorschnell aufgegeben, sondern evaluiert, ggf. reformiert und bundeseinheitlich geregelt werden. Letztlich entscheidend für den Erfolg einer inklusiven Berufsbildung wird jedoch sein, dass es gelingt, gemeinsam mit den Unternehmen und der Wirtschaft Möglichkeiten zur Beschäftigung zu schaffen.

»» Das komplexe Geflecht unterschiedlicher gesetzlicher Vorschriften muss mit Blick auf die Inklusion überarbeitet und von der Defizit- auf eine Ressourcenorientierung umgestellt werden. ««

BWP: Welche Unterstützung kann der Deutsche Städtetag dabei konkret leisten?

HEBBORN: Der Deutsche Städtetag wird sich – auf der Grundlage eines weit gefassten Begriffsverständnisses – weiterhin politisch für eine qualitätsvolle Umsetzung der Inklusion auf allen Ebenen des Bildungswesens einsetzen. In unseren Gremien und Fachkommissionen propagieren wir die Inklusion durch Information, Best-Practice-Beispiele und Förderung des Erfahrungsaustauschs. Dabei verfolgen wir eine Kommunikationsstrategie, die darauf setzt, bestehende Vorstellungen und Vorurteile durch belastbare wissenschaftliche Kenntnisse zu ersetzen. Wir setzen uns für ein verstärktes kommunales Engagement ein, um Inklusion in der alltäglichen Lebenswirklichkeit der Menschen vor Ort wirksam werden zu lassen. Dabei könnten und sollten die Städte auch in ihrer Rolle als Arbeitgeber Vorbild für Anschlussfähigkeit in die Arbeitswelt sein. ◀

(Interview: Christiane Jäger)

Wege zur inklusiven Berufsbildung



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit«
im BiBB

Mit der UN-Konvention über die »Rechte von Menschen mit Behinderungen« – die Deutschland 2009 ratifiziert hat – ist das Thema Inklusion sowohl bildungspolitisch als auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt. Inklusion zielt auf gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen unabhängig von ihren individuellen Dispositionen. Im Beitrag werden Hintergründe des Inklusionskonzepts sowie Implikationen für die Berufsbildung dargestellt. Ausgehend von Exklusionsrisiken werden Ansatzpunkte zur Entwicklung von Inklusionsstrategien auf unterschiedlichen Handlungsebenen skizziert.

Bildung und Arbeit als Basis für gesellschaftliche Teilhabe

Artikel 24 der UN-Konvention enthält das *Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung* und die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung. Um dieses zu verwirklichen, wollen die Vertragsstaaten »ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen« (Abs. 1) gewährleisten. Das *Recht auf Arbeit und Beschäftigung* von Menschen mit Behinderung ist in Artikel 27 festgeschrieben. Ein Leitgedanke der Konvention ist, die negative Bewertung von Behinderung und eine individuelle Defizitzuschreibung aufzuheben und stattdessen den Blick auf Kontextfaktoren zu richten, die Menschen an der gleichberechtigten Teilhabe (be-)hindern.

Von der Heterogenität zur Diversität: Unterschied als Gewinn und Ressource

Das Programm der Deutschen UNESCO-Kommission (2009) formuliert »Bildung für alle« als universellen Anspruch: Alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lernmöglichkeiten und die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Dies beinhaltet, nicht die Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an den Lernbedürfnissen der Lernenden auszurichten. Damit sind strukturelle und inhaltliche Anpassungen in allen Bildungsbereichen gefordert, auch in der Berufsbildung.

Ausgehend davon, dass das Lernen in heterogenen Gruppen als Grundlage für eine inklusive Entwicklung betrachtet wird, erweitert sich die Perspektive darauf, Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, als Gewinn wertzuschätzen und

als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen zu begreifen (vgl. SONNTAG/VEBER 2014, S. 288).

Inklusion als erweiterte Integration: Verankerung in Regelstrukturen

Setzte Integration noch auf das »Leitbild der Normalisierung« (FRÜHAUF 2012, S. 16) und hat damit eine Vielzahl von sonderpädagogischen Konzepten und Lernorten hervorgebracht, intendiert Inklusion eine Verankerung und Absicherung in sozialen Regelstrukturen (vgl. ebd. S. 21) abseits von speziellen Maßnahmen. HINZ (2012, S. 33) charakterisiert Inklusion dahingehend, dass sie sich »gegen dichotome Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien konstruiert: Deutsche und Ausländer, Männer und Frauen, Behinderte und Nichtbehinderte, Reiche und Arme usw.«. Folglich nimmt Inklusion nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. ein bestimmtes Merkmal (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Migrationshintergrund) zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern das Individuum selbst.

Wird *Inklusion* als neuer Schlüsselbegriff in der Behindertenpolitik betont, ist im Bereich Migration immer noch *Integration* der führende Leitbegriff (vgl. WANSING/WESTPHAL 2014, S. 18). Dies weist auf die Befürchtung hin, dass mit dem *Inklusionsbegriff* spezifische Problemlagen »verwässert« werden könnten.

Für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse besteht deshalb eine große Herausforderung darin, Bildungsstrukturen und -angebote zu entwickeln, die allen Menschen die gleichen Chancen eröffnen und dabei *notwendige spezifische, individuelle Unterstützung und Förderung* sicherstellen.

Berufsbildung behinderter und benachteiligter junger Menschen

Grundlegend für die Berufsbildung sind Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO); der Erwerb *beruflicher Handlungsfähigkeit* ist als Ziel festgeschrieben.

Gesetzliche Regelungen zur Berufsbildung für »besondere Personengruppen«

Die *Berufsbildung behinderter Menschen* ist im BBiG (§§ 64–67) und in der HwO (§§ 42k–n) fest verankert. Darüber hinaus ist sie im Sozialgesetzbuch III (Teilhabe am Arbeitsleben, § 112 SGB) enthalten. Behinderte Menschen sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (§ 64 BBiG/§ 42k HwO). Gleichzeitig ist die Möglichkeit eines sogenannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG/§ 42l HwO) gegeben, der sich bspw. auf die zeitliche Gliederung der Ausbildung oder auf die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln bezieht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen nach speziellen Ausbildungsregelungen durch die zuständigen Stellen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO). In diesen theoretisch geminderten (Sonder-)Ausbildungsgängen für »Fachpraktiker/-innen« werden überwiegend lernbehinderte Jugendliche ausgebildet, die selten als schwerbehindert erfasst sind (vgl. BIBB 2013, S. 210). Meist werden diese Ausbildungen von den Berufsbildungswerken angeboten und nur ein geringer Anteil in Betrieben durchgeführt. Regelungen zur *Berufsausbildung »förderungsbedürftiger junger Menschen«* (§ 78 SGB III) – hierunter werden lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen gefasst – finden sich ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere im SGB III (Förderung der Berufsausbildung), aber auch im SGB II (berufliche Eingliederung) und im SGB VIII (Jugendsozialarbeit).

Förderlandschaft der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung

Seit Ende der 1960er-Jahre besteht eine differenzierte – auch separierende – Förderlandschaft, um von Ausgrenzung betroffene Jugendliche in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren. Obwohl eine Zuordnung zu den Merkmalen *Behinderung* und *Benachteiligung* eine notwendige Eingangsvoraussetzung darstellt, sind die Lerngruppen heterogen zusammengesetzt.

Verfolgt man die Ersteingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so fällt auf, dass nur ein relativ kleiner Teil von ihnen nach der Förderschule eine reguläre Berufsausbildung aufnimmt (vgl. NIEHAUS/KAUL 2012, S. 52). Da bundesweit 76,3 Prozent dieser Jugendlichen nicht über einen Hauptschulabschluss

verfügen (vgl. KLEMM 2010, S. 45), münden viele von ihnen in eine Maßnahme des Übergangsbereichs ein, sowohl in rehabilitationsspezifische Förderungen als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (vgl. NIEHAUS/KAUL 2012, S. 53).

Darüber hinaus ist zu vermuten, dass nicht alle Jugendlichen, die in Berufen für behinderte Menschen ausgebildet werden, tatsächlich eine Behinderung aufweisen (vgl. GERICKE/FLEMMING 2013, S. 8).¹ Es fällt auf, dass in Ostdeutschland der Anteil mit 4,4 Prozent höher liegt als in Westdeutschland (1,7 %, vgl. ebd., S. 7). Höchstwerte wurden 2005 erreicht, als in Ostdeutschland eine ausgesprochen angespannte Ausbildungsmarktsituation bestand. Höhere Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu den anerkannten Ausbildungsberufen (vgl. AUTORENGRUPPE 2014, S. 183) und ihre nicht nachgewiesene Arbeitsmarktverwertbarkeit stellen diese (Sonder-)Ausbildungsberufe zunehmend auf den Prüfstand (vgl. bspw. EULER/SEVERING 2014). Auch in Bildungsangeboten der Benachteiligtenförderung wurden junge Menschen (sogenannte »Marktbenachteiligte«) aufgrund des Ausbildungsplatzmangels aufgefangen. Es entstand damit eine intransparente und zersplitterte Förderlandschaft mit unterschiedlichen Zuständigkeiten (vgl. BIBB 2013, S. 254).

Behinderung und Benachteiligung als soziale Kategorie

Nach KANTER (1977, S. 106) werden Personen als *lernbehindert* betrachtet, wenn sie »schwerwiegend, umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen.« Demgegenüber gelten benachteiligte junge Menschen als *lernbeeinträchtigt* (SGB III); ihnen werden individuelle und soziale Benachteiligungen zugeschrieben. Dazu zählen Personen, »die nach Maßgabe der bestehenden Zugangsregelungen eine geringe Chance haben, sich erfolgreich um eine duale Berufsausbildung zu bewerben, weil sie nicht über jene *personalen, sozialen und organisatorischen Ressourcen* verfügen, um sich einen Zugang in eine Berufsausbildungsstelle zu erschließen« (ULRICH 2011, S. 6). In der Praxis ist die Zuordnung durch Unbestimmtheiten gekennzeichnet, weil unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, was unter Behinderung zu verstehen ist (vgl. ENGGRUBER/RÜTZEL 2014).

Die Begriffe *Lernbehinderung* und *Lernbeeinträchtigung* erweisen sich somit als relative Bestimmungsgröße, die

¹ Die Situation behinderter Menschen zur dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO lässt sich in den statistischen Erhebungen nicht entsprechend darstellen, da die Berufsbildungsstatistik keine Informationen zum personenbezogenen Merkmal Behinderung erhebt (vgl. GERICKE/FLEMMING 2013, S. 2).

an den kulturellen Kontext gebunden ist. Die sonderpädagogische Sichtweise geht von gesellschaftlich relevanten (Handlungs-)Situationen aus und stellt die soziale Dimension in den Vordergrund. Folglich gilt es, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Barrieren in den Blick zu nehmen, die Personen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen und an der gesellschaftlichen Partizipation hindern (vgl. LINDMEIER/LINDMEIER 2012, S. 10).

Exklusionsrisiken und Entwicklung von Inklusionsstrategien

Die Erkenntnisse sowohl der Nationalen Bildungsberichte (seit 2006) als auch der Berufsbildungsberichte weisen auf erhebliche Exklusionsrisiken hin. So finden an allen Übergängen des Bildungssystems soziale Selektionsprozesse statt. Am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sind diese besonders ausgeprägt: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. AUTORENGRUPPE 2012, S. 103).

Insofern erfordert der Weg zur inklusiven Berufsbildung eine allgemeine pädagogische und bildungspolitische Strategie (vgl. Dt. UNESCO-KOMMISSION 2009, S. 8) und damit notwendige Veränderungsprozesse auf der System- und Strukturebene. Es gilt, Exklusionsrisiken in den Blick zu nehmen, um davon ausgehend Inklusionsstrategien zu entwickeln.

Ziel einer inklusiven Berufsbildung ist es, allen (jungen) Menschen *optionsreiche Wege in eine anerkannte Berufsausbildung und in die Arbeitswelt* zu eröffnen. Dazu sind in *allen Handlungsfeldern* die gesetzlichen Grundlagen auszuschöpfen, anzupassen und weiterzuentwickeln sowie inklusive Berufsbildung *auf unterschiedlichen Systemebenen* auszugestalten.

Ausbau einer differenzierten Berufsbildung

Individuelle sowie flexible Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote, die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit herstellen, sind insbesondere für inklusive Berufsbildung relevant. Eine am Individuum orientierte Gestaltung von Bildungsprozessen bedeutet, pädagogische Intervention vom Jugendlichen ausgehend zu konzipieren und diese durch Vernetzung bzw. Kooperation der Institutionen und der pädagogischen Fachkräfte zu realisieren. Individualisierung benötigt eine weitgehende Flexibilisierung von Bildungsangeboten, um bspw. unterschiedliche Lebenslagen und verschiedene (Lern-)Voraussetzungen aufgreifen zu können. Durchlässigkeit zwischen und innerhalb der einzelnen Segmente ist entscheidend, um jederzeit Ein- und Ausstiege in berufliche Bildungsprozesse zu gewährleisten; d.h. Bildungsangebote inhaltlich zu verknüpfen, Ausbil-

dungszeiten anzurechnen und verwertbare (Teil-)Qualifikationen zu vermitteln. Berufsbildungspolitik erhält hier eine wichtige Gestaltungsaufgabe.

Weiterentwicklung bewährter Förderinstrumente

Bewährte Unterstützungs- und Förderangebote sind für eine inklusive Berufsbildung konzeptionell weiterzuentwickeln. So kann die *Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen* unterschiedlich ausgestaltet und mit betrieblicher Berufsausbildung kombiniert werden (bspw. als Verbundausbildung, als integrative oder kooperative Ausbildung).² *Ausbildungsbegleitende Hilfen* sollten allen Jugendlichen offenstehen, die eine Unterstützung benötigen. Eine Ergänzung bietet die *assistierte Ausbildung* mit ihrer Besonderheit, dass sowohl Jugendliche als auch Ausbildungsbetriebe gleichermaßen individuell und bedarfsgerecht unterstützt werden können. Daneben hat sich das Konzept der *Berufseinstiegsbegleitung* bewährt. Eine *individuelle Bildungsbegleitung* sollte allen Jugendlichen angeboten werden, für die eine spezifische Unterstützung bzw. Assistenz erforderlich ist.

Als unauflösbare *Paradoxie inklusiver Bildung im Berufsbildungssystem* erweist sich, dass jede Förderung auf einer einzelfallgeprüften und maßnahmebezogenen Finanzierung beruht. Hingegen würde ein davon »unabhängiges« Bildungsangebot, das sich am individuellen (Lern-)Bedarf orientiert, Etikettierung und Stigmatisierung vermeiden.

Ausgestaltung auf unterschiedlichen Systemebenen

Wege zu einer inklusiven Berufsbildung fordern eine Ausgestaltung auf unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems (vgl. Tab.). Zur Begleitung junger Menschen in den Beruf und in die Arbeitswelt ist ein *an der Biografie orientiertes Bildungsmanagement* von Bedeutung mit einer Kooperation der regionalen Akteure und ihrer Aktivitäten, um eine Anschlussfähigkeit unterschiedlicher »Bildungsetappen« herzustellen. Zur effizienten Bündelung von Ressourcen bedarf es Steuerungsmechanismen (kommunale Koordination), Vernetzungsstrukturen (regionales Übergangsmanagement) und die Zusammenführung unterschiedlicher Rechtskreise. Das Hamburger Modell der Jugendberufsagenturen (vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG u.a. 2013) ist ein gutes Beispiel dafür, wie ein Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung entstehen kann.

Zur Entwicklung *differenzierter Ausbildungskonzepte* bieten BBiG bzw. HwO bereits jetzt Möglichkeiten; so z.B. durch

² Bundesländer (bspw. Hamburg), die in den letzten Jahren damit begonnen haben, das Übergangssystem zu reformieren, haben eine Ausbildungsgarantie für junge Menschen, die nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden konnten, zu einem wichtigen Bestandteil eines neuen Rahmenkonzepts gemacht.

Tabelle
Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung

Entwicklung von Konzepten zur Professionalisierung des (betrieblichen) Bildungspersonals für inklusive Berufsbildung	Ebene I Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen (im regionalen Kontext)	Bspw. <ul style="list-style-type: none"> Bestandsaufnahme und Analyse, ein auf Inklusion ausgerichtetes Bildungsmonitoring Vernetzung von Bildung, Erziehung und Betreuung sowie Steuerungsmechanismen (Kommunale Koordinierung) Unterstützungsstrukturen (z. B. regionale Bildungsbüros, Inklusionskompetenz der Kammer)
	Ebene II Entwicklung inklusiver (betrieblicher) Organisationsformen	Bspw. <ul style="list-style-type: none"> Inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken als wechselseitige Dimensionen etablieren strukturelle, organisatorische und kulturelle Verankerung inklusiver Werte in allen Institutionen der beruflichen Bildung neue Kooperationsformen zwischen den beteiligten Akteuren, z. B. Betrieben, Berufsschulen, Bildungsdienstleistern, Berufsbildungswerken (BBW)
	Ebene III Entwicklung inklusiver Ausbildungskonzepte	Bspw. <ul style="list-style-type: none"> Flexibilisierung von Zugangs- und Ausbildungswegen Kürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit sowie Teilzeitberufsausbildung Anerkennung von (Teil-)Qualifikationen Abkehr von separierten (Sonder-)Ausbildungswegen hin zu inklusiven Ausbildungssettings in heterogenen Lerngruppen, prioritär im betrieblichen Kontext
	Ebene IV Entwicklung inklusiver Lernarrangements	Bspw. <ul style="list-style-type: none"> »Pädagogik der Vielfalt« (Wertschätzung von Unterschiedlichkeit) Didaktik der inneren Differenzierung (PRENGEL 2014) Inklusive Methoden in Lernkontexten (REICH 2014)

eine zeitliche *Flexibilisierung*, wie dies bspw. der »Dritte Weg« in Nordrhein-Westfalen umsetzt. Als integrative Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen können Auszubildende einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erlangen durch den Erwerb beruflicher Kompetenzen in Form von Ausbildungsbausteinen und im Rahmen einer verlängerten Ausbildungszeit (bis zu fünf Jahren). Auch eine *Teilzeitberufsausbildung* (§8 BBiG/ §27 HwO) könnte mit Sprachmodulen oder Therapieangeboten kombiniert werden.

Bei Fragen zur Entwicklung inklusiver Organisationsformen wird der Index für Inklusion (BOBAN/HINZ 2003) bedeutsam, weil eine inklusive Kultur in der Institution als Fundament für Inklusion gilt.

Auf der Ebene *inklusive Lernarrangements* sieht PRENGEL (2014, S. 34f.) als zentralen Baustein inklusiver Praxis die Didaktik der inneren Differenzierung und stellt die Beziehungsebene heraus. REICH (2014) differenziert auf der Basis einer konstruktivistischen Didaktik und nimmt eine ganzheitliche Sicht ein, die eine umfassende Förderung und Förderdiagnostik, neue Formen der Beurteilung und Beratung sowie eine veränderte Lernumgebung vorsieht (vgl. ebd., S. 51).

Verankerung von Konzepten zur Professionalisierung

Der Professionalität des Personals in Betrieben, in Berufsschulen und bei Bildungsdienstleistern kommt bei der Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung auf allen Ebenen eine Schlüsselrolle zu (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Die Basis ist eine *inklusive Grundhaltung*, die individuelle Unterschiede anerkennt und als Gewinn betrachtet. Empirische Studien belegen, dass für professionelles Handeln nicht eine Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten ausreicht, sondern *personale, soziale und emotionale Kompetenzen* sowie die *Einstellung und Haltung* der pädagogischen Fachkräfte entscheidend sind (vgl. BYLINSKI 2014). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person muss integraler Bestandteil von Aus-, Fort- und Weiterbildung sein (ebd.). Daneben gilt es, auf ein verändertes Verständnis der Fachkräfte hinzuwirken, das sich auf Vernetzung, Austausch und die Einbindung externer Kompetenzen stützt (vgl. DT. UNESCO-KOMMISSION 2014, S. 2). Insbesondere für Ausbilder/-innen wären neue Formen der Weiterbildung zu entwickeln, die stärker in den betrieblichen Kontext eingebunden sind und (mögliche) Kooperationspartner/-innen einbeziehen.

Schritte auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung

Inklusive Berufsbildung bedarf der Weiterentwicklung von Bildungsstrukturen und einer entsprechenden Ausgestaltung der Ausbildungspraxis, d.h. Veränderungen in allen Handlungsfeldern (Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung) und auf allen Systemebenen (Region, Institution, Ausbildungskonzepte, Lernarrangements). Einen notwendigen Rahmen bilden bildungspolitische

Leitlinien zur Inklusion. Die Entwicklung von Inklusionsstrategien verbunden mit konkreten Umsetzungsschritten und die Bereitstellung von Ressourcen gehören dazu. So kann ein (Berufs-)Bildungssystem entstehen, in dem Vielfalt als Chance genutzt wird. Die Anerkennung und Wertschätzung individueller Unterschiede erfordert einen Perspektivenwechsel in der Gesellschaft, in den Institutionen und bei den pädagogischen Fachkräften: Ungleichheit und Heterogenität als Gewinn und Weiterentwicklung zu betrachten. ◀

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014

BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013

BOBAN, I.; HINZ, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg 2003

BUCHMANN, U.; BYLINSKI, U.: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, H.; WEISHAUP, H. (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a. 2013, S. 147–202

BYLINSKI, U.: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014

DT. UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris 2009

DT. UNESCO-KOMMISSION: Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland, verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« am 20. März 2014 in Bonn. Bonn 2014

ENGGRUBER, R.; RÜTZEL, J.: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014

EULER, D.; SEVERING, E.: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG U. A.: Jede und jeder wird gebraucht. Ein Jahr Jugendberufsagentur. Hamburg 2013

FRÜHAUF, T.: Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: HINZ, A.; KÖRNER, I.; NIEHOFF, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg 2012, S. 11–32

GERICKE, N.; FLEMMING, S.: Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten. Bonn 2013

HINZ, A.: Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, A.; KÖRNER, I.; NIEHOFF, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg 2012, S. 33–52

KANTER, G.: Lerngestörten- und Lernbehindertenpädagogik. In: BACH, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1977, S. 105–112

KLEMM, K.: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2010

LINDMEIER, B.; LINDMEIER, C.: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 2012

NIEHAUS, M.; KAUL, T.: Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf (Berufsbildungsforschung, Band 14). Bonn/Berlin 2012

PRENGEL, A.: Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: HÄCKER, T.; WALM, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2014, S. 27–46

REICH, K.: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim 2014

SONNTAG, M.; VEBER, M.: Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über den Tellerrand. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 3–4 (2014) 164, S. 288–296

ULRICH, J. G. (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. In: bwp@ Spezial 5 (2011), S. 1–21

WANSING, G.; WESTPHAL, M.: Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: WANSING, G.; WESTPHAL, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 17–47

Die zweijährigen beruflichen Grundbildungen in der Schweiz: Welches Inklusionspotenzial haben sie?



MARLISE KAMMERMANN

Dr. des., Dozentin und Senior Researcher am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFF, Zollikofen



URSULA SCHARNHORST

Dr., Leiterin Forschungsfeld Lerndiagnostik und Lernförderung am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFF, Zollikofen



LARS BALZER

Dr., Leiter Fachstelle Evaluation am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFF, Zollikofen

Die Schweiz verfolgt das bildungspolitische Ziel, dass 95 Prozent aller jungen Menschen einen Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben. Mit der Einführung der zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) war beabsichtigt, benachteiligten Jugendlichen einen ersten qualifizierenden Abschluss zu ermöglichen, der sie befähigt, sich einerseits im ersten Arbeitsmarkt zu integrieren und andererseits in eine weiterführende Ausbildung einzusteigen. Im Beitrag werden die EBA-Berufe anhand allgemeiner Kennzahlen beschrieben. Danach wird ein differenzierter Blick auf kurz- und mittelfristige Inklusionseffekte geworfen und reflektiert, welches Inklusionspotenzial dieser Ausbildungstyp bietet.

Entwicklung der zweijährigen beruflichen Grundbildungen

Zweijährige berufliche Grundbildungen mit EBA-Abschluss wurden mit dem 2004 in Kraft gesetzten Berufsbildungsgesetz (BBG) in der Systematik der beruflichen Grundbildung der Schweiz verankert. Abbildung 1 veranschaulicht die formalen Bildungsangebote (blau) sowie unterstützende, optionale Maßnahmen (grün).

In den Branchen Detailhandel und Gastronomie werden auf Initiative der Organisationen der Arbeitswelt (Berufsverbände) seit 2005 erste EBA-Grundbildungen angeboten. 2007 gab es in den vier Berufen dieser Branchen erstmals insgesamt 1.373 EBA-Absolvierende (vgl. BUNDESAMT FÜR STATISTIK 2008); 2013 waren es bereits 1.795¹. In den letzten zehn Jahren wurde das Angebot an EBA-Grundbildungen stetig ausgebaut. Es umfasst nun 54 Lehrberufe in 18 Ausbildungsfeldern. 2013 schlossen insgesamt 10.932 Lernende eine EBA-Grundbildung ab, was ca. fünf Prozent aller Abschlüsse der beruflichen Grundbildung entspricht.²

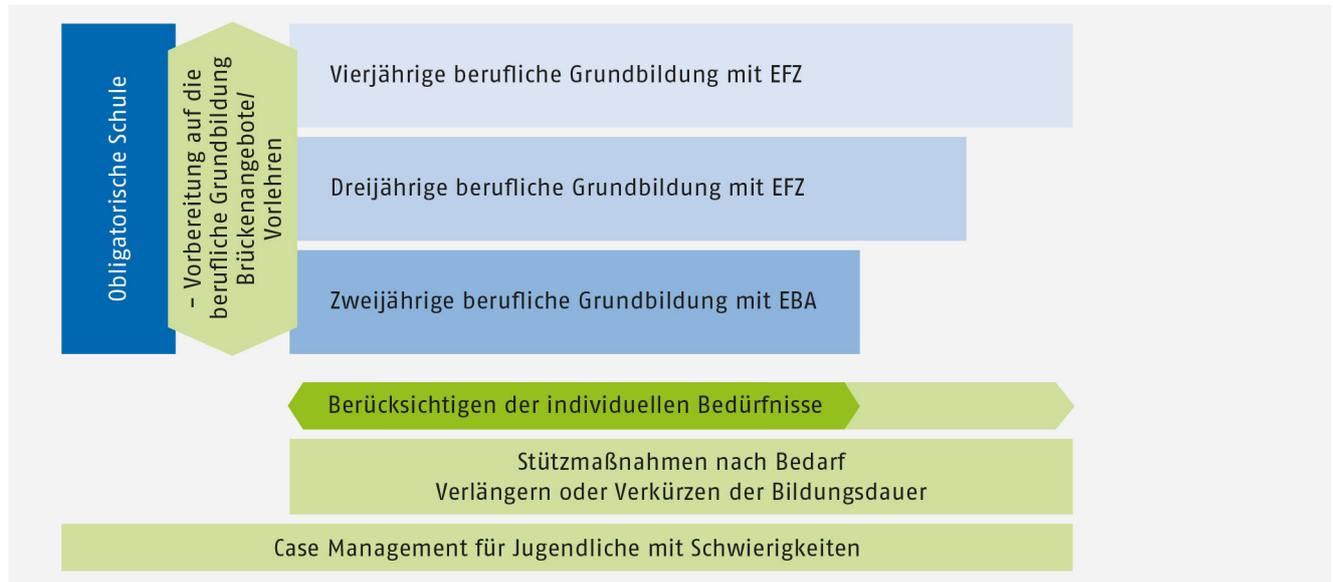
Arbeitsmarktfähigkeit, Durchlässigkeit und individuelle Lernbedürfnisse

EBA-Grundbildungen stehen im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen schulisch schwächerer Jugendlicher und den Anforderungen des Arbeitsmarkts. Sie sollen Lernenden Kompetenzen vermitteln, die in einen standardisierten, eidgenössisch anerkannten Abschluss münden und ihre längerfristige Integration in den Arbeitsmarkt ermöglichen. In der Botschaft zum neuen BBG vom September 2000 (vgl. SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2000) wurde u. a. festgehalten, dass die gestiegenen Anforderungen an eine Berufslehre nicht dazu führen dürfen, dass schulisch weniger leistungsfähige Jugendliche von einer formalisierten Ausbildung ausgeschlossen werden. Der neue Ausbildungstyp sollte eine Differenzierung nach individuellen Fähigkeiten oder Bedürfnissen ermöglichen, aber auch von klar definierten Qualifikationsanforderungen ausgehen (im Gegensatz zum Vorläufermodell der EBA-Grundbildung, den individuell angepassten Anlehren). Um die geforderten Qualifikationen zu erreichen, haben Lernende mit Schwierigkeiten – nebst den üblichen Stütz- und Förderkursen an Berufsfachschulen – einen gesetzlichen Anspruch (gem. Art. 18 BBG) auf Unterstützung in Form einer fachkundigen individuellen Begleitung (fiB). Um den Grundsatz »kein Abschluss ohne Anschluss« zu realisieren, sollen EBA-Abschlüsse zudem den Übertritt in drei- oder vierjährige Lehrberufe zur Erlangung eines eidgenös-

¹ www.pxweb.bfs.admin.ch/Database/German_15%20-%20Bildung%20und%20Wissenschaft/15.03%20-%20Bildungsabschlüsse/15.03%20-%20Bildungsabschlüsse.asp?lang=1&prod=15&secprod=03&openChild=true (Stand: 09.02.2015)

² www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/uebersicht.html (Stand: 05.02.2015)

Abbildung 1
Berufliche Grundbildungsangebote und unterstützende Maßnahmen



Quelle: www.eba.berufsbildung.ch

sischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) und damit auch den Zugang zur höheren Berufsbildung ermöglichen (vgl. Abb. 1).

Zielgruppe

Mit der EBA-Grundbildung sind inklusive Ziele verbunden, wobei offen ist, welche Zielgruppen mit welchen Benachteiligungen mittels dieses Ausbildungstypus angesprochen werden. Im Leitfaden zur zweijährigen beruflichen Grundbildung wird von »vorwiegend praktisch begabten« (SBFI 2014, S. 4), im Kontext nationaler Forschungs- und Evaluationsprojekte darüber hinaus auch von »schulisch schwächeren« (KAMMERMANN/HÄTTICH 2010, S. 11; STERN u. a. 2010, S. 11) Jugendlichen gesprochen. Für Jugendliche mit Beeinträchtigungen, die für ihre Erstausbildung Anspruch auf Unterstützung der Invalidenversicherung haben, existieren darüber hinaus praktisch orientierte berufliche Ausbildungsangebote im geschützten Rahmen³, deren Anschlussfähigkeit an EBA-Grundbildungen angestrebt wird. Gemäß der Begriffsverwendung der UNESCO zu Inklusion (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION, 2014) finden sich in EBA-Grundbildungen Personen mit Benachteiligungen aufgrund sozialer, kultureller oder schulischer Herkunft. 2013 weist die offizielle Bildungsstatistik für EBA-Grundbildungen einen prozentual höheren Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus als für EFZ-Grundbildungen (36,3 % vs. 16,1 %).⁴ Bezüglich der schulischen

Herkunft der ersten EBA-Kohorten im Detailhandel und in der Gastronomie zeigt sich, dass mehr als zehn Prozent zuvor Klassen für Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf und 37 Prozent der Lernenden vor Lehrbeginn ein Übergangsangebot besucht haben (vgl. KAMMERMANN 2010).

Bisherige Erkenntnisse

Nun stellt sich die Frage, welche Evaluationsergebnisse zehn Jahre nach Einführung hinsichtlich der inklusiven Ziele vorliegen. Nebst regionalen und thematisch begrenzten Untersuchungen liegen dazu bisher zwei gesamtschweizerische, vom Bund (mit)finanzierte Studien vor: eine querschnittliche Evaluation über 29 EBA-Lehrberufe (vgl. STERN u. a. 2010) und eine Längsschnittstudie (Laufbahnstudie EBA) zu den ersten vier EBA-Berufen bis fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss (vgl. KAMMERMANN/BALZER/HÄTTICH 2013; KAMMERMANN/STALDER/HÄTTICH 2011; KAMMERMANN/HÄTTICH 2010; KAMMERMANN 2010). Der stetige Anstieg der EBA-Lehrverhältnisse über zehn Jahre spricht für die Attraktivität dieses Ausbildungstyps. Zur Akzeptanz der EBA-Grundbildungen in den Betrieben trägt auch das positive Kosten-Nutzen-Verhältnis bei. Resultate einer Studie zeigen, »dass der produktive Nutzen der Lernenden im Schnitt bereits während der Lehrzeit die Ausbildungskosten der Betriebe knapp übersteigt. Dieser Nettonutzen ist leicht geringer als der in anderen Studien ermittelte Wert für drei- und vierjährige Ausbildungen mit EFZ. Rund 55 Prozent der Betriebe haben einen positiven Nettonutzen.« (vgl. FUHRER/SCHWERI 2010, S. 3). Zwischen den verschiedenen EBA-Grundbildungen bestehen

³ www.insos.ch/praktische-ausbildung/ (Stand: 05.02.2015)

⁴ www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/05/data/blank/01.html (Stand 05.02.2015)

Laufbahnstudie EBA*

1. Projektphase (2005–2009)

Fokus: Ausbildung und kurzfristige Arbeitsmarktperspektive

Erster Messzeitpunkt (t1): Schriftliche Befragung rund drei Monate vor Ausbildungsende (319 Lernende EBA und 183 Anlehrlinge)

Zweiter Messzeitpunkt (t2): Telefonische und schriftliche Befragung rund 15 Monate nach Ausbildungsabschluss (211 Lernende EBA und 134 Anlehrlinge)

2. Projektphase (2009–2010)

Fokus: kurz- bis mittelfristige Erwerbs- und weitere Ausbildungsverläufe

Dritter Messzeitpunkt (t3): Telefonische Befragung rund zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsende (169 Lernende EBA)

3. Projektphase (2012–2014)

Fokus: mittelfristige Berufsverläufe

Vierter Messzeitpunkt (t4): Telefonische Befragung rund fünf Jahre nach Ausbildungsende (123 Lernende EBA)

* Die Studie wurde vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) bzw. vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sowie von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFP) finanziert. Sie schließt folgende Berufe ein: Detailhandelsassistentinnen und -assistenten EBA, Restaurations-, Küchen- und Hotellerieangestellte EBA.

allerdings erhebliche Unterschiede in Bezug auf das durchschnittliche Kosten-Nutzen-Verhältnis.

Festzustellen sind große regionale Unterschiede in der Verbreitung der EBA-Grundbildungen, da die bisherige Quote an Lehrverhältnissen in der französischen und italienischen Schweiz deutlich niedriger ist als in der deutschen Schweiz, was möglicherweise auf ein Akzeptanzproblem in diesen Regionen hinweist.

Die gesetzten Ziele wurden insofern erreicht, als die beteiligten Akteure eine vorwiegend positive Bilanz ziehen. Die Evaluation bezeugt, dass Vertreter/-innen von Organisationen der Arbeitswelt und kantonalen Amtsstellen ebenso wie Berufsbildner/-innen mit der Umsetzung der Ausbildung mehrheitlich zufrieden oder eher zufrieden sind. Noch höher fällt die Zufriedenheit der Lernenden aus, was sich auch in der Laufbahnstudie EBA bestätigt. Weiter zeigen STERN u. a. (2010), dass die Bestehensquoten bei den Abschlussprüfungen berufsspezifisch unterschiedlich, aber insgesamt sehr hoch sind (95 % über alle EBA-Berufe im Jahr 2008 gegenüber 91 % bei EFZ-Berufen).

Zuvor geäußerte Befürchtungen, ob das durch Standardisierung erhöhte Niveau dieser Ausbildungen für Jugendliche mit Benachteiligungen einen postobligatorischen Abschluss eher erschweren würde, können bisher weder bestätigt noch widerlegt werden. Erst ab 2015 werden gesamtschweizerisch entsprechende individualstatistische

Daten zur Verfügung stehen. Aktuell bleibt ungewiss, ob die EBA-Grundbildung auch für Jugendliche im untersten Leistungssegment zugänglich ist.

Erfolgreiche individuelle Begleitung: niederschwellig, flexibel, vernetzt

Neben Unterstützungsmaßnahmen beim Übergang in die Berufsbildung, der Flexibilisierung der Ausbildungsdauer, einem breiten Angebot an schulischen Stütz- und Förderkursen und dem Case Management für Risikogruppen erscheint das Instrument der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) (vgl. BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE 2007) zur Unterstützung von EBA-Lernenden für den Bildungserfolg als besonders relevant (vgl. grüne Maßnahmen-Felder in Abb. 1). fiB-Konzepte sind mittlerweile in 23 (von 26) Kantonen vorhanden, jedoch unterschiedlich ausgestaltet, wobei die fiB durch unterschiedliche Stellen erbracht werden kann (GRASSI u. a. 2014, S. 124 f.). In qualitativen Expertenbefragungen 2008 sowie in einer Evaluationsstudie in den Kantonen beider Basel kristallisierten sich folgende zentrale Umsetzungsfaktoren heraus (vgl. KAMMERMANN/HÜBSCHER/SCHARNHORST 2009; SEMPET 2008):

- fiB-Maßnahmen müssen allen Beteiligten bekannt, niederschwellig und rasch abrufbar sein.
- Die Lernorte sollten kooperieren und durch speziell qualifizierte Stellen unterstützt werden.
- Lehrpersonen an Berufsfachschulen, die mit fiB-Maßnahmen betraut sind, sollten über ein klares Pflichtenheft, zeitliche Ressourcen und eine Zusatzqualifikation verfügen sowie eine gewisse Vernetzungsfunktion wahrnehmen.

Eine weitere Evaluation im Kanton Zürich (vgl. POOL MAAG 2011) bestätigt die wichtige Rolle der fiB. Es zeigt sich, dass sie die Integrationskraft und Tragfähigkeit der EBA-Grundbildungen für Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf erhöht.

Inklusion durch Arbeitsmarktintegration oder weiterführende Ausbildung

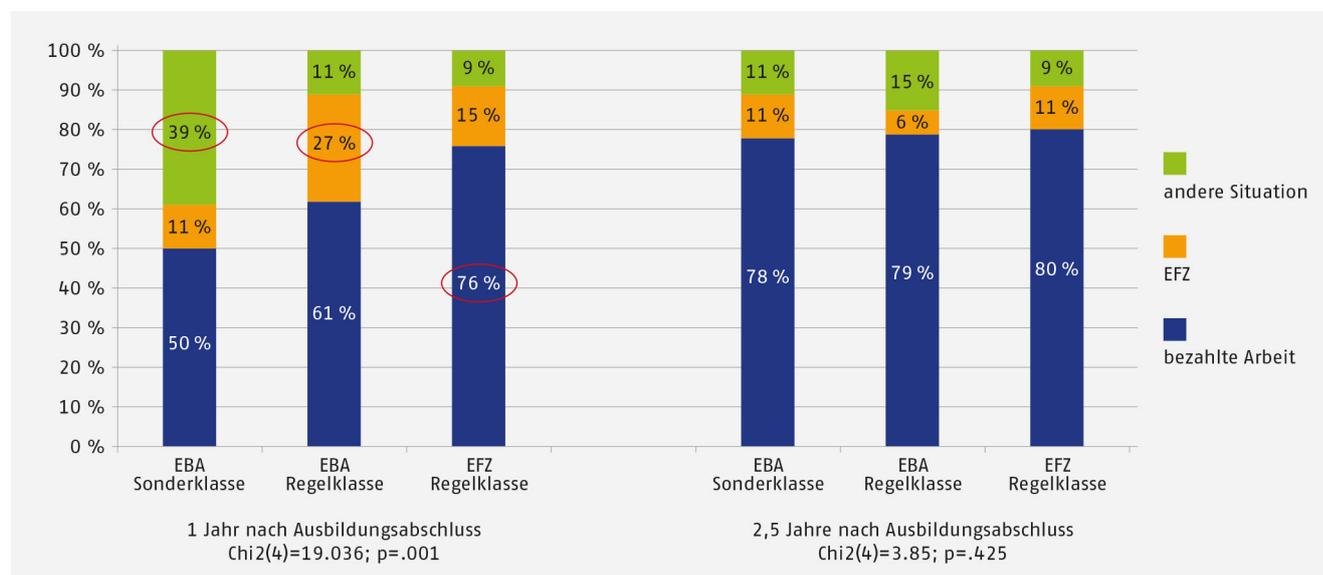
Zur Beantwortung der Frage, inwiefern die EBA-Grundbildung berufliche Inklusion ermöglicht, werden im Folgenden die Ergebnisse der Laufbahnstudie EBA herangezogen (vgl. Kasten).

Kurz- bis mittelfristige Inklusion (bis 2,5 Jahre nach EBA-Abschluss)

Kurz vor Ausbildungsende erweisen sich die beruflichen Perspektiven der EBA-Lernenden als sehr ungewiss, nur gerade 48 Prozent verfügen über eine sichere Anschluss-

Abbildung 2

Berufliche Situation ein Jahr und zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsabschluss (n EBA= 169, n EFZ=75)



lösung (zugesicherte Arbeits- und/oder weiterführende Lehrstelle). Ein Jahr nach dem Abschluss befinden sich jedoch 88 Prozent in einer sicheren beruflichen oder Ausbildungssituation, etwas mehr als 60 Prozent davon gehen einer Erwerbstätigkeit nach, und dies meist in einer Vollzeit-Anstellung. Berufsleute mit Berufsattest sind ziemlich mobil, fast die Hälfte der Erwerbstätigen hat nach der Ausbildung den Betrieb gewechselt. Ein Viertel hat sich für den Durchstieg in eine EFZ-Ausbildung entschieden. Vergleichende Analysen (KAMMERMANN u. a. 2011) mit einer berufsspezifischen Teilstichprobe aus dem Jugendlängsschnitt »Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben – TREE«⁵ zeigen für EBA-Absolvierende ein bis zweieinhalb Jahre nach dem Abschluss eine vergleichbare Arbeitsmarktintegration wie für EFZ-Absolvierende, wobei Personen mit einem EBA ein Jahr nach der Ausbildung eher eine weitere Ausbildung in Angriff genommen haben als Personen mit einem EFZ. Schwierig zu erklären ist die prekäre Erwerbssituation ein Jahr nach Abschluss für junge Berufsleute mit EBA, die während der obligatorischen Schulzeit Klassen für Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf besucht haben (Sonderklassen). Diese sind signifikant seltener erwerbstätig oder in weiterführenden Ausbildungen als EBA-Absolvierende aus Regelklassen und junge Berufsleute mit EFZ. Zweieinhalb Jahre nach Ausbildungsabschluss verschwindet dieser Unterschied jedoch (vgl. Abb. 2).

Mittelfristige Inklusion (bis 5 Jahre nach EBA-Abschluss)

Für rund zwei Drittel der Berufsleute mit EBA ist ihr Abschluss mittelfristig die Grundlage für die weitere Erwerbstätigkeit: Fünf Jahre nach dem Erwerb des EBA arbeiten sie nach wie vor im erlernten Beruf (vgl. Abb. 3). Jede dritte Person ist ihrem Ausbildungsbetrieb treu geblieben, während die anderen in der Zwischenzeit mindestens einmal den Betrieb gewechselt haben. Rund ein Fünftel der Befragten hat sich für eine Arbeit in einem anderen Berufsfeld entschieden. Elf Prozent sind weder erwerbstätig noch in Ausbildung, d. h. sie sind entweder arbeitslos (7 %) oder kümmern sich mehrheitlich um ihre Familie. 70 Prozent der Erwerbstätigen arbeiten Vollzeit in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis.

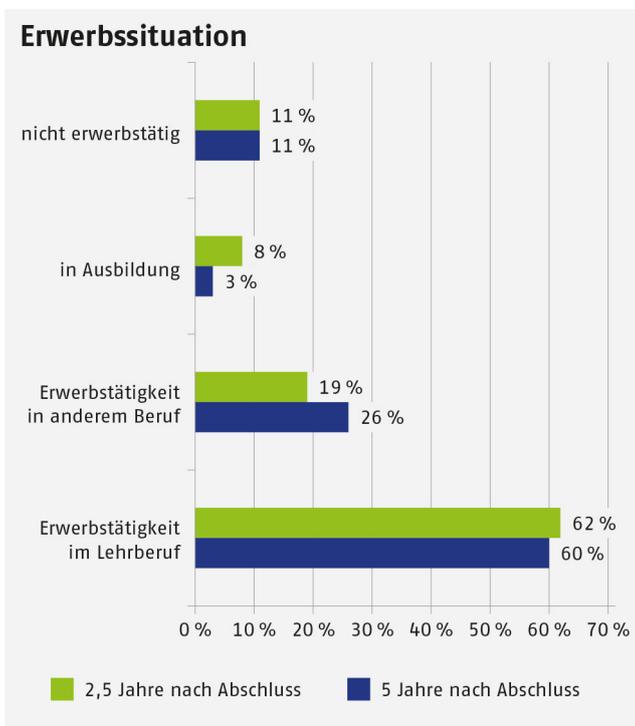
Für etwas mehr als ein Drittel der Befragten war die EBA-Grundbildung Ausgangspunkt für eine berufliche Weiterbildung. Sie haben in der Zwischenzeit ein EFZ oder einen anderen Weiterbildungsabschluss erworben. Mehr als 70 Prozent sind sowohl mit ihrer beruflichen Situation als auch mit ihrer beruflichen Laufbahn zufrieden. Mehrheitlich sind sie der Ansicht, dass diese ihren beruflichen und schulischen Fähigkeiten sowie ihren persönlichen Zielen überwiegend entsprechen.

Erste Analysen zu Berufsverläufen von EBA-Absolvierenden zeigen für rund ein Drittel nichtlineare Verläufe mit längeren Phasen von Arbeitslosigkeit während der ersten fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss (vgl. STALDER/KAMMERMANN i. E.). Diejenigen, die kurz vor Ausbildungsende noch keine sichere Arbeitsmarkt- oder weitere Ausbildungsperspektive hatten, scheinen besonders gefährdet, in

⁵ www.tree-ch.ch (05.02.2015)

Abbildung 3

EBA-Abschluss als Grundlage für mittelfristige Erwerbstätigkeit (n=100)



einen solchen nichtlinearen Verlauf einzumünden. Prädiktoren für diese Verläufe sind in weiterführenden Analysen noch zu bestimmen.

Offene Fragen

Die Frage nach dem Inklusionspotenzial der EBA-Grundbildung kann aufgrund der derzeit vorliegenden empirischen Erkenntnisse noch nicht abschließend beantwortet werden. Zur Beurteilung der Situation an der ersten Schwelle, dem Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung, fehlt für Jugendliche mit Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen in der Schweiz eine valide empirische Datenbasis. Erste Erkenntnisse aus der Laufbahnstudie EBA deuten aber darauf hin, dass für diejenigen jungen Menschen, die den Eintritt in eine EBA-Grundbildung geschafft und diese erfolgreich abgeschlossen haben, eine Inklusion in den Arbeitsmarkt, die auch die Möglichkeit von weiterführenden Ausbildungen einschließt, durchaus realistisch ist. Dabei ist es wichtig, dass unterstützende Maßnahmen wie eine individuelle Begleitung von Lernenden mit speziellem Unterstützungsbedarf während der Ausbildung sowie insbesondere auch beim Übergang an der zweiten Schwelle sichergestellt werden können. Bei der Interpretation der Ergebnisse aus der Laufbahnstudie EBA muss berücksichtigt werden, dass sich diese ausschließlich auf zwei Berufsfelder stützen. Inwieweit sich die Situation in anderen Berufsfeldern vergleichbar darstellt, ist noch offen. ◀

Literatur

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT): Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung. Leitfaden. Bern 2007

BUNDESAMT FÜR STATISTIK. Statistik der beruflichen Grundbildung 2007. Neuchâtel 2008

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V.: Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2014

FUHRER, M.; SCHWERI, J.: Kosten und Nutzen von zweijährigen beruflichen Grundbildungen aus der Sicht der Betriebe. Schlussbericht. Zollikofen 2010

GRASSI, A. u. a.: Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation. Bern 2014

KAMMERMANN, M.: Job or further training? Impact of the Swiss Basic Federal Vocational Education and Training (VET) Certificate on the careers of low achieving young people. In: *Education + Training* 52 (2010) 5, S. 391–403

KAMMERMANN, M.; BALZER, L.; HÄTTICH, A.: Attest macht zufriedene Berufsleute. In: *Panorama* 27 (2013) 6, S. 18

KAMMERMANN, M.; HÄTTICH, A.: Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer schweizerischen Längsschnittstudie über die Berufsverläufe nach einer zweijährigen beruflichen Grundbildung. In: *BWP* 39 (2010) 5, S. 11–14 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6310 (Stand:05.02.2015)

KAMMERMANN, M.; HÜBSCHER, B.; SCHARNHORST, U.: Standortbestimmung Zweijährige berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA). Zürich 2009

KAMMERMANN, M.; STALDER, B. E.; HÄTTICH, A.: Two-year apprenticeships – a successful model of training? In: *Journal of Vocational Education and Training* 63 (2011) 3, S. 377–396

POOL MAAG, S.: Die Tragfähigkeit der EBA-Grundbildung und die Rolle der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB). In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 17 (2011) 3, S. 9–15

SCHWEIZERISCHER BUNDES RAT: Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 6. September 2000. Bern 2000

SEMPERT, W.: Fachkundige individuelle Begleitung: Thesen aus einer Evaluation Basel-Stadt und Basel-Land. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14 (2008) 5, S. 18–23

STAATSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SFB): Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest. Leitfaden. Bern 2014

STALDER, B. E., KAMMERMANN, M.: Career success of graduates with VET Certificate. In: *Formation Emploi* (im Erscheinen)

STERN, S. u. a.: Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Schlussbericht. Lausanne/Zürich 2010

Ausbildungsgarantie – ein Weg zur Inklusion in der beruflichen Bildung?



BENJAMIN KRAUTSCHAT
Politischer Referent beim
Deutschen Gewerkschafts-
bund, Bundesvorstand, Berlin



MICHAEL TRINKO
Bundesjugendsekretär beim
Österreichischen Gewerk-
schaftsbund Wien

Das Thema Inklusion gewinnt in der beruflichen Bildung zunehmend an Bedeutung, da unterschiedliche Personengruppen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz nach wie vor benachteiligt werden. Die UNESCO fordert in ihren Leitlinien zu Inklusion, allen Menschen den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen und sie dabei individuell zu fördern. Zur Umsetzung dieses Anspruchs wird in diesem Beitrag der Ansatz der Ausbildungsgarantie in den Blick genommen. Anhand der Erfahrungen mit diesem Modell in Österreich werden Chancen für eine bessere Integration in Ausbildung betrachtet und eine mögliche Umsetzung für Deutschland aus Sicht des DGB skizziert.

Die Ausgangslage – zur Situation auf dem Ausbildungsmarkt

Während in den letzten Jahren immer mehr Ausbildungsplätze unbesetzt geblieben sind, gibt es weiterhin viele junge ausbildungsinteressierte Menschen, die keinen Ausbildungsplatz bekommen. Insgesamt ist die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den letzten Jahren zurückgegangen auf nur noch 522.200 im Jahr 2014 (vgl. MATTHES u. a. 2014). Auch der Anteil der Ausbildungsbetriebe ist rückläufig und lag 2012 bei 21,3 Prozent (vgl. BMBF 2014).

Von allen ausbildungsinteressierten Jugendlichen erhielten 2014 nur 64,4 Prozent einen Ausbildungsplatz (vgl. MATTHES u. a. 2014, S. 18). Die anderen 35,6 Prozent wurden größtenteils in Maßnahmen des Übergangsbereichs vermittelt, haben eine weiterführende Schule besucht, sind direkt in Beschäftigung gegangen, oder ihr Verbleib ist unbekannt.

Unter diesen veränderten Marktbedingungen fällt es heute einem Teil der Jugendlichen leichter als noch vor acht Jahren, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, während sich für den anderen Teil das Risiko erhöht hat, dauerhaft vom Ausbildungsmarkt ausgeschlossen zu bleiben (vgl. DGB-JUGEND 2013, S. 20). Eine besondere Rolle spielen dabei die schulische Vorbildung, das Geschlecht, ein Migrationshintergrund bzw. die Staatsangehörigkeit und die Region (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATUNG 2012, S. 103). 2013 befanden sich 257.600 junge Menschen noch immer in den Maßnahmen des

Übergangsbereichs; 1,33 Millionen junge Menschen zwischen 20 und 29 Jahren verfügen nicht über einen Berufsabschluss (vgl. AUTORENGRUPPE 2014, S. 99–100; Destatis 2014¹).

Die Potenziale und Fähigkeiten dieser Menschen bleiben oftmals ungefordert und ungenutzt.

Inklusion in der beruflichen Bildung

Lange Zeit wurde das Thema Inklusion primär in Bezug auf die UN-Konvention »Rechte von Menschen mit Behinderungen« diskutiert. Ein weiter gefasstes Verständnis legt die UNESCO zugrunde. Demnach sollen »allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen« (UNESCO 2009, S. 3). Inklusive Bildung wird demnach als Prozess verstanden, in dem »jene Kompetenzen im Bildungssystem gestärkt werden, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen« (ebd., S. 8).

In der Berufsbildung gibt es bereits Ansatzpunkte, um Inklusion im Sinne dieser Definition umzusetzen. Dies betrifft etwa eine umfassendere Berufsorientierung, eine einheitliche und unterstützende Begleitung durch Jugendberufsagenturen oder auch Unterstützungsprogramme in der Ausbildung. Wichtig ist, dass diese Ansätze auf-

¹ Vgl. www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/03/PD14_083_212.html (Stand: 06.02.2015).

einander abgestimmt sind und das Ziel verfolgen, jungen Menschen den Zugang zu einer von ihnen gewählten Berufsausbildung zu ermöglichen. Österreich hat versucht, diesen Anspruch mit der Einführung einer Ausbildungs-garantie umzusetzen. Es lohnt sich daher, dieses Beispiel näher zu betrachten.

Die Ausbildungs-garantie in Österreich

Die Ausbildungs-garantie hat in Österreich eine lange Tradition. Bereits 1998 wurden zwei Maßnahmen nach dem Jugendausbildungsgesetz (JASG), die sogenannten JASG-Maßnahmen, eingeführt. Jugendliche hatten die Möglichkeit zu wählen zwischen

- dem Besuch einer Lehrlingsstiftung, wo ein kompletter Beruf erlernt werden konnte, und
- dem Besuch eines Lehrgangs von zehn Monaten zur Erlernung von Fertigkeiten und Kenntnissen eines Lehrberufs.

Die Einführung war unter anderem mit dem Ziel verbunden, dem Missverhältnis zwischen Lehrstellensuchenden und angebotenen Lehrstellen entgegenzuwirken. Anfang August 2000 meldete der Arbeitsmarktservice (AMS) 10.916 Lehrstellensuchende, aber nur 3.390 offene Lehrstellen. Aus Kostengründen wurden die Lehrlingsstiftungen jedoch zwei Jahre später schon wieder eingestellt. Aufgrund des Drucks vom ÖGB und von der Arbeiterkammer wurde mit der Novelle des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes (BAG) 2008 die gesetzliche Grundlage für die Lehrausbildung außerhalb von Betrieben verbessert und neu geregelt: Seit dem 1. Januar 2009 gelten spezifische Maßnahmen des Arbeitsmarktservices (AMS) im Rahmen der überbetrieblichen Lehrausbildung (§30b BAG). Ergänzend zum weiterhin prioritären betrieblichen Lehrstellenangebot wurde nunmehr die überbetriebliche Berufsausbildung als regulärer Bestandteil der Berufsausbildung etabliert und als Element der Ausbildungs-garantie für Jugendliche bis 18 Jahre ausgebaut. Bei der überbetrieblichen Berufsausbildung beauftragt der AMS einen Bildungsträger mit der Ausbildung von Jugendlichen. Ziel ist es, Jugendliche in ein betriebliches Lehrverhältnis zu vermitteln.

Aktuell werden zwei Modelle der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) unterschieden.

- Das Modell ÜBA 1 stellt ein Lehrgangsmo-dell dar, in dem die Jugendlichen die gesamte Lehrausbildung, die zwischen zwei und vier Jahren dauern kann, in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung absolvieren, die auch Praxisphasen in Betrieben ermöglicht.
- Die Ausbildung in der ÜBA 2 erfolgt dagegen in Kooperation mit Praxisbetrieben und auf Basis von Ausbil-dungsverträgen, die allerdings nicht die gesamte Lehrzeit umfassen müssen.

Der reguläre Abschluss einer Maßnahme erfolgt mit der Vermittlung in eine betriebliche Lehrstelle oder durch eine reguläre Lehrabschlussprüfung. Der begleitende Besuch der Berufsschule ist verpflichtend. Teilnehmende erhalten eine Ausbildungsbeihilfe in Höhe der Deckung des Lebensunterhalts. Diese beträgt für Jugendliche im ersten und zweiten Lehrjahr 301,80 Euro, ab dem dritten Lehrjahr 697,80 Euro. Die Teilnehmenden sind kranken-, unfall- und pensionsversichert.

Das Lehrgangsmo-dell ÜBA 1

Bei den meisten ÜBA-1-Lehrgängen sind gewisse vorbereitende Maßnahmen integrierter Bestandteil. Diese dauern, abhängig vom jeweiligen Bundesland, zwischen einer Woche und zwei Monaten. So wurden in Wien Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen (BOCO-Maßnahmen) mit einer Dauer von acht Wochen installiert. Ziel ist, die Berufswünsche der Jugendlichen zu eruieren und die persönlichen und kognitiven Voraussetzungen für die Berufsausbildung zu fördern. Die Maßnahme besteht aus vier Phasen (Einführung und Clearing, Berufsorientierung und Zielfindung, Vorbereitungsphase auf die Lehrausbildung und Zusatzmodule). Neben einem intensiven Bewerbungstraining werden die Jugendlichen auch über mögliche Ausbildungswege informiert.

Im Rahmen dieses Modells haben Praktika die primäre Aufgabe, Jugendliche in betriebliche Arbeitsabläufe zu bringen und sie mit regulären Arbeitsbedingungen vertraut zu machen bzw. sie im Weiteren direkt an den jeweiligen Praktikumsbetrieb weiterzuvermitteln. Der AMS legt die Dauer der Praktika abhängig von der Leistungsbeschreibung der jeweiligen Berufsgruppen² fest.

Das Praxismodell ÜBA 2

Ziel des Modells ÜBA 2 ist es, Jugendliche bis zu zwölf Monate lang in einem Lehrberuf in Kooperation mit Praxisbetrieben auszubilden und anschließend unter Anrechnung der Ausbildungszeit auf die Lehrzeit in einen Betrieb zu übernehmen. Prinzipiell ist die ÜBA 2 in drei Bausteine aufgeteilt, wovon die Ausbildung im Praktikumsbetrieb den zentralen Baustein darstellt. Die Jugendlichen werden speziell auf das Vorstellungsgespräch im Praxisbetrieb vorbereitet und erhalten ein spezielles Bewerbungstraining. Ein weiterer Baustein ist die Vorbereitung des Besuchs der Berufsschule, der unter anderem mit dem Praktikumsbetrieb koordiniert wird. Als dritter Baustein ist die Ausbildung beim Bildungsträger vorgesehen, der mindestens 20 Prozent der gesamten Ausbildungszeit umfassen soll. Dieses Element dient zur Begleitung des Jugendlichen und

² Dies ist mit dem Ausbildungsrahmenplan in Deutschland vergleichbar.

hat eine wichtige stabilisierende Funktion. Hier werden eine Reihe von Aktivitäten angeboten, unter anderem Förderunterricht bei Defiziten in der Berufsschule sowie fachliche Nachschulungen.

Betrachtet man die Teilnehmenden in überbetrieblichen Ausbildungen in Österreich nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft, stellt sich heraus, dass sowohl der Frauenanteil (41,7 %) als auch der Anteil nichtösterreichischer Staatsbürger/-innen (20,3 %) höher als in der Lehrausbildung ist (34,2 % Frauenanteil und 8,7 % nichtösterreichische Staatsbürger/-innen). Diese Zahlen legen nahe, dass beide Gruppen durch die Ausbildungsgarantie erreicht werden und bei ihrer beruflichen Qualifizierung davon profitieren. Im Gegenzug wird deutlich, dass diese Personengruppen offensichtlich auf dem ersten Lehrstellenmarkt benachteiligt werden.

Die überbetriebliche Lehrausbildung bietet folglich Jugendlichen, die am ersten Lehrstellenmarkt nicht zum Zuge kommen, die Möglichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren. Der Österreichische Gewerkschaftsbund war an der Entwicklung dieses Modells beteiligt und ist davon überzeugt, dass diese Maßnahme u.a. ein Grund für die niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Österreich ist. Die überbetriebliche Ausbildung darf allerdings nicht als Ersatz oder Konkurrenz zur betrieblichen Ausbildung angesehen werden, sondern lediglich als »Alternative« für Jugendliche, die keine Lehrstelle finden.

Was kann Deutschland von der österreichischen Umsetzung lernen?

Das österreichische Beispiel zeigt, dass und wie eine Ausbildungsgarantie umgesetzt werden kann. Vor allem die Rolle der außerbetrieblichen Ausbildung ist bei der österreichischen Umsetzung allerdings genauer zu betrachten. Der Anspruch an eine qualitativ hochwertige Ausbildung im dualen System zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur reine Wissensvermittlung erfolgt, sondern Fertigkeiten und Fähigkeiten ganzheitlich, an Geschäftsprozessen orientiert, erworben werden, was in einer außerbetrieblichen Ausbildung nur zum Teil gegeben ist. Zudem stellen sich die Beschäftigungsperspektiven für betrieblich Ausgebildete deutlich besser dar (vgl. GRANATO 2004, S. 45 ff.). Nicht zuletzt ist es auch aus gesellschaftlicher Perspektive wichtig, dass sich die Betriebe nicht aus ihrer Verantwortung ziehen und nicht die Gesellschaft die Kosten für die Fachkräftesicherung trägt.

Vorstellungen des DGB zur Umsetzung der Ausbildungsgarantie in Deutschland

Für die Gewerkschaften bedeutet die Umsetzung einer Ausbildungsgarantie in Deutschland, dass junge ausbildungsinteressierte Menschen, wie in Österreich, den gesetzlich garantierten Anspruch auf eine qualitativ hochwertige – mindestens dreijährige – Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vgl. DGB 2009) erhalten. Bei der Umsetzung einer solchen Garantie in Deutschland sollten folgende Bedingungen erfüllt sein.

Betriebliche Ausbildung hat Vorrang

Aus Sicht des DGB ist und bleibt die wichtigste Säule der Ausbildungsgarantie die *betriebliche Ausbildung*. Daher sollte die betriebliche Ausbildungsbeteiligung erhöht und die Anzahl der betrieblichen Ausbildungsplätze deutlich gesteigert werden. Hier gibt es noch enormes Potenzial, denn immerhin 55 Prozent aller Betriebe sind ausbildungsberechtigt (vgl. BIBB 2014). Betriebe und öffentliche Einrichtungen sollten ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung wieder stärker nachkommen und vermeintlich »Schwächeren« eine faire Chance geben.

Assistierte Ausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen

Gerade um die kleineren und Kleinstunternehmen, die sich in den letzten Jahren zunehmend aus der Ausbildung zurückgezogen haben (vgl. BIBB 2014, S. 195), wieder für eine Ausbildung zu gewinnen, sieht der DGB als zweite Säule das mittlerweile beschlossene Modell der *assistierten Ausbildung* an, das nun als bundesweites Regelangebot umzusetzen ist. Bei diesem Programm wird sowohl den Betrieben als auch den Jugendlichen ein Bildungsträger zur Seite gestellt. Dessen Aufgabe ist es, sowohl die Jugendlichen vor und in der Ausbildung zu unterstützen als auch die Betriebe, etwa bei der Auswahl der Jugendlichen und Fragen rund um die Ausbildung. Zur Unterstützung bei Problemen in der Ausbildung sollten auch die ausbildungsbegleitenden Hilfen weiter ausgebaut werden. Die große Stärke ausbildungsbegleitender Hilfen und der assistierten Ausbildung ist, dass sie begleitend zu einer regulären betrieblichen Ausbildung und nicht in »Sondermaßnahmen« stattfinden.

Umlagefinanzierung

Zur Förderung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung und für eine gerechte Finanzierung der Ausbildung erachtet der DGB die Einführung einer *solidarischen Umlagefinanzierung* als ein weiteres zentrales Element. Dadurch

wird die Bereitschaft zur Ausbildung unterstützt und Betriebe, die selber nicht ausbilden wollen oder können, beteiligen sich finanziell an der Ausbildung von Fachkräften. Sowohl im Bauhauptgewerbe als auch in der Altenpflege wurden mit diesem Ansatz bisher sehr gute Erfahrungen gemacht (vgl. PIEROTH/BARCZAK 2014, S. 111 ff.). Aus den »Einnahmen« der Umlagefinanzierung können nicht nur die ausbildenden Betriebe entlastet werden, hiermit können auch anfallende Kosten in der außerbetrieblichen Ausbildung abgedeckt werden und ausbildungsbegleitende Maßnahmen, wie etwa die assistierte Ausbildung, mitfinanziert werden.

Einstiegsqualifizierung

Eine Reihe von tarifvertraglichen Regelungen zeigt, wie das Instrument der *Einstiegsqualifizierung* (EQ) als eine Brücke in Ausbildung genutzt werden kann. Als Beispiel sei hier u. a. auf das Programm »Start in den Beruf« in der Chemiebranche (vgl. UCI) hingewiesen. Grundsätzlich sollte bei Maßnahmen der EQ darauf geachtet werden, dass als Zielgruppe nur die jungen Menschen infrage kommen, die tatsächlich diese Begleitung benötigen, um den Weg in die Ausbildung zu finden. Ebenfalls sollte nach Auffassung des DGB nach der EQ der Übergang in eine mindestens dreijährige betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf sichergestellt sein.

Außerbetriebliche Ausbildung als Ausnahme

Nur dort, wo alle betrieblichen Maßnahmen nicht greifen und es trotz aller Bemühungen nicht ausreichend betriebliche Ausbildungsplätze gibt, soll eine kooperative *außerbetriebliche Ausbildung* angeboten werden. Dabei sollte ein möglichst hoher betrieblicher Praxisanteil gewährleistet sein und regelmäßig überprüft werden, ob ein Wechsel in eine betriebliche Ausbildung möglich ist. Auch in der außerbetrieblichen Ausbildung sollen die Auszubildenden eine existenzsichernde Ausbildungsvergütung erhalten. Nicht zuletzt muss die Übernahmequote nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung dringend erhöht werden.

Diskussionsstand und weitere Perspektiven

Im letzten Jahr ist in Deutschland zunehmend Leben in die Diskussion um eine Ausbildungsgarantie gekommen. In verschiedenen Bundesländern werden Konzepte für eine Umsetzung diskutiert. Im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD von 2013 steht die Ausbildungsgarantie als explizites Ziel: »Ziel der Allianz [für Aus- und Weiterbildung] ist die Umsetzung der Ausbildungsgarantie in Deutschland. Kein junger Mensch darf zurückbleiben oder wertvolle Lebenszeit in Warteschleifen verlieren.« (BUNDESREGIERUNG 2013).

Die im Dezember gegründete neue Allianz für Aus- und Weiterbildung hat dieses Ziel aufgegriffen und vereinbart, »jedem ausbildungsinteressierten Menschen [...] einen »Pfad« aufzuzeigen, der ihn frühestmöglich zu einem Berufsabschluss führen kann« (vgl. ALLIANZ 2014). Auch hier hat die betriebliche Ausbildung Vorfahrt, und die assistierte Ausbildung soll ausgebaut werden. Die vorgeschlagenen Maßnahmen sind erste wichtige Schritte hin zu einem Einstieg in eine Ausbildungsgarantie und würden für eine bessere Inklusion der benachteiligten jungen Menschen in der beruflichen Bildung sorgen.

Das österreichische Beispiel zeigt, dass für eine erfolgreiche Umsetzung eine gesetzliche Verankerung notwendig ist. Die geplante Evaluation des Berufsbildungsgesetzes in den nächsten zwei Jahren bietet die Chance und Gelegenheit zu überprüfen, inwieweit eine rechtliche Verankerung im Berufsbildungsgesetz sinnvoll und für die jungen Menschen zielführend und integrierend ist. ◀

Literatur

ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG 2015–2018. Berlin 2014 – URL: www.dgb.de/themen/+co++8d18f7aa-81f5-11e4-9958-52540023ef1a (Stand: 06.02.2015)

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld 2014

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Stand 06.02.2015)

BMBF: Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014 – URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (Stand: 06.02.2015)

BUNDESREGIERUNG: Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Berlin 2013 – URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html (Stand: 06.02.2015)

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2009

DGB: Mehr Chancen durch Modernisierung der Ausbildungsberufe. Berlin 2009

DGB-JUGEND: Ausbildungsreport 2013. Berlin 2013 – URL: <http://jugend.dgb.de/~iDG> (Stand: 06.02.2015)

GRANATO, M.; DORAU, D.: Junge Fachkräfte an der zweiten Schwelle. Bonn 2004 – URL: http://doku.iab.de/ibv/2004/ibv2504_34.pdf (Stand: 06.02.2015)

MATTHES S. u. a.: Duales System vor großen Herausforderungen. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2014 (Stand: 18.12.2014). Bonn 2014 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa-2014.pdf (Stand: 06.02.2015)

PIEROTH, B.; BARCZAK, T.: Rechtsfragen einer landesrechtlichen Berufsausbildungsplatzabgabe, 2014 – URL: <http://nrw.dgb.de/~lrrt> (Stand: 06.02.2015)

UNTERSTÜTZUNGSVEREIN DER CHEMISCHEN INDUSTRIE (UCI): Start in den Beruf – URL: www.chemie-sozialpartner.de/institutionen/uci/start-in-den-beruf (Stand: 05.02.2015)

Mehr Chancen auf Teilhabe – Assistierte Ausbildung als Instrument zur Förderung einer inklusiven Berufsbildung

RALF NUGLISCH

Leiter des Bereichs »Arbeit und
Qualifizierung«, DER PARITÄTISCHE Landes-
verband Baden-Württemberg

Bei der Assistierte Ausbildung wird eine reguläre betriebliche Berufsausbildung durch umfassende Vorbereitungs- und Unterstützungsangebote seitens der Jugendberufshilfe flankiert. Dadurch gelingt es, auch chancenarmen jungen Menschen eine normale betriebliche Berufsausbildung zu ermöglichen. Im Beitrag werden Chancen der Assistierte Ausbildung vorgestellt und Umsetzungserfahrungen in Baden-Württemberg skizziert.

Zugänge ins Regelsystem und vollwertige Teilhabe am betrieblichen Ausbildungsgeschehen

Ziel der Assistierte Ausbildung ist es, dass mehr junge Menschen, die mit schwerwiegenden Ausbildungshemmnissen konfrontiert sind, eine reguläre betriebliche Berufsausbildung absolvieren können. Dazu ergänzt die Assistierte Ausbildung die reguläre Berufsausbildung mit Dienstleistungen, die deren Gelingen unter sozialen, fachlichen und organisatorischen Gesichtspunkten sichert. Sowohl die (potenziellen) Auszubildenden als auch die Verantwortlichen in den Betrieben und in den Berufsschulen werden unterstützt, ihr Ausbildungsverhältnis gemeinsam vorzubereiten und zu gestalten. Im Rahmen der Assistierte Ausbildung werden Bildungspotenziale im Regelsystem erschlossen, genutzt und ausgeweitet. Damit grenzt sie sich von Förderkonzepten ab, die sogenannte benachteiligte junge Menschen über spezifische Maßnahmen außerhalb des Beschäftigungssystems fördern.

Assistierte Ausbildung versteht sich somit nicht als Alternative zur regulären Ausbildung im Betrieb, sondern vielmehr als intensive Form zu deren Unterstützung. Die Ausbildungsverantwortung bleibt bei den Betrieben und den jungen Menschen; der Ausbildungsvertrag wird zwischen Betrieb und Auszubildenden geschlossen, und die Betriebe bezahlen die regulären Ausbildungsvergütungen.

Assistierte Ausbildung ermöglicht als neue Interventionsstufe zwischen den bereits bestehenden Instrumenten der ausbildungsbegleitenden Hilfen und der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) mehr jungen

Menschen den Zugang zur Berufsausbildung im Regelsystem. Entsprechend lässt sich die Vorbereitungsphase der Assistierte Ausbildung zwischen der Einstiegsqualifizierung (EQ/EQ plus) und den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) einordnen.

Junge Menschen erleben sich bei der Assistierte Ausbildung von Beginn an als vollwertige Mitglieder im Betrieb. Betriebe können mithilfe der Assistierte Ausbildung ihr Ausbildungsengagement leichter auf bisher ausgeschlossene Jugendliche ausweiten. Dadurch werden wichtige Faktoren für das Gelingen der Berufsausbildung wie Motivation und Leistungsbereitschaft ebenso wie Verbindlichkeit und Verantwortungsbewusstsein aufseiten der jungen Menschen und der Betriebe gefördert.

Der Erfolg der Assistierte Ausbildung hängt von ihrer Wirkung im Markt ab

Die duale Ausbildung wird über Angebot und Nachfrage geregelt. Insofern hängen auch die Akzeptanz und damit das inklusive Potenzial der Assistierte Ausbildung davon ab, wie sie sich auf dem Ausbildungsmarkt etablieren kann. Der demografische Wandel und das veränderte Bildungsverhalten stellen steigende Anforderungen an Unternehmen bei der Suche nach Auszubildenden. Daher zeigen sich Branchen und Betriebe zunehmend offener dafür, junge Menschen mit aus ihrer Sicht schlechteren Startbedingungen auszubilden. Auch eine gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmen führt zu mehr Offenheit gegenüber vermeintlich schwächeren Personengruppen. Das sind zunächst positive Ausgangsbedingungen für mehr Inklusion und die Etablierung der Assistierte Ausbildung am Ausbildungsmarkt. Dauerhaft und in nennenswertem Umfang wird die Einführung der Assistierte Ausbildung jedoch nur gelingen, wenn sie für alle Beteiligten einen Mehrwert erbringt.

Die Erfahrungen mit der Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg zeigen, dass dies möglich ist. Dort wird die Assistierte Ausbildung im Rahmen von landesweiten Modellprojekten umgesetzt – seit Herbst 2008 im Projekt carpo, an dem mittlerweile rund 1.700 junge Menschen teilgenommen haben.

Konzeptionelle Eckpunkte – Umsetzungserfahrungen aus Baden-Württemberg

Assistierte Ausbildung wendet sich an *alle* jungen Menschen mit Vermittlungshemmnissen und besonderem Unterstützungsbedarf, die bis dato keine Berufsausbildung beginnen oder erfolgreich abschließen konnten. Die Teilnehmenden benötigen für ihre erfolgreiche betriebliche Berufsausbildung eine intensivere Unterstützung als durch ausbildungsbegleitende Hilfen, brauchen aber nicht den Förderrahmen der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Diese Offenheit bei der Zielgruppe korrespondiert mit dem Anliegen, bei der Einbeziehung der jungen Menschen potenzial- und kompetenzorientiert und damit auch ergebnisoffen vorzugehen.

Die Assistierte Ausbildung stellt Dienstleistungen verlässlich, kontinuierlich und situationsgerecht zur Verfügung. Dazu ist eine breite konzeptionelle Basis erforderlich, die es ermöglicht, auf die individuellen Lebenslagen, Unterstützungsbedarfe und Ausbildungshemmnisse mit jeweils adäquaten Angeboten flexibel reagieren und das im Einzelfall geeignete Betreuungs- und Begleitsetting fahren zu können (vgl. Abb.). Die Dienstleistungen stehen den jungen Menschen und den Betrieben während der gesamten Vorbereitung und Ausbildung zur Verfügung.

Zu Beginn des Prozesses ist es dabei häufig erforderlich, soziale und kommunikative Hürden bei jungen Menschen und Betrieben zu überwinden. Diese zählen zu den Hauptgründen dafür, dass Ausstellungsverhältnisse nicht zustande kommen. Dazu bedarf es des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses zwischen den jungen Menschen, den Betrieben und dem Jugendberufshilfeträger. Beide Seiten müssen sich darauf verlassen können, dass sie gewissermaßen einen Kümmerer an ihrer Seite haben, der ihnen in allen Bereichen rund um die Ausbildung zur Verfügung steht und aktiv an deren Erfolg mitarbeitet.

Es ist von wesentlicher Bedeutung, dass junge Menschen zunächst eine für sie tragfähige berufsbiografische Option entwickeln, die sie im Weiteren am Ausbildungsmarkt umsetzen können. Dazu umfasst die Angebotspalette der Assistierte Ausbildung eine i. d. R. sechsmonatige Vorbereitungsphase (u. a. mit Kompetenzfeststellung, Berufsorientierung, Bewerbungstraining, Unterstützung bei Alltagsproblemen, Regelung der Kinderbetreuung und der finanziellen Absicherung, Betriebspraktikum, Vorbereitung auf die Ausbildungssituation), die passgenaue Vermittlung in den Ausbildungsbetrieb und die Begleitung bis zum Abschluss der Ausbildung (z. B. Alltagsunterstützung, Klärung und Hilfen in schulischen und betrieblichen Belangen, Konfliktvermittlung). Die Betriebe werden vor Beginn der Ausbildung ausführlich informiert und bekommen eine geeignete Bewerberin oder einen Bewerber vermittelt. Vor Ausbildungsbeginn werden Praktika bei infrage kommen-

Abbildung

Assistierte Ausbildung – Betreuung aus einer Hand



den Betrieben absolviert. Während der Ausbildung finden regelmäßig Reflexionsgespräche mit den relevanten Akteuren statt. Bei Bedarf übernimmt der Träger auch Teile des Ausbildungsmanagements. Die Inhalte und die Intensität der Begleitung richten sich nach der individuellen Bedarfslage der Auszubildenden und der Betriebe.

Die qualitativ hochwertige Umsetzung der anspruchsvollen Aufgabe der Betreuung aus einer Hand wird von einer Fachkraft mit einem Hochschulabschluss im Bereich des Sozialwesens wahrgenommen. Soweit erforderlich, kommt im Einzelfall noch eine Fachkraft für die fachspezifische Lernförderung hinzu.

Die kooperative Finanzierung des Landes, des Europäischen Sozialfonds, der Bundesagentur für Arbeit und der Träger der Grundsicherung ermöglicht die individuelle Ausbildungsförderung für die jungen Menschen. Sie bindet alle relevanten Akteure verantwortlich ein und impliziert Förderstrukturen, die dem inklusiven Arbeitsprinzip der Assistierte Ausbildung gerecht werden können. Dieses kooperative Finanzierungsmodell stellt die Förderung von jungen Menschen in verschiedensten (vor)beruflichen Bildungsgängen und Lebenslagen sicher.

Weitere Perspektiven für die Assistierte Ausbildung

Das Instrument ist Bestandteil der Allianz für Aus- und Weiterbildung, wurde von der Bundesagentur für Arbeit in die Initiative »Betriebliche Ausbildung hat Vorfahrt« aufgenommen und soll nun auf einer neu geschaffenen gesetzlichen Grundlage den Förderkanon der Arbeitsförderung und der Grundsicherung bundesweit ergänzen.

Die Assistierte Ausbildung verfügt über das Potenzial, die Berufsbildung stärker an den Prinzipien von Heterogenität und Inklusion auszurichten. Für ihren Erfolg ist es notwendig, künftige Fördergrundlagen offen und flexibel zu gestalten, damit individuelle und umfassende Unterstützungsangebote im Rahmen regulärer Ausstellungsverhältnisse möglich sind. ◀

Weitere Informationen: www.carpo-esf.de

Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe für die Berufsbildung

Didaktische Prinzipien und Chancen des Kooperativen Lernens



BARBARA KOCH

Dr., wissenschaftliche Angestellte in der AG 5,
»Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik«,
Universität Bielefeld

In diesem Beitrag werden ausgewählte Prinzipien einer inklusiven Didaktik vorgestellt, mit deren Hilfe Lehrkräfte bestehende Unterrichtspraxis reflektieren können. Die Heterogenität der jeweiligen Lerngruppe zur Kenntnis zu nehmen und als Ausgangspunkt für didaktische Planungen zu machen, ist hierbei handlungsleitend. Der Ansatz des Kooperativen Lernens gilt für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen als besonders geeignet. Er wird in seinen Grundzügen unter der Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien dargestellt.

Grundannahmen einer inklusiven Pädagogik

Im Zuge der Umsetzung inklusiver Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems nimmt die Bedeutung von didaktischen Ansätzen zu, auf deren Basis der Unterricht mit heterogenen Lerngruppen geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit bewährte Ansätze für inklusiven Unterricht genutzt werden können, verändert bzw. durch andere Ansätze ergänzt werden müssen. Inklusiver Unterricht setzt eine besonders heterogene Lerngruppe voraus. Heterogenität bezieht sich auf Dimensionen wie Alter, Geschlecht, soziokulturelle Faktoren sowie kognitive und körperliche Leistungsfähigkeit. Ein inklusiver Unterricht hat den Anspruch, diese für den Bildungserfolg relevanten Dimensionen zu berücksichtigen und alle Schüler/-innen so zu unterstützen, dass ihre Potenziale optimal ausgeschöpft werden (vgl. POWELL 2013). Die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen wird im Sinne einer inklusiven Pädagogik als Bereicherung des Unterrichts betrachtet und zum Ausgangspunkt didaktischer Planungen gemacht. Angesichts dessen kann inklusiver Unterricht kein Unterricht im Gleichschritt sein.

Ein inklusives Schulsystem zeichnet sich dadurch aus, dass auf jede Form der Separation, z.B. durch Zuteilung der Schüler/-innen auf unterschiedliche Schulformen, verzichtet wird. Die Umsetzung inklusiver allgemeiner Bildung ist auf der Ebene der Schulstrukturen dann gelungen, wenn alle Schüler/-innen eine Stadtteilschule besuchen (vgl. z.B. SANDER 2004). Inklusive Bildung in der allgemeinbildenden Schule wird in den einzelnen Bundesländern aller-

dings sehr unterschiedlich umgesetzt (vgl. POWELL 2013). Aus diesem Grund sind die einzelnen Schulsysteme gegenwärtig in unterschiedlichem Maße inklusiv.

Da im Berufsbildungssystem der Zugang stark arbeitsmarktreguliert ist, wird es als überwiegend segregierend und nicht inklusiv bezeichnet (vgl. BIERMANN/BONZ 2011). Die Heterogenität der Lerngruppe entsteht in diesem System daher primär über Dimensionen wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, berufliche Vorerfahrungen sowie bereits erreichten Schulabschluss und eher seltener über die Dimension Behinderung. Theoretische Beiträge zu inklusiver Pädagogik (vgl. BOOTH/AINSCOW 2003) gehen nicht davon aus, dass Bildungssysteme jemals vollständig inklusiv sein können, sondern sich in einem stetigen Entwicklungsprozess mit dem Ziel, inklusiver zu werden, befinden sollten.

Um sich auf der Ebene der einzelnen Schule auf den Weg zu begeben, ist der Index für Inklusion (vgl. BOBAN/HINZ 2007) ein zentrales Instrument und bietet den Akteuren anhand von Indikatoren die Möglichkeit, bestehende Werte, Strukturen und Praktiken in ihrer Schule zu analysieren (vgl. BOOTH/AINSCOW 2003), um Barrieren abzubauen und den Jugendlichen Teilhabe an Ausbildung und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das heißt, auch in einem stark segregierenden System kann auf der Ebene einer einzelnen Schule eine Annäherung an inklusive Strukturen, Praktiken und Kulturen angestrebt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, mithilfe von Prinzipien inklusiver Didaktik bestehende Unterrichtspraktiken zu reflektieren.

Ausgewählte Prinzipien einer inklusiven Didaktik

Im Folgenden werden ausgewählte Prinzipien einer inklusiven Didaktik in Anlehnung an KULLMANN u.a. (2014) und PRENGEL (2012) erläutert, die in einem inklusiven Unterricht miteinander verbunden werden.

Prozessorientierte Diagnostik durchführen

Eine prozessorientierte Diagnostik dient der »alltäglichen Optimierung des Lehrens und Lernens« (PRENGEL 2012, S. 179). Sie wird sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Lehrkräfte sollen sich immer wieder ein Bild über die Lernausgangslagen ihrer Schüler/-innen machen, um Angebote bereitzuhalten, an die die Schüler/-innen anknüpfen können (vgl. PRENGEL 2012). Im Fokus einer prozessorientierten Diagnostik steht der individuelle Entwicklungsprozess der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers, indem »die gegenwärtig erreichte Kompetenzstufe und die Zone der nächsten Entwicklung« benannt werden (PRENGEL 2012, S. 180). Die Förderung der Selbsteinschätzung der Schüler/-innen in Form von Selfassessment und Peer-assessment sind wichtige Komponenten im Rahmen individualisierter Lernsettings (ebd., S. 178), weil die Fähigkeit zu einer realistischen Selbsteinschätzung dazu beiträgt, selbstgesteuerte Lernprozesse zu regulieren.

Beziehungen auf der Basis von Anerkennung gestalten

Die positive Gestaltung von Beziehungen ist im inklusiven Unterricht von zentraler Bedeutung (vgl. KULLMANN u.a. 2014; PRENGEL 2012). Dies gilt sowohl für die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch für die Beziehungen der Schüler/-innen untereinander. Von wesentlicher Bedeutung ist, dass die Schüler/-innen meinen, sie werden von ihren Lehrkräften »gehört und anerkannt« (PRENGEL 2012, S. 176). Daher sollten Lehrkräfte auf jegliche negativen Zuschreibungen verzichten (vgl. ebd., S. 176 f.). Gleichwohl sollten sie hohe Erwartungen an die Jugendlichen formulieren und bei problematischem Verhalten, welches sich gegen andere richtet, Grenzen setzen.

Unter besonders schwierigen Bedingungen sollten Lehrkräfte durch institutionalisierte Kooperation im Kollegium und Supervision unterstützt werden, um die Gestaltung positiver Beziehungen aufrechterhalten zu können. PRENGEL betont, dass auf gegenseitiger Anerkennung basierende Peer-Beziehungen sich nicht von allein einstellen. Lehrkräfte sollten positive Peer-Beziehungen durch Rituale, aktive Konfliktbearbeitung sowie kooperative Lernaktivitäten unterstützen (ebd.).

Individuell fördern

In einer Didaktik für inklusive Lerngruppen übernimmt die *natürliche Differenzierung* eine besondere Rolle (vgl. KULLMANN u.a. 2014). Demnach ist Jugendlichen ein Lernangebot zu unterbreiten, das einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entspricht. Voraussetzung hierfür sind von Lehrkräften fachdidaktisch konzipierte Aufgaben. Weitere Differenzierungsstrategien beziehen sich auf zugestandene Lern- bzw. Bearbeitungszeiten, das Interesse der Schüler/-innen und das zur Verfügung gestellte Material. Differenzierung erfolgt zudem, wenn Schüler/-innen untereinander Hilfe geben und annehmen.

Gemeinsamkeit über den Lerngegenstand herstellen

Ein gemeinsamer Lerngegenstand bietet die Grundlage für die interaktive Auseinandersetzung unterschiedlicher Lernender mit einer Aufgabe. Die unterschiedlichen Zugangsweisen bei der Bearbeitung der Aufgaben fördern den Lernprozess des Einzelnen und geben das Gefühl, sozial eingebunden zu sein (vgl. SEITZ/SCHEIDT 2012). Erst durch den Dialog über den Lerngegenstand wird die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen erkennbar und für Lernprozesse nutzbar. Die Zusammenarbeit der Schüler/-innen am gemeinsamen Lerngegenstand ist aus didaktischer Perspektive die anspruchsvollste Form, Gemeinsamkeit herzustellen (vgl. KULLMANN u.a. 2014). Weniger anspruchsvolle Ansätze gehen davon aus, dass Gemeinsamkeit auch über koexistente, kommunikative und subsidiäre Lernsituationen hergestellt werden kann (vgl. WOCKEN 1998, S. 40 ff.). Die einzelnen Lernsituationen definieren das Verhältnis von Beziehungsarbeit und inhaltlicher Arbeit. Bei koexistenten Lernsituationen überwiegt die inhaltliche Seite, während bei einer subsidiären Lernsituation die Beziehungsarbeit stärker betont wird (vgl. WOCKEN 1998).

Kooperatives Lernen in inklusiven Lerngruppen

Das Kooperative Lernen soll ein Ansatz sein, mit dem inklusive Praktiken realisiert werden können (vgl. BOBAN/HINZ 2007). WOCKEN (2011) bezeichnet es sogar als »Königsweg« zum pädagogischen Umgang mit heterogenen Gruppen. In seinem Verständnis werden im besonderen Maße didaktische Prinzipien wie individualisiertes und gemeinsames Lernen erfüllt.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Modell Kooperativen Lernens nach JOHNSON/JOHNSON (2008), das eine starke Strukturierung der Gruppeninteraktion durch Lehrkräfte vorsieht. Die Strukturierung der Lernumgebungen und der Lernprozesse erfolgt unter Anwendung eines Dreischritts von Think, Pair und Share (vgl. Kasten, S. 28). Bei der Beschreibung der einzelnen Schritte wer-

den Prinzipien einer inklusiven Didaktik berücksichtigt. Bei der Planung einer kooperativen Lerneinheit sollten Lehrkräfte sogenannte Basiselemente berücksichtigen (vgl. JOHNSON/JOHNSON 2008), die die Nachteile der herkömmlichen Gruppenarbeit vermeiden sollen. Beispielsweise stellen Lehrkräfte individuelle Aufgaben für die Think-Phase so, dass die Ergebnisse der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers nur zusammengeführt zum Ziel führen (Bedingung der positiven Abhängigkeit). Dieser Aspekt betont die Bedeutung der Lehrkräfte bei der fachdidaktischen Auswahl und Konzeption der Gruppenaufgabe. Da Kooperatives Lernen effektiver ist, wenn die sozialen Beziehungen der Schüler/-innen positiv geprägt sind (vgl. BENKMANN 2010, S. 127), sollten Lehrkräfte bei der Gruppenbildung berücksichtigen, welche Schüler/-innen gute Lernpartnerschaften bilden könnten. Dies erfordert eine nicht selbstverständliche Kenntnis über vorhandene Peer-Beziehungen in der Lerngruppe. Eine weitere Bedingung für positive Effekte durch Kooperatives Lernen bezieht sich auf die leistungsbezogene Zusammensetzung der Lerngruppe (vgl. BÜTTNER u. a. 2012). Ihre Forschungsergebnisse zeigen, dass leistungsschwächere Schüler/-innen von heterogen zusammengesetzten Gruppen profitieren, während leistungsstärkere Schüler/-innen in heterogen und in homogen zusammengesetzten Gruppen gleich gut lernen. Zudem wird die Leistungsmotivation von leistungsschwächeren Schüler/-innen positiv beeinflusst, wenn sie in heterogen zusammengesetzten Gruppen lernen. Angesichts dieser Forschungsergebnisse und der Anforderungen an eine inklusive Pädagogik sollten Lehrkräfte heterogene Lerngruppen für das Kooperative Lernen bilden.

Inklusiver Unterricht in der Berufsbildung

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass der bewährte Ansatz des Kooperativen Lernens für einen inklusiven Unterricht genutzt werden kann, wenn Prinzipien für eine inklusive Didaktik bei der Planung und Durchführung des kooperativen Unterrichts berücksichtigt werden. Gut umzusetzen ist in diesem Ansatz das Prinzip der Herstellung von Gemeinsamkeit über den Lerngegenstand. Eine prozessorientierte Diagnostik ist ebenfalls mit dem Konzept des Kooperativen Lernens vereinbar. Das didaktische Prinzip, Beziehungen auf der Basis der Anerkennung von Unterschieden zu gestalten, ist zugleich Voraussetzung und Ziel des Kooperativen Lernens. Sind positive soziale Beziehungen nicht gegeben, kann das Gelingen des Konzeptes in heterogenen Lerngruppen scheitern.

An seine Grenzen stößt das Kooperative Lernen dann, wenn Lernprozesse individualisiert werden sollen. So müssten die Unterrichtsinhalte in der Hinsicht entwickelt werden, dass alle Schüler/-innen auf der Basis ihrer unter-

Phasen des Kooperativen Lernens

Think

In der ersten Phase ist eine individuelle Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit der Aufgabenstellung geplant. Die Lehrkräfte definieren über die Aufgaben den gemeinsamen Lerngegenstand. Lehrkräfte berücksichtigen durch unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten oder durch selbstdifferenzierende Aufgaben unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Bedingung hierfür ist, dass Lehrkräfte für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler wissen, welche Kompetenzstufe sie bzw. er bisher erreicht hat. Eine Differenzierung über Lernzeit, die gerade für leistungsschwächere Schüler/-innen im Unterricht oft angewendet wird, ist aufgrund der Parallelität der Lerngruppen beim Durchlaufen des Dreischritts nur begrenzt möglich.

Pair

Die zweite Phase sieht einen Austausch zwischen den Schüler/-innen innerhalb der Kleingruppe vor, der auch darin besteht, untereinander Hilfe zu geben und anzunehmen. Bereits in dieser Phase muss es aufgrund der verschiedenen Lernausgangslagen in der Gruppe eine Akzeptanz für unterschiedliche Arbeitsergebnisse geben. Diese kommt zum Ausdruck in der Wertschätzung der Ergebnisse des Einzelnen, die alle Eingang in das Gesamtergebnis finden. Der Ansatz des Kooperativen Lernens nach JOHNSON/JOHNSON (2008) unterstützt durch unterschiedliche Instrumente die Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen, die sich sowohl auf individuelle Lernprozesse als auch auf Gruppenprozesse beziehen können. Für eine selbstständige Reflexion von Gruppenprozessen können Lehrkräfte beispielsweise folgende Fragen vorgeben:

- Haben alle Mitglieder der Gruppe kontinuierlich an der Aufgabe gearbeitet?
- Wurde jedes Ergebnis aus der Think-Phase angemessen berücksichtigt?
- Hat die Gruppe ihre Arbeit in der zur Verfügung stehenden Zeit beendet?
- Konnte die Gruppe sich über das Gruppenergebnis einigen?
- Haben die einzelnen Mitglieder der Gruppe sich gegenseitig geholfen?
- Sind die einzelnen Gruppenmitglieder sich mit positiver Wertschätzung begegnet? Was lief gut?
- Was wird an Unterstützung benötigt, um die Gruppenarbeit zu verbessern?

Für die Reflexion ist es wichtig, dass die Schüler/-innen die Fragen zunächst für sich beantworten und erst dann in der Lerngruppe Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Antworten diskutieren, um daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit zu ziehen.

Share

In der dritten Phase werden die Ergebnisse präsentiert. Auch in dieser Phase können Lehrkräfte diagnostische Prozesse initiieren: Die Schüler/-innen können beispielsweise auf der Basis vorher vereinbarter Kriterien die Arbeitsergebnisse der jeweils anderen Gruppen beurteilen.

schiedlichen Lernausgangslagen einen Zugang finden können. Dies geschieht beim Kooperativen Lernen überwiegend über die fachdidaktische Konzeption der Aufgaben. Andere Differenzierungsstrategien, die für eine Individualisierung von Lernprozessen bedeutsam sind, sind schwer in den Ansatz zu integrieren. Eine Konsequenz daraus ist, den Ansatz des Kooperativen Lernens mit Ansätzen zu kombinieren, die mehr individualisieren.

Im Grunde kann die in diesem Beitrag beschriebene Vorgehensweise auf andere bewährte Ansätze des Unterrichts in der Berufsbildung übertragen werden. So bietet der lernfeldorientierte Ansatz in der Berufsbildung die Möglichkeit, über die Lernsituation den gemeinsamen Lerngegenstand zu beschreiben. Mit Blick auf die anderen didaktischen Prinzipien für einen inklusiven Unterricht können beispielsweise folgende Fragen als Reflexionsgrundlage dienen:

- Ermöglicht die Lernsituation für alle Schüler/-innen einen Zugang, der an ihre individuellen Lernausgangslagen anschließt?

- Bieten Lehrkräfte für die Bearbeitung der Lernsituationen Instrumente an, die Schüler/-innen anregen, die Effektivität ihrer Lernprozesse zu reflektieren?
- Stellen Lehrkräfte sicher, dass die individuellen Lernausgangslagen ihrer Schüler/-innen erkannt werden?
- Regen Lehrkräfte die Reflexion von Gruppenprozessen an, wenn innerhalb des lernfeldorientierten Ansatzes kooperativ gearbeitet wird?
- Erkennen und bedienen Lehrkräfte besondere individuelle Unterstützungsbedarfe während der Bearbeitung einer Lernsituation?
- Findet eine Abstimmung der diagnostischen und differenzierenden Strategien zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Lernfelder statt?

Die Reflexion bestehender Praxis mit Prinzipien einer inklusiven Didaktik ist ein erster Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Unterrichtsentwicklung in der Berufsbildung. Soll dieser Prozess Erfolge zeigen, ist allerdings eine kontinuierliche Unterstützung der Schulen und Berufsschullehrkräfte notwendig. ◀

Literatur

BENKMANN, R.: Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In: KAISER, A.; WERNER, B.; SCHMELZ, D.; WACHTEL, P. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2010, S. 125–134

BIERMANN, H.; BONZ, B.: Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: BIERMANN, H.; BONZ, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2012, S. 117–152

BOBAN, I.; HINZ, A.: Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt, Kooperatives Lernen hat Antworten. In: DEMMER-DIECKMANN, I.; TEXTOR, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 2007, S. 117–125

BOOTH, T.; AINSCOW, M.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt von BOBAN, I.; HINZ, A. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg 2003

BÜTTNER, G.; WARWAS, J.; ADL-AMINI, K.: Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion (2012) 1–2 – URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61 (Stand: 2.2.2015)

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.: Wie kooperatives Lernen funktioniert – Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. In: Friedrich Jahresheft Individuell lernen – kooperativ arbeiten (2008), S. 16–20

KULLMANN, H.; LÜTJE-KLOSE, B.; TEXTOR, A.: Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: AMRHEIN, B.; DZIAK-MAHLER, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster 2014, S. 89–107

POWELL, J. J. W.: Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In: DORRANCE, C.; DANNENBECK, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn 2013, S. 13–26

PRENGEL, A.: Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: MOSER, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 175–183

SANDER, A.: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (2004), S. 240–244

SEITZ, S.; SCHEIDT, K.: Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion (2012) 1–2 – URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Stand: 2.2.2015)

WOCKEN, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A.; SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim & München 1998, S. 37–52

WOCKEN, H.: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg 2011

Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser?

Ein Vergleich der schulischen Leistungen von Kindern an Förder- und Grundschulen



POLDI KUHL

Dr., Leiterin des Forschungsdatenzentrums am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin



ALEKSANDER KOCAJ

Wiss. Mitarbeiter am IQB, Berlin

Die Frage, in welchen institutionellen Settings Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) besser lernen, wird aktuell sowohl in der Scientific Community als auch in der Öffentlichkeit äußerst kontrovers diskutiert. Obwohl diese Kinder zunehmend inklusiv bzw. integrativ an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, liegen bislang kaum empirische Ergebnisse zu den differenziellen Effekten der Beschulung in Förderschulen bzw. den sonstigen allgemeinbildenden Schulen im deutschen Schulsystem vor. Die diesem Beitrag zugrunde liegenden wissenschaftlichen Analysen bearbeiten diese Forschungslücke auf der Grundlage von Daten des IQB-Ländervergleichs 2011 für die Primarstufe.¹ Aufgezeigt werden können deutliche Unterschiede zugunsten der Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern mit SPF in inklusiven bzw. integrativen Settings an Grundschulen.

Inklusion als bildungspolitisches Ziel

Nicht erst seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 werden in Deutschland verstärkt Bemühungen unternommen, Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) nicht gesondert an Förderschulen, sondern an sonstigen allgemeinbildenden Schulen (im Folgenden »Regelschulen« genannt) zu unterrichten (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994 u. 2010). Die KMK empfiehlt in Anlehnung an den Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention den Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Regelschule und definiert somit die gemeinsame Bildung und Erziehung Heranwachsender als zentrales Ziel bildungspolitischer Maßnahmen (vgl. KMK 2010). Der Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung

ist jedoch in der Öffentlichkeit und auch in wissenschaftlichen Kreisen nicht unumstritten und löste viele Diskussionen aus. Zur Frage, ob Schüler/-innen mit SPF von einem Unterricht in integrativen bzw. inklusiven Settings² profitieren würden, gibt es zwei gegensätzliche Positionen.

Inklusiver Unterricht: Pro und Contra

Befürworter des Gemeinsamen Unterrichts argumentieren, dass die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit SPF am Regelunterricht ein Menschenrecht sei und in der gesamten Schülerschaft Toleranz und die Erfahrung von Pluralität fördere (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2001). Ferner verweisen Befürworter des Gemeinsamen Unterrichts auf das anregende Lernumfeld an Regelschulen, das durch anspruchsvollere Lehrpläne sowie didaktische Traditionen und eine Unterrichtsorganisation gekennzeichnet sei, die einen stärkeren Fokus auf den akademischen Fortschritt der Schülerschaft lege (vgl. WOCKEN 2005). Schüler/-innen mit SPF könnten zudem von leistungsstärkeren Mitschülern in Regelschulen profitieren, indem sie sich an diesen positiven Lernvorbildern orientieren und erfolgreiche Lernstrategien übernehmen. Es wird darüber hinaus argumentiert, dass der Gemeinsame Unterricht Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch rein formal Bildungschancen eröffne, die ihnen an Förderschulen mitunter verwehrt blieben. So sei beispielsweise nicht in al-

¹ Vgl. ausführlich den Aufsatz von KOCAJ u. a. 2014

² Integration und Inklusion stellen zwei unterschiedliche pädagogische Konzepte dar. Bei der Integration liegt der Fokus auf der Anpassung der Schüler/-innen mit SPF an die Lernbedingungen in Regelschulen, z. B. durch die Schaffung spezieller Integrationsklassen (vgl. HINZ 2002). Im Gegensatz dazu fordern Vertreter der Inklusion eine Gestaltung der Lernumwelten in Regelschulen, die die Bedürfnisse von Kindern mit SPF und darüber hinaus die Heterogenität der gesamten Schülerschaft berücksichtigt (vgl. BIEWER 2010). In der vorliegenden Untersuchung kann nicht zwischen beiden Konzepten differenziert werden.

len Bundesländern und Förderschwerpunkten vorgesehen, dass Schüler/-innen an Förderschulen die Schule mit einem Abschluss und somit einem Zertifikat für die erfolgreiche Beendigung eines Bildungsabschnittes verlassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Fürsprecher einer separaten Beschulung hingegen argumentieren, dass Förderschulen eine geschützte Lernumgebung bieten und den besonderen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit SPF besser gerecht werden können. So sei es möglich, durch kleinere Lerngruppen die Lehrpläne und die Unterrichtsgestaltung in Förderschulen besser an die Lernvoraussetzungen der Kinder anzupassen. Dabei stehe den Lehrkräften durch den geringeren inhaltlichen Umfang der Lehrpläne mehr Zeit für die Vermittlung der Lerninhalte zur Verfügung. Zudem bestünden aufgrund der kleineren Lerngruppen in Förderschulen auch bessere Voraussetzungen für eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit SPF und die Möglichkeit der Unterstützung durch sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte. Darüber hinaus wird argumentiert, dass Kinder mit SPF in der Förderschule einen Schonraum vorfinden (vgl. SCHUMANN 2007), der sie vor Leistungsdruck, schulischem Versagen und sozialer Ausgrenzung schütze.

Es gibt also für beide Positionen – sowohl für den gemeinsamen Unterricht als auch für die separate Beschulung – gute Gründe, bislang jedoch nur wenige belastbare empirische Befunde auf Grundlage groß angelegter Studien. Bisherige Forschungsarbeiten verwendeten nur selten standardisierte Leistungstests und hatten in den wenigsten Fällen adäquate Vergleichsgruppen zur Verfügung. Zudem fokussierten frühere Studien stark auf Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* und betrachteten die anderen Förderschwerpunkte (wie z.B. *Sprache, emotionale und soziale Entwicklung*) nicht.

Datenbasis und methodisches Vorgehen

Um nun zu prüfen, ob sich die schulischen Leistungen von Kindern mit SPF in Abhängigkeit davon unterscheiden, ob sie Förder- oder Regelschulen besuchen, wurden entsprechende Analysen von Daten der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 für die Primarstufe (vgl. STANAT u. a. 2012) durchgeführt (vgl. KOCAJ u. a. 2014, KUHLE u. a. 2014). Der IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe zielte darauf ab, auf Grundlage einer großen, für die Bundesländer repräsentativen Stichprobe von knapp 27.000 Kindern festzustellen, inwieweit Schüler/-innen in Deutschland die für alle Länder verbindlichen nationalen Bildungsstandards erreichen und in welchen Bereichen in den einzelnen Ländern noch Steuerungsbedarf besteht. An der Studie teilgenommen haben unter anderem auch ca. 1.000 Kinder mit einem SPF in den Bereichen *Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung*. Im IQB-Ländervergleich

2011 wurden schulische Kompetenzen im Leseverständnis, im Zuhören und in Mathematik über standardisierte Leistungstests am Ende der vierten Klasse erfasst. Zusätzlich beantworteten Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte und auch die Schulleitungen Fragebögen, durch die Informationen zur Lernumgebung der Kinder in Schulen und Familien gewonnen werden konnten.

Die Einflussfaktoren, die dazu führen, dass ein Kind mit SPF eine Grundschule und nicht eine Förderschule besucht, können vielfältig sein. Möglicherweise »landen« Kinder mit besseren Lernvoraussetzungen überwiegend an Grundschulen, sodass ein Leistungsvergleich der beiden Schülergruppen am Ende der vierten Klasse »unfair« wäre. Um solchen bereits bestehenden Unterschieden in den Lernvoraussetzungen der Kinder an Förder- und Grundschulen Rechnung zu tragen, wurde das Verfahren der »statistischen Zwillingsbildung« (*Propensity Score Matching*) angewendet (vgl. Kasten).

»Statistische Zwillingsbildung« (Propensity Score Matching)

Bei diesem methodischen Verfahren werden anhand von lern- und leistungsrelevanten Merkmalen der Schüler/-innen (z. B. kognitive Grundfähigkeiten, Bildungshintergrund der Eltern, vorhandene Teilleistungsstörung) »statistische Zwillinge« gebildet. Jedem Kind mit SPF aus einer Grundschule wird ein in diesen Merkmalen sehr ähnliches Kind aus einer Förderschule als »Zwilling« zugeordnet. Anschließend werden nur diese »statistischen Zwillinge« in ihren schulischen Kompetenzen miteinander verglichen. Dadurch können Leistungsunterschiede, die im Mittel zwischen Kindern an Förder- bzw. Grundschulen festgestellt werden, mit einiger Sicherheit auf die Beschulungsart selbst zurückgeführt werden.

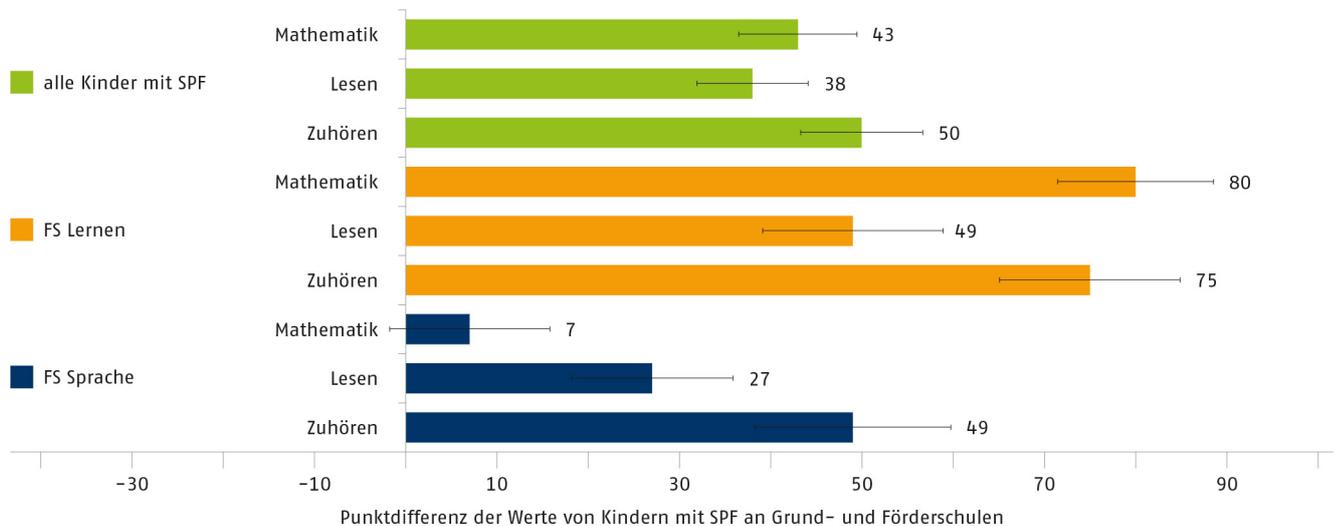
Leistungsvorsprung für Kinder mit SPF an Grundschulen

Zunächst einmal zeigt sich, dass sich die Kinder mit SPF an Förder- und Grundschulen in vielen Merkmalen unterscheiden. Kinder mit SPF an Grundschulen wuchsen durchschnittlich in sozio-kulturell günstigeren Verhältnissen (sozialer Status, Buchbestand in der Familie, Bildung der Eltern) auf als Kinder an Förderschulen. Da sich zwischen beiden Schülergruppen so deutliche Unterschiede zeigten, war es umso wichtiger, mit dem oben skizzierten Verfahren der »statistischen Zwillingsbildung« dafür Sorge zu tragen, dass nur die Leistungen von Kindern mit ähnlichen Lernvoraussetzungen verglichen werden.

Die Analysen der »statistischen Zwillinge« belegen, dass Schüler/-innen mit SPF im Bereich *Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung*, die in einer Grundschule unterrichtet wurden, in Mathematik und Deutsch (Lesen und Zuhören) höhere Leistungen aufwiesen als vergleichbare Schüler/-innen mit SPF in Förderschulen (vgl. Abb., S. 32). Die Leistungsvorteile lagen bei 38 Punkten im Lesen bis 50 Punkten im Zuhören. Um diese Punktunterschiede zwischen den Schülergruppen inhaltlich zu

Abbildung

Leistungsvorsprung von Schülerinnen und Schülern mit SPF an Grundschulen im Vergleich zu vergleichbaren Kindern an Förderschulen nach der »statistischen Zwillingsbildung«



interpretieren, können sie zur erwarteten durchschnittlichen Leistungszunahme zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe in Beziehung gesetzt werden. Frühere Studien im Primarbereich berichteten bezogen auf die Metrik der Bildungsstandards für die gesamte Schülerpopulation einen mittleren Kompetenzzuwachs von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe von ca. 60 Punkten in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören und von etwa 80 Punkten in Mathematik (vgl. GRANZER u.a. 2009). Über alle Förderschwerpunkte hinweg entsprachen die Leistungsvorsprünge der Kinder mit SPF somit in etwa einem halben Schuljahr im Leseverständnis und in Mathematik sowie annähernd einem Schuljahr im Zuhören zugunsten einer Beschulung in Grundschulen. Die Fehlerbalken in der Abbildung sind ein Maß für die Genauigkeit der Differenzwerte im Abschneiden von Kindern mit SPF an Förder- und Grundschulen. In fast allen Kompetenzbereichen verweisen sie auf bedeutsame Unterschiede in den Leistungen der Kinder mit SPF an Förder- und Grundschulen. Lediglich im Kompetenzbereich Mathematik im Förderschwerpunkt *Sprache* erstreckt sich der Wertebereich der Fehlerbalken auch über den Nullpunkt hinaus, sodass hier nicht von systematischen Leistungsunterschieden nach Beschulungsart ausgegangen werden kann.

Differenziert nach den zwei Förderschwerpunkten *Lernen* und *Sprache* zeigt sich, dass für Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* der Vorsprung in Grundschulen im Vergleich zu Förderschulen sogar noch größer war: Im Leseverständnis und in Mathematik betrug der Leistungsvorsprung der Kinder in Grundschulen annähernd ein Schuljahr; im Kompetenzbereich Zuhören lag er sogar bei mehr als einem Schuljahr. Für Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* waren dagegen geringere Leistungsunterschiede zu verzeichnen; sie entsprachen im Lesever-

ständnis aber immer noch knapp einem halben Schuljahr und im Zuhören knapp unter einem Schuljahr zugunsten der Kinder in Grundschulen. In Mathematik hingegen zeigten sich für die Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* keine bedeutsamen Leistungsunterschiede.

Einordnung der Befunde und weiterer Forschungsbedarf

Die Befunde dieser Studie stehen im Einklang mit dem nationalen und internationalen Forschungsstand (vgl. RUIJS/PEETSMA 2009; WOCKEN 2005). Sie geben Hinweise darauf, dass Kinder mit SPF in den untersuchten Förderschwerpunkten in ihren schulischen Leistungen vom Gemeinsamen Unterricht in Grundschulen profitieren können. Für Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* waren die Unterschiede deutlich stärker ausgeprägt als für Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Sprache*. Zurückgeführt werden könnte dies sowohl auf Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen als auch auf die spezifischen Lehrpläne für diese beiden Förderschwerpunkte. Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* weisen häufig auch Beeinträchtigungen in verschiedenen Leistungsbereichen, unter Umständen aber auch in sozialen und emotionalen Bereichen, auf (vgl. OPP/BUDNIK/FINGERLE 2008). Im Förderschwerpunkt *Sprache* hingegen beziehen sich die Diagnosekriterien stärker auf funktionale Probleme in der Sprachproduktion und -rezeption. Darüber hinaus orientieren sich die Lehrpläne an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* insbesondere in Mathematik stärker an denen der Grundschulen. Entsprechend könnten Schüler/-innen mit diesem Förderschwerpunkt in Mathematik in Förder- und Grundschulen in weitgehend vergleichbarer Weise unterrichtet werden, was erklären könnte, dass in

der vorliegenden Untersuchung in Mathematik für diese Kinder keine bedeutsamen Leistungsunterschiede nach der Beschulungsart gefunden wurden.

Zur Einordnung der hier berichteten Ergebnisse muss einschränkend ergänzt werden, dass für die Schüler/-innen mit SPF weder Informationen zum Schweregrad der Beeinträchtigungen noch zur Art und zum Ausmaß der erhaltenen Förderung vorlagen. Daher konnten diese Informationen auch nicht bei der »statistischen Zwillingsbildung« berücksichtigt werden. Zudem konnten differenzierte Analysen nur für die Förderschwerpunkte *Lernen* und *Sprache* durchgeführt werden, sodass sich anhand der Ergebnisse keine Aussagen darüber treffen lassen, ob wirklich alle Kinder mit einem SPF von einer integrativen bzw. inklusiven Beschulung in ihrer Leistungsentwicklung profitieren könnten. Hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf. Da im Rahmen der vorliegenden Studie die schulischen Kompetenzen der Schüler/-innen nur zu einem Zeitpunkt getestet wurden, ist es zudem nicht möglich, Aussagen darüber zu treffen, wie sich die Leistungen dieser Kinder in Förder- und Regelschulen über die Zeit entwickeln. Erste Ergebnisse der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements der Universität Bielefeld (vgl. BiLIEF Projektteam 2014) deuten aber auf ein vergleichbares, wenn auch weniger stark ausgeprägtes Befundmuster hin. Die Studie zeigt, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* in Grundschulen von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe im Leseverständnis

und im Rechtschreiben größere Lernfortschritte erzielen als Kinder in Förderschulen.

In künftigen Analysen soll der Frage nachgegangen werden, in welchem Zusammenhang der Besuch einer Förder- oder einer Grundschule für Kinder mit SPF zu anderen, nicht leistungsrelevanten Merkmalen steht. So wird gegenwärtig untersucht, wie sich die Art der Beschulung möglicherweise auch auf das Selbstkonzept, die Motivation und auch das Wohlbefinden der Schüler/-innen mit SPF an Förder- und Regelschulen auswirkt. Und auch die Frage, wie der Gemeinsame Unterricht die schulische Leistungsentwicklung der Kinder ohne SPF beeinflusst, ist noch nicht abschließend geklärt. Darüber hinaus gilt es zu prüfen, inwieweit sich die hier für den Primarbereich berichteten Befundmuster auch auf den Sekundarbereich und den Bereich der beruflichen Ausbildung übertragen lassen. Ergebnisse des Schweizer INTSEP-Forschungsprogramms (vgl. ECKHART u. a. 2011) zu Langzeitwirkungen der schulischen Integration weisen darauf hin, dass Schüler/-innen mit SPF, die eine Regelschule besuchten, durchschnittlich deutlich höhere Ausbildungszugänge erreichten.

Zur Klärung der Frage, wie ein Gemeinsamer Unterricht in Regelschulen im Detail ausgestaltet werden sollte und welche Rahmenbedingungen an Schulen und auch Ausbildungsstätten erforderlich sind, damit alle Heranwachsenden bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützt werden, bedarf es dringend weiterer Forschungsanstrengungen. ◀

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014

BIEWER, G.: Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2010

BiLIEF PROJEKTEAM: Dritter Zwischenbericht. Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld 2014 – URL: www.uni-bielefeld.de/inklusion (Stand: 09.01.2015)

ECKHART, M. u. a.: Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern 2011

GRANZER, D. u. a. (Hrsg.). Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim 2009

HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, S. 354–361

KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06.05.1994

KMK: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010

KOČAJ, A. u. a.: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66 (2014), S. 165–191

KUHL, P. u. a.: Profitieren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom gemeinsamen Unterricht? In: Schulmanagement 45 (2014), S. 22–25

OPP, D. G.; BUDNIK, I.; FINGERLE, M.: Sonderschulen – Integrative Beschulung. In: HELSPER, W.; BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2. Aufl. 2008, S. 341–361

PREUSS-LAUSITZ, U.: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2001) 2, S. 209–224

RUIJS, N. M.; PEETSMA, T. T. D.: Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. In: Educational Research Review 4 (2009) 2, S. 67–79

SCHUMANN, B.: »Ich schäme mich ja so!«. Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«. Bad Heilbrunn 2007

STANAT, P. u. a. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster 2012

WOCKEN, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. o. O. 2005 – URL: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> (Stand: 09.01.2015)

Ausbildungsorientierte Alphabetisierung

Eine innovative Strategie für den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung

URSULA KRINGS

Wiss. Mitarbeiterin im Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

GISELA WESTHOFF

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit« im BIBB

Jugendliche, die eine Berufsausbildung anstreben, bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Diese Vielfalt gilt es bei der individuellen Förderung zu berücksichtigen. Die Beherrschung der Schriftsprache ist eine wichtige Voraussetzung, damit der Übergang in Ausbildung gelingen kann. Im Rahmen des BIBB-Modellprogramms »Neue Wege/Heterogenität«¹ wurden Instrumente zur Schriftsprachförderung entwickelt, die in diesem Beitrag vorgestellt werden.

Schriftsprachkompetenzen in der beruflichen Bildung

Ziel des Modellprogramms war, den spezifischen Unterstützungsbedarf von KMU in der Berufsbildung zu identifizieren und passgenaue Konzepte, Methoden und Instrumente zu entwickeln. Vorhandene Instrumente sollten aufgegriffen und für den vielfältigen Förderbedarf von Jugendlichen weiterentwickelt werden. Vielfalt als Chance zu nutzen bedeutet hier, Potenziale der jungen Menschen und auch der Betriebe zu erkennen und auszuschöpfen (WESTHOFF/ERNST 2011). Am Beispiel des Modellversuchs »Ausbildungsorientierte Alphabetisierung« wird ein Einblick in die Arbeitsweise des Programms und in das Erreichte gegeben.

Funktionaler Analphabetismus ist keine Randerscheinung. Laut PISA-Studie wiesen im Jahr 2012 14,5 Prozent der 15-Jährigen bei der Lesefähigkeit maximal Kompetenzstufe Ia auf (vgl. PRENZEL 2013, S. 242). Damit ist die Kompetenz umschrieben, in einem Text über ein vertrautes Thema den Hauptgedanken zu erkennen sowie einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und dem eigenen Alltagswissen herstellen zu können. Jugend-

liche, die die Stufe Ia oder niedriger erreichen, gehören in Bezug auf berufliche Perspektiven zu einer von funktionalem Analphabetismus bedrohten Risikogruppe.

Jugendliche mit geringer Schriftsprachkompetenz sind somit keine Randgruppe. Die Förderung der Schriftsprachkompetenz ist daher zentraler Bestandteil einer zukunftsorientierten beruflichen Bildung, die alle Jugendlichen einschließt.

Konzept für eine integrative Schriftsprachförderung

Geringe Schriftsprachkompetenz stellt eine große Herausforderung für das betriebliche und außerbetriebliche Ausbildungspersonal dar. Hier setzte der Modellversuch »Ausbildungsorientierte Alphabetisierung« an, den das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinsam mit relevanten Stakeholdern (betriebliches Bildungspersonal, Kammern, Arbeitsverwaltung sowie Experten aus Wissenschaft und Bildungspraxis) durchgeführt hat. Auf der Basis vorliegender Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis wurden mit Blick auf die Anforderungen der Bildungspraxis folgende Instrumente und Materialien zur Förderung von Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten entwickelt (vgl. SCHNEIDER 2014):

- Handhabbares Verfahren (Schnelltest), um Schriftsprachdefizite zu erkennen,
- Arbeitsmaterialien, um Jugendliche integrativ zu fördern,
- Hinweise zum methodisch-didaktischen Vorgehen.

Schnelltest zur Erkennung von Schriftsprachdefiziten

Das Instrument ermöglicht es dem Bildungspersonal, Schriftsprachdefizite bei Jugendlichen zu erkennen. Es liefert im Sinne eines Schnelltests eine grobe Einschätzung, ob gravierende Probleme beim Lesen und Schreiben vorliegen. Der Schwerpunkt wurde aufgrund der Anforderungen aus der Bildungspraxis auf die Praktikabilität des

¹ Der Titel des Programms/Förderschwerpunkts lautet: »Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung«, Kurzform: »Neue Wege/Heterogenität«.

Instruments gelegt. Entsprechend kompakt und einfach handhabbar wurde es gestaltet. Um Schriftsprachdefizite zu identifizieren, sieht der Test drei Schritte vor:

- Beobachtung der Jugendlichen und Sichtung ihrer persönlichen Unterlagen
- Sichtung von Schriftproben
- Persönliches Beratungsgespräch

Als Ergebnis des abschließenden Beratungsgesprächs werden angemessene Unterstützungsangebote und Handlungsschritte festgelegt. Dazu gehört neben der Schriftsprachförderung im Rahmen des jeweiligen Bildungsangebots der Verweis auf weitere Förderangebote.

Arbeitsmaterialien zur integrativen Förderung

Die Arbeitsmaterialien bestehen aus abgeschlossenen kleinen Aufgaben, die nicht aufeinander aufbauen. Daher können sie auch als kurze Phasen in unterschiedliche Lernarrangements integriert werden. Die Aufgaben sind selbsterklärend und mit Kopiervorlagen an verschiedenen Lernorten einsetzbar. Die Materialien umfassen fünf verschiedene Aufgabentypen: (1) Übungen zur Überarbeitung fehlerhafter Texte, (2) Übungen zu Rechtschreibung und Grammatik, (3) Übungen zur Arbeit mit Wortfamilien und Wortbausteinen, (4) Übungen zum Textverständnis und (5) Übungen zur Erstellung freier Texte (vgl. KRINGS 2014). Mit diesen Aufgaben kann, unter Berücksichtigung der vorhandenen Kenntnisse, die Schriftsprachkompetenz der Jugendlichen gefördert werden. Sie können sowohl punktuell, für einzelne vorhandene Lücken, als auch komplett, bei umfassenderem Bedarf, eingesetzt werden.

Methodisch-didaktische Hinweise

In heterogenen Gruppen gilt es, alle Teilnehmenden anzusprechen und in den Lernprozess zu integrieren – dies gilt gerade auch für die Schriftsprachförderung. Fatal wäre es für die Betroffenen, durch eine Art Sonderstellung erneut Erfahrungen mit Ausgrenzung zu machen. Daher wurden integrativ-methodische Ansätze gewählt. Folgende, hier beispielhaft aufgeführte Methoden haben sich bewährt:

- Auswahl der zu bearbeitenden Themen entlang der Lebenswelt der Jugendlichen,
- Wahl einer abwechslungsreichen Lernumgebung,
- Förderung von freiem Schreiben,
- Vorsehen von individuellen Lernphasen.

Praxistauglichkeit

Das Förderkonzept versteht sich als Handlungshilfe für das betriebliche und das außerbetriebliche Bildungspersonal. Im Rahmen des Modellversuchs wurde die Praktikabilität und Handhabbarkeit über Erprobungssequenzen am Über-

gang Schule – Beruf geprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass das Förderkonzept in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und in Angeboten zur Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) insgesamt gut einsetzbar ist, da die Struktur der Maßnahmen Freiraum zur individuellen Förderung sowie zur Förderung innerhalb von Lerngruppen lässt. Die heterogene Gruppenzusammensetzung lässt sich für die Schriftsprachförderung nutzen. Mittels Partner- und Gruppenarbeit können die schwächeren von den leistungsstärkeren Jugendlichen profitieren. Die bezogen auf die Schriftsprachkompetenzen leistungsstärkeren Jugendlichen entwickeln dabei ihre sozialen Kompetenzen weiter. Dadurch lässt sich das Prinzip der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität realisieren.

Ausblick

Dass es Jugendliche gibt, die aufgrund von Schriftsprachdefiziten den Übergang in eine betriebliche Ausbildung nicht schaffen oder das Ausbildungsziel nicht erreichen, wird vielen Akteuren erst bewusst, wenn dies beispielsweise im Rahmen von Workshops erläutert wird. Durch den Modellversuch wurden Akteure für die Thematik sensibilisiert und mit dem Förderkonzept darin unterstützt, Grundbildungsdefizite zu erkennen und Jugendliche zu fördern. Auf der zentralen Abschlussveranstaltung des Programms »Neue Wege/Heterogenität« im Mai 2014² wurde aufgezeigt, wie die erarbeiteten Handlungsansätze und Instrumente Unternehmen bei der Berufsorientierung, Vorbereitung und Ausbildung von Jugendlichen in ihrer Vielfalt und Heterogenität unterstützen. Durch die vielfältigen Veröffentlichungen und Transferaktivitäten wird die Verstetigung der Ergebnisse sichergestellt. Sie stehen Berufsbildungspraxis, Wissenschaft und Politik für die weitere Umsetzung des Inklusionsgedankens zur Verfügung. ◀

Literatur

Fachkräftesicherung für KMU – Direkte Wege zum Erfolg. Tagungsdokumentation, Bonn 2014 – URL: www.bibb.de/de/8044.php (Stand: 19.1.2015)

KRINGS, U.: Förderung von Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten. In: MÄNNLE, U.; SPAENLE, L. (Hrsg.): Alphabetisierung – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen, Bd. 94). München 2014, S. 29–35

PRENZEL, M. u. a. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster 2013

SCHNEIDER, M.: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung. In: CRAMER, G. u. a. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Köln 2010 ff., S. 1–26 (Stand: August 2014)

WESTHOFF, G.; ERNST, H.: Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland. In: *diversitas – Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies* (2011) 3, S. 49–62

² Eine ausführliche Dokumentation der Transferveranstaltung finden Sie unter www.bibb.de/de/8044.php (Stand: 19.1.2015).

Nachteilsausgleich für behinderte Menschen in der dualen Berufsausbildung

KIRSTEN VOLLMER

Wiss. Mitarbeiterin in der Stabsstelle »Berufliche Bildung behinderter Menschen« im BIBB

Die im BBiG und in der HwO enthaltene Verpflichtung zum »Nachteilsausgleich« ermöglicht es behinderten Menschen u. a., einen staatlich anerkannten, regulären Ausbildungsberuf zu ergreifen und einen entsprechend qualifizierten Berufsabschluss zu erwerben. Die folgenden Ausführungen zeigen, was sich hinter dem Begriff »Nachteilsausgleich« verbirgt und wie die Inklusion behinderter Menschen dadurch gelingen kann.

Zur Rechtslage

Nachteilsausgleich heißt laut BBiG und HwO: »die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen in Ausbildung und Prüfung zu berücksichtigen«. Beispielhaft führt der Gesetzgeber dazu aus:

- die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung
 - die Dauer von Prüfungszeiten
 - die Zulassung von Hilfsmitteln
 - die Inanspruchnahme von Hilfsleistungen Dritter wie Gebärdensprachdolmetscher/-innen für Hörbehinderte
- Eine vom BIBB-Hauptausschuss beschlossene Empfehlung aus dem Jahr 1985 gibt zur Anwendung des Nachteilsausgleichs in Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen Umsetzungshinweise. Sie listet als besondere Prüfungsorganisation z. B. auf:
- die Durchführung der Prüfung ganz oder teilweise am eigenen Arbeitsplatz,
 - Einzel- statt Gruppenprüfung,
 - eine besondere Gestaltung der Prüfung, z.B. die Änderung der Prüfungsformen und Abwandlung der Prüfungsaufgaben.

Diese Umsetzungshinweise sind, ebenso wie die Aufzählung im Gesetzestext, beispielhaft zu verstehen (vgl. LEINEMANN/TAUBERT 2008); sie besitzen Aufforderungscharakter. Der Gesetzgeber erteilt den Kammern ausdrücklich den Auftrag zum Nachteilsausgleich (vgl. WOHLGEMUTH u. a. 2005).

Umsetzung in der Praxis

Anspruchsberechtigte Betroffene wissen oft nicht, dass es Nachteilsausgleich gibt, oder denken, dass nur ein schwerbehinderter Mensch mit entsprechendem Status – vorzeigbarem Ausweis – antragsberechtigt ist (vgl. VOLLMER 2014). Doch BBiG und HwO beziehen sich bei ihrem Verständnis von Behinderung nicht allein auf versorgungsrechtlich als schwerbehindert festgestellte Personen. Vielmehr liegt § 64 BBiG folgende Auffassung zugrunde: »Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.«

Auch Kammern und zugehörige Prüfungsausschüsse sind nicht immer ausreichend informiert, wer Anspruch auf Nachteilsausgleich hat und in welchem Rahmen dieser gewährt werden kann. Zudem wird manchmal befürchtet, sich mit der Gewährung von Nachteilsausgleich angreifbar zu machen, also eine unzulässige Bevorzugung vorzunehmen. Als Richtschnur kann auf der Grundlage der einschlägigen Rechtsprechung gelten: Unter Beibehaltung des fachlichen Niveaus der Prüfungsanforderungen – Prüfungsniveau und Prüfungsinhalt dürfen im Vergleich zu anderen Prüfungsteilnehmenden nicht abgesenkt werden – besteht die Freiheit, kreativ konstruktive Lösungen zur Berücksichtigung der behinderungsbedingten Einschränkungen zu finden und damit dem Willen und Auftrag des Gesetzgebers zu entsprechen.

Nachteilsausgleich ist grundsätzlich einzelfallbezogen auszurichten. Für eine möglichst reibungslose Realisierung des Nachteilsausgleichs ist es wichtig, dass die/der jugendliche Auszubildende so früh wie möglich, spätestens jedoch mit der Anmeldung zur Prüfung, der Kammer ihre/seine Beeinträchtigungen mitteilt und diese z.B. durch ärztliche Atteste glaubhaft macht. Hilfreich ist es darüber hinaus, wenn frühzeitig Vorschläge gemacht werden, wie die Beeinträchtigung ausgeglichen werden kann. Dies kann insbesondere Prüfern und Prüferinnen, die noch keine Er-

fahrungen mit der ausgleichenden Beeinträchtigung gemacht haben, Hilfestellung sein. Orientierung gibt hier ein Handbuch des BiBB (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2014) mit Erläuterungen zu Behinderungsarten, weiterführenden Informationsmöglichkeiten und Fallbeispielen.

Nachteilsausgleich kann auch durch noch nicht durchgängig bekannte Ausbildungs- und Prüfungsmodifikationen umgesetzt werden. Textoptimierung stellt z.B. einen für unterschiedliche Behinderungsarten geeigneten Nachteilsausgleich dar. Die Prüfungsaufgaben werden hierfür sprachlich vereinfacht, jedoch ohne die Fachsprache zu beeinträchtigen (vgl. WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2009).

Herausforderungen

Mehr denn je werden Beeinträchtigungen nicht mehr als Personenmerkmal betrachtet. Vielmehr richtet sich der Fokus auf den Abbau von Barrieren, die Menschen an der vollen, gleichberechtigten Teilnahme an der Gesellschaft hindern. Der neue Teilhaberbericht der Bundesregierung, der an die Stelle des früheren Behindertenberichts getreten ist, versucht z.B., mit dem Lebenslagenansatz der Verschiedenheit von Beeinträchtigungen gerecht zu werden. Mit dem Begriff »Lebenslage« wird im Bericht die »Gesamtheit der Ressourcen und Beschränkungen bezeichnet, die eine Person bei der Verwirklichung eigener Lebensvorstellungen beeinflussen« (vgl. BMAS 2013). Ausdrücklich davon ausgehend, dass Beeinträchtigungen Teil menschlicher Vielfalt sind, wird Behinderung als Folge von Benachteiligung aufgefasst – nicht als unvermeidliche Folge einer bestehenden Beeinträchtigung.

Auch die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung hat einen bewusst offenen Begriff gewählt, der Behinderung absichtlich nicht abschließend definiert (vgl. UN-KONVENTION 2008). Wie die international anerkannten Klassifikationssysteme der Weltgesundheitsorganisation ICD 10 und ICF versteht auch die UN-Konvention Behinderung nicht als individuelle gesundheitliche Störung, sondern als Resultat behinderter Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft. Diesen Perspektivwechsel gilt es bei der Anwendung von Nachteilsausgleich in der Praxis zu berücksichtigen. Die konkrete Herausforderung besteht darin, die Kammern als die Hauptverantwortlichen bei der Umsetzung von Nachteilsausgleich in diesem Sinne zu unterstützen. Diese Unterstützung kön-

nen Schulen, Ärztinnen und Ärzte, Psychologinnen und Psychologen und anderes Fachpersonal durch Gutachten leisten, die Vorschläge zur Gestaltung des Nachteilsausgleichs beinhalten. Darüber hinaus sind vor allem Fortbildungsangebote für Kammern und Prüfungsausschüsse empfehlenswert. An vielen weiteren Orten – z.B. Integrations- und Jugendämter, Arbeitsagenturen – kann intensivere Informationsarbeit geleistet werden, um betroffene Menschen zu erreichen. Als orientierungstiftende Leitlinie eignet sich die Formel: Nachteilsausgleich ist auf die behinderungsbezogene Ermöglichung des Lernerwerbs und der Leistungserbringung, nicht aber auf die Leistungsbeurteilung und auf die Reduzierung von Leistungsanforderungen ausgerichtet. ◀

Literatur

BiBB-HAUPTAUSSCHUSS: Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen. Empfehlung vom 23./24.05.1985 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA066.pdf (Stand: 09.01.2015)

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES – BMAS (HRSG.): Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung). Berlin 2013 – URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf;jsessionid=9185E12E163ECE65C86149C8CA8F5602?__blob=publicationFile (Stand: 09.01.2015)

LEINEMANN, W.; TAUBERT, T.: Berufsbildungsgesetz. 2. Aufl. München 2008

ÜBEREINKOMMEN DER VEREINTEN NATIONEN über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll v. 13.12.2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: BGBl. II 2008 Nr. 35, 31.12.2008

VOLLMER, K.: »Erfolgreich ankommen in Beruf und Beschäftigung: Instrumente des Nachteilsausgleichs in der beruflichen Bildung«. Vortrag anl. des 18. Bundeskongresses des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e.V. 2014, Erfurt – URL: www.bvl-legalasthenie.de/images/static/pdfs/bvl_kongress_unterlagen/Letzte_Fassung_Erfurt_Mai_2014.pdf (Stand: 09.01.2015)

VOLLMER, K.; FROHNENBERG, C.: Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende – Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bielefeld 2014

WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, C.: Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. 5. Aufl. Halle (Saale) 2009

WOHLGEMUTH, H. H. u. a.: BBiG. Berufsbildungsgesetz. Kommentar für die Praxis. 3. Aufl. Frankfurt (Main) 2006

Inklusion – Ein Schwerpunktthema im Europäischen Bildungsprogramm Erasmus+

ANNE GÖRGEN-ENGELS

Wiss. Mitarbeiterin im Team »Innovation und Kooperation in der Berufsbildung«, Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB

TORSTEN SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiter im Team »Erwachsenenbildung, Transparenz von Qualifikationen«, Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB

Im europäischen Programm für Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport Erasmus+ stellt die Förderung von Chancengleichheit und Inklusion ein prioritäres Ziel dar. Insbesondere die Strategischen Partnerschaftsprojekte bieten vielfältige Möglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Der Beitrag verdeutlicht das Verständnis von Chancengleichheit und Inklusion im Programm Erasmus+ und das Gestaltungspotenzial, das das Thema für Programmaktivitäten in der Berufs- und Erwachsenenbildung bietet.

Chancengleichheit und Inklusion als Erasmus+-Programmziel

Im Jahr 2014 startete das europäische Bildungsprogramm Erasmus+ mit einer Laufzeit von sieben Jahren, das die bisher getrennten Programme Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport zusammenführt und durch Programmziele und Leitaktionen strukturiert (vgl. FAHLE 2014). Das Programm orientiert sich an der übergeordneten Zielsetzung der Europa-2020-Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung, um jedem Menschen eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dazu gehört u. a. die Entwicklung und Durchführung von Programmen und Maßnahmen, um Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für sozial gefährdete und benachteiligte Gruppen zu fördern (vgl. EU-KOMMISSION 2010, S. 23).

Im Programmleitfaden zu Erasmus+ findet sich dieser Gedanke in dem Ziel wieder, Chancengleichheit und Inklusion zu fördern, indem Lernenden, die mit Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert sind, der Zugang zu bestehenden Angeboten erleichtert werden soll. Dabei liegt ein ganzheitliches Verständnis von Benachteiligung

Förderung von Chancengleichheit und Inklusion: Zielgruppen in Erasmus+

Zur Zielgruppe gehören laut Erasmus+ Menschen mit

- mentalen, körperlichen, sensorischen Beeinträchtigungen;
- Bildungsproblemen wie z. B. Lernschwierigkeiten, Schulabbrecher/-innen, Personen mit geringerer Qualifikation, junge Menschen mit schlechten schulischen Leistungen;
- wirtschaftlichen Hindernissen, z. B. Langzeitarbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Überschuldung, geringes Einkommen;
- kulturellen Unterschieden wie u. a. Angehörige einer nationalen oder ethnischen Minderheit, Menschen, die sprachlich und kulturell nicht integriert sind, Flüchtlinge;
- Gesundheitsproblemen wie chronischen oder psychischen Erkrankungen;
- sozialen Hindernissen, u. a. sozial diskriminierte Gruppen, Menschen in einer prekären Situation, (ehemalige) Drogenabhängige oder Alkoholiker/-innen, junge und/oder alleinerziehende Eltern, Waisen;
- geografischen Hindernissen, die z. B. in städtischen Problembezirken, abgelegenen ländlichen Regionen oder strukturschwachen Gebieten leben.

der Zielgruppendefinition zugrunde (vgl. Kasten; ausführlich EU-KOMMISSION 2014 a, S. 15 f.).

Strategische Partnerschaftsprojekte in Erasmus+: Innovative Gestaltungsmöglichkeiten

Die Förderung von Chancengleichheit und Inklusion ist ein spezifisches Ziel in Erasmus+-Projekten der Leitaktion 2: den Strategischen Partnerschaften.* Es ist möglich, in allen Bildungssektoren Partnerschaftsprojekte durchzuführen. Im Fokus steht dabei die fachliche Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen sowohl innerhalb eines Bildungssektors als auch bildungsbereichsübergreifend. Zentrales Aktionsziel ist, die Entwicklung oder den Transfer innovativer Verfahren zu fördern und gute Praxis auszutauschen. Die Inhalte, der Umfang und die Art der Aktivitäten hängen dabei von den Zielen, teilnehmenden Organisationen und erwarteten Wirkungen ab. Die Laufzeit der Projekte umfasst zwei bis drei Jahre. Voraussetzung für jedes stra-

* Erasmus+ untergliedert sich in drei Leitaktionen. Chancengleichheit und Inklusion zu fördern, ist gleichermaßen Ziel für Projekte der Leitaktion 1 (Mobilität von Einzelpersonen) sowie der Leitaktion 3 (Unterstützung politischer Reformen).

tegische Partnerschaftsprojekt ist, dass aus mindestens drei Erasmus+-Programmländern je eine Einrichtung teilnimmt. Dabei ist die finanzielle Förderung auf maximal zehn Partner begrenzt. Alle öffentlichen und privaten Einrichtungen, die den Status einer juristischen Person haben, sind sowohl in der Berufs- als auch in der Erwachsenenbildung antrags- und teilnahmeberechtigt. Nicht möglich sind Anträge von Einzelpersonen.

Aktivitäten zur Förderung von Chancengleichheit und Inklusion

Grundsätzlich gilt für die Förderung einer strategischen Partnerschaft, dass sie inhaltlich einen klaren Bezug zu mindestens einer der Prioritäten der Leitaktion 2 aufweist. Die Ausgestaltung der Projekte sowie die darin verfolgten Aktivitäten sind dabei sehr weitläufig und flexibel denkbar. Konkrete Prioritäten für alle Bildungsbereiche sind:

- Nutzung digitaler Medien zur Verbesserung der digitalen Integration im Bildungsbereich, um Benachteiligte zu erreichen. Überdies sollen frei zugängliche Lehr- und Lernmaterialien in verschiedenen Sprachen entwickelt werden.
- Benachteiligungen von Individuen mit geringeren Chancen bzw. Beeinträchtigungen zu reduzieren, indem der Zugang zum Bildungssystem verbessert und die Faktoren, die zur Diskriminierung von Randgruppen führen, bekämpft werden. Wichtig in diesem Kontext ist zudem die Kompetenzerweiterung des Bildungspersonals hinsichtlich Diversität, Chancengleichheit und Inklusion.
- Erleichterung des Übergangs von der Ausbildung zur Arbeitswelt für benachteiligte Lernende (vgl. EU-KOMMISSION 2014a, S. 115f.).

Vielfältige Projektideen in Erasmus+

Die Vielfalt der zu behandelnden Themen im Bereich Chancengleichheit und Inklusion spiegelt sich in den geförderten Strategischen Partnerschaften der ersten Antragsrunde 2014 wider: Junge Menschen mit Behinderung und zusätzlicher psychischer Erkrankung stehen beispielsweise im Mittelpunkt einer Zusammenarbeit, in deren Rahmen ein pädagogisches Modell entwickelt wird, durch das die Chancen dieser Zielgruppe am Übergang Schule-Beruf verbessert werden soll. Dieses Modell beinhaltet u. a. ein Konzept für einen Weiterbildungskurs und Informationsmaterialien für Lehrkräfte und Unternehmen. Eine weitere Partnerschaft entwickelt ein regional angelegtes Konzept zur Bildungsbegleitung gering qualifizierter Menschen mit dem Ziel, sie zur Beteiligung an Weiterbildung zu motivieren. Die Ergebnisse werden in einem Handbuch festgehalten, das Fachkräften in Bildung, Begleitung und Betreuung Beispiele guter Praxis liefert und politischen

Entscheidungsträgern Informationen im Hinblick auf die Entwicklung von regionalen Begleitstrukturen für die Zielgruppe. Neben Projekten, die sich mit der Innovationsentwicklung befassen, stehen auch solche in Förderung, die den Transfer bewährter Verfahren zum Thema haben: So widmet sich eine aktuelle Strategische Partnerschaft der Verbreitung und Implementierung eines auf lokaler Ebene bereits angewendeten Konzepts zur guten Zusammenarbeit von Berufsbildungseinrichtungen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung in die Curricula von Institutionen verschiedener europäischer Partnerländer.

Besondere Förderung der Teilnahme von Menschen mit Behinderung

Mit Inklusion und Chancengleichheit als einem Programmziel ist es selbstverständlich, Menschen mit Behinderung eine gleichberechtigte Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an Strategischen Partnerschaften zu bieten. Dementsprechend werden alle Kosten gefördert, die unmittelbar mit Aufwendungen in Zusammenhang stehen, die auf eine Behinderung zurückzuführen sind.

Hinweise zur Antragstellung

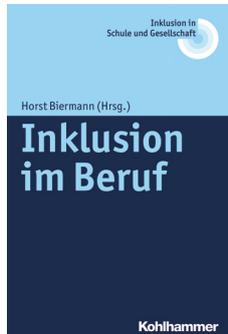
Förderanträge für die Leitaktion Strategische Partnerschaften in der Berufs- und Erwachsenenbildung können einmal im Jahr zu einem festen Termin bei der Nationalen Agentur beim BIBB gestellt werden. Die Nationale Agentur berät und unterstützt bei der Antragstellung und bietet auch bei der Projektdurchführung umfangreiche Beratungs- und Betreuungsangebote an. Die nächste Antragsrunde ist für Frühjahr 2016 angesetzt. Eine langfristige und vorausschauende Planung ist empfehlenswert. Im Herbst 2015 wird die NA spezielle Antragswerkstätten anbieten, in deren Rahmen interessierte Einrichtungen ihre Projektideen ausarbeiten können. Über die Website der NA (www.na-bibb.de) und den NA-Newsletter (www.na-bibb.de/service/infodienste/newsletter.html) werden alle relevanten Fristen und Termine angekündigt. ◀

Literatur

- EU-KOMMISSION: Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. KOM (2010) 2020 endg. Brüssel 3.3.2010b – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> (Stand: 30.01.2015)
- EU-KOMMISSION (2014a): Erasmus+ Programmleitfaden 2014, Brüssel, 16.12.2014 – URL: www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Erasmus_Plus/Dokumente_uebergreifend/2015/av_Programmleitfaden_DE_Version3.pdf (Stand: 30.01.2015)
- EU-KOMMISSION (2014b): Erasmus+ Programme Guide 2014, Brüssel, 14.11.2014 – URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf (Stand: 30.01.2015)
- FAHLE, K.: Erasmus+: Neuausrichtung der europäischen Förderpolitik in Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport. In: BWP 43 (2014) 6, S. 11–15 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7471 (Stand 30.01.2015)

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Inklusion

MONOGRAFIEN/SAMMELBÄNDE



Inklusion im Beruf

HORST BIERMANN (Hrsg.). Kohlhammer, Stuttgart 2015, 216 S., 32,99 EUR, ISBN 978-3-17-025211-0

Die berufliche Bildung hat sich in Deutschland mit Menschen mit Behinderung kaum befasst. Heute stellt sich vor dem Hintergrund des sozialrechtlichen Paradigmenwandels und der Behindertenrechtskonvention die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität in Berufsschulen und Betrieben völlig neu. Das Buch beschäftigt sich mit Anspruch und Realität beruflicher Teilhabe, vor allem in Bezug auf berufliche Lehr-Lern-Prozesse, Ausbildungsorganisation und Maßnahmen zur verbesserten Erwerbsbeteiligung und Arbeitsorganisation.

Inklusive Berufsausbildung: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013

RUTH ENGRUBER u. a. Bonn 2014, 34 S. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht_expertenmonitor_2013.pdf (Stand: 2.2.2014)

Inklusion in der Berufsausbildung wird kontrovers diskutiert. Im BIBB-Expertenmonitor vertretene Fachleute äußern sich zu Umsetzungschancen einer inklusiven Berufsausbildung. Zugrunde gelegt wurde ein weiter Inklusionsbegriff: Allen ausbildungsinteressierten jungen Menschen sollte der Zugang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung ermöglicht werden.

Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule

KERSTEN REICH. Beltz, Weinheim 2014, 392 S., 29,95 EUR, ISBN 978-3-407-25710-9

Wie müssen inklusive Lernräume beschaffen sein? Wie wird der Lernstand diagnostiziert? Welche Methoden der inklusiven Didaktik gibt es, und was folgt aus der Inklusion für die Unterrichtsplanung und -qualität? Kersten Reich entwickelt für Lernende und Lehrende Leitlinien einer inklusiven Schulentwicklung und eines gemeinsamen Unterrichts.

Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V. (Hrsg.). 3. erweiterte Auflage. Bonn 2014, 64 S. ISBN 978-3-940785-55-8 – URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Stand: 4.2.2015)

Die dritte Auflage klärt über das Konzept der Inklusion auf, informiert über die relevanten internationalen Verträge und gibt Empfehlungen zur Umsetzung in Deutschland. Die Neuauflage enthält außerdem die Ergebnisse des bundesweiten Gipfels »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« (2014).

Jobcoaching

Die betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderung gestalten

REINHARD HÖTTEN, THORSTEN HIRSCH. Balance buch + Medien Verlag, Bonn 2014, 186 S., 34,95 EUR, ISBN 978-3-86739-086-6

Mit diesem Buch legen zwei erfahrene Fachleute das erste Praxiskonzept zum Jobcoaching – Unterstützung am Arbeitsplatz – vor. Anhand von drei Fallbeispielen mit ganz unterschiedlichen Handicaps und betrieblichen Hintergründen werden Vorgehen, mögliche Blockaden und Lösungen ausführlich dargestellt. Downloadmaterial erhöht den praktischen Nutzen.

Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven

CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA. Schöningh, Paderborn 2013, 260 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-506-77308-1

Das Postulat einer Bildung für alle muss mit dem Diskurs der interkulturellen Bildung und mit dem der Diversität verknüpft sein, wenn der Herausforderung einer möglichst gerecht verteilten Bildung und der Überwindung sozialer Ungleichheit konkret zu begegnen ist. In einer international vergleichenden Perspektive werden bildungspolitische Tendenzen beleuchtet und Wege einer inklusiven Pädagogik aufgezeigt, in der Interkulturalität und Diversität selbstverständlich sind und die dem Ziel der bestmöglichen Bildung für alle verpflichtet ist.

Bildungsregionen auf dem Weg

Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V. (Hrsg.). Bonn 2012, 96 S., ISBN 978-3-940785-44-2 – URL: <http://unesco.de/7424.html> (Stand 4.2.2015)

Inklusion soll nicht nur Leitidee für das Bildungswesen, sondern Grundprinzip des Zusammenlebens von Men-

schen in ihrem Umfeld sein. Deshalb kann die Aufgabe, alle Kinder gemeinsam zu bilden und zu fördern, nicht allein der Schule überlassen werden. Nur durch Beteiligung aller relevanten Akteure auf kommunaler Ebene kann ein Inklusionsnetz entstehen. Der Expertenkreis „Inklusive Bildung“ fördert die Umsetzung inklusiver Bildung auf kommunaler Ebene. Die Publikation zeigt die Herausforderungen der Bildungsregionen auf ihrem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem und stellt die gemeinsam mit dem Expertenkreis erarbeiteten Lösungsansätze vor.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze / SAMMELBANDBEITRäge _____

Inklusion und Qualifikation

GERD KOSSOW, BETTINA STÖCKLE-SHOWAN. In: Berufliche Rehabilitation: Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen 28 (2014), H. 3, S. 242–266

Ausgehend vom Prozess der Entwicklung der europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen erörtern die Autoren, wie ein Qualifikationssystem gestaltet werden kann. Notwendig wäre, im Rahmen der Qualifizierung Inklusion nicht nur als Prozessqualität zu verstehen, die durch die Gemeinsamkeit von Bildungsprozessen definiert ist, sondern auch als Ergebnisqualität, die sich an gelingender Teilhabe am Arbeitsleben misst.



Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung

ULRIKE BUCHMANN, URSULA BYLINSKI. In: HANS DÖBERT; HORST WEISHAUPT (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann, Münster 2013, S. 147–202

Anhand ausgewählter Forschungsergebnisse untersuchen die Autorinnen, inwieweit pädagogische Professionalität zur Bearbeitung der Inklusionsfragen in der Berufsbildung beitragen kann, um anschließend wissenschaftliche Perspektiven für eine Problembearbeitung bzw. Forschungsdesiderate aufzuzeigen.

Inklusion statt Integration junger Menschen mit vorrangig psychischen Problemen in der beruflichen Rehabilitation

VOLKER BRATTIG. In: Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen 29 (2013), H. 1, S. 31–47

Der Autor schildert, wie (junge) Menschen mit insbesondere psychischen Behinderungen durch berufliche Rehabilitation gefördert werden, damit sie am Arbeitsleben teilhaben können. Der gegenwärtige Stand der Integration nach der beruflichen Rehabilitation wird beschrieben, zudem werden Ansätze der Inklusion in der beruflichen Rehabilitation und die komplexen Anforderungen für deren weitere Realisierung vorgestellt. Zum Abschluss wird eingeschätzt, ob Inklusion an die Stelle von Integration treten kann.

Alles anders – alle gleich?!: Dimensionen einer inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit. Themenheft.

Dreizehn: Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 2012, H. 7, 54 S. – URL: www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dreizehn_Heft7.pdf (Stand: 3.2.2015)

In dieser Ausgabe diskutieren Experten und Expertinnen ganz unterschiedliche Dimensionen der Inklusion. Im Fokus steht dabei der Beitrag, den die Jugendsozialarbeit in diesem Prozess leisten kann und muss. Mehrere Beispiele aus der Praxis zeigen, wie Inklusion bereits heute gelingen oder zumindest beginnen kann und welche Voraussetzungen dazu nötig sind.

»Individualisiert lernt man am besten gemeinsam«: Überlegungen zur Individualisierung von Unterricht

HANNELORE MUSTER-WÄBS, RAINER PILLMANN-WESCHE. In: Berufliche Bildung Hamburg 19 (2009), H. 2, S. 15–20 – URL: www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1105 (Stand: 26.1.2015)

Warum sollen die Lernchancen durch die Umsetzung von Konzepten der Individualisierung von Unterricht größer werden? Worin besteht der Unterschied zu anderen Lernorganisationsformen? Mit welchen Widersprüchen und Zielkonflikten müssen wir uns auseinandersetzen?

Auswahlbibliografie »Inklusion in der beruflichen Bildung«

Zusammenstellung aus der Literaturlistenbank Berufliche Bildung (LDBB)

MARKUS LINTEN, SABINE PRÜSTEL. BIBB. Bonn, 2015. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-inklusion.pdf (Stand: 16.2.2015)

Weitere Literaturzusammenstellungen oder Fachinformationen zu Berufsbildungsthemen finden Sie unter www.bibb.de/de/59.php.

(Zusammengestellt von Markus Linten und Sabine Prüstel)

Unterstützungsangebote für junge Langzeitarbeitslose auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt

Erfahrungen aus einem Integrationsprojekt in Dresden und Meißen



HOLLE GRÜNERT
PD Dr., Projektleiterin im Zentrum für Sozialforschung Halle e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



CHRISTINA BUCHWALD
Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiterin im Zentrum für Sozialforschung Halle e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Die Lage am Arbeitsmarkt hat sich in den vergangenen Jahren positiv entwickelt, die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften ist gestiegen, die Zahl der Arbeitslosen gesunken. Allerdings profitieren nicht alle Personengruppen gleichermaßen vom Aufschwung am Arbeitsmarkt. Vor allem unter den Arbeitslosen aus dem Rechtskreis des SGB II gibt es eine fatale Tendenz zur Verstetigung von Exklusion. Dies ist besonders problematisch, wenn die Exklusion vom Arbeitsmarkt junge Menschen am Beginn ihrer Erwerbsbiografie trifft. Im Beitrag wird das Pilotprojekt »ZIEL – Zielgerichtete Integration junger Langzeitarbeitsloser« in Sachsen vorgestellt und untersucht, welchen Beitrag es leisten kann, den Teufelskreis von Arbeitslosigkeit, Verlust an Beschäftigungsfähigkeit und Qualifikationsverschleiß zu durchbrechen.

Exklusionsrisiken jüngerer Langzeitarbeitsloser in Ostdeutschland

Aus der Lebensverlaufsforschung (vgl. z.B. BLOSSFELD 1989) ist bekannt, dass die berufliche Erstplatzierung entscheidend für die weitere Erwerbsbiografie ist. Erwerbslosigkeit zu Beginn des Berufslebens birgt die Gefahr langfristiger Folgewirkungen. Gescheiterte Einstiege führen zu Dequalifizierung, vermindern die Beschäftigungsfähigkeit und haben einen negativen Signalcharakter bei späteren Bewerbungen. Arbeitslosigkeit im Anschluss an die Ausbildung erzeugt oft »Scarring-Effekte« (OECD 1998), d.h. eine Art Narbenbildung im Erwerbsverlauf, die mit dauerhaften Karriere- und Einkommenseinbußen sowie einer erhöhten Wahrscheinlichkeit späterer prekärer Beschäftigung einhergeht (vgl. FALK/SACKMANN 2000).

In Ostdeutschland bestanden über ein Jahrzehnt lang besonders ungünstige Bedingungen für den Berufseinstieg junger Menschen. Geburtenstarke Jahrgänge drängten auf den Arbeitsmarkt, während die Betriebe zumeist nur einen geringen oder gar keinen Bedarf an Nachwuchskräften hatten und demzufolge die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarkts sehr gering war (vgl. z.B. GRÜNERT u.a. 2012). Berechnungen auf Basis des Beschäftigtenpanels der Bundesagentur für Arbeit (vgl. KETZMERICK 2011) ergaben, dass sich allein von den Unter-25-Jährigen der Jahre 2001 bis 2007 in Ostdeutschland zeitweilig rund 40 Prozent in Arbeitslosigkeit oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (ohne geförderte Berufsausbildung) befanden (ge-

genüber etwa 20 % in Westdeutschland). Im Ostteil des Landes waren 23 Prozent der jungen Menschen aus den Geburtsjahrgängen 1976 bis 1990 mehr als ein Jahr, elf Prozent sogar mehr als zwei Jahre von regulärem Erwerb ausgeschlossen (demgegenüber im Westen 9 % bzw. 3 %). Ein Teil der Betroffenen leidet bis heute unter den Folgen des »Nachwuchskräfteüberschusses«. Sie sind zu sehr von Scheiternserlebnissen und der Entwertung ihrer früher erworbenen Qualifikationen geprägt, als dass sie jetzt ohne Weiteres von der grundlegend veränderten Angebot-Nachfrage-Situation am Arbeitsmarkt (»Nachwuchskräftemangel«) profitieren könnten.

Das Pilotprojekt ZIEL – Zielgerichtete Integration junger Langzeitarbeitsloser

Hier setzt das Pilotprojekt »ZIEL – Zielgerichtete Integration junger Langzeitarbeitsloser« an, das in den Jahren 2011 bis 2013 von der Stiftung Neue Länder in Verwaltung der Otto Brenner Stiftung gefördert wurde. Junge Menschen ohne Arbeit (ganz überwiegend Langzeitarbeitslose) aus dem Landkreis Meißen und aus Dresden wurden sechs Monate lang durch den Maßnahmeträger Dienstleistungen für Struktur- und Arbeitsmarktentwicklung GmbH (DSA) bei der Suche und der Bewerbung auf einen angemessenen Arbeitsplatz betreut und unterstützt. Das Zentrum für Sozialforschung Halle e.V. begleitete die Arbeiten wissenschaftlich (vgl. Infokasten; ausführlich BUCHWALD/GRÜNERT/WIENER 2014).

Übergeordnetes Ziel des Projekts war es, Konzepte und Instrumente zielgruppenspezifisch zu kombinieren und zu erproben, die langzeitarbeitslose junge Erwachsene auf ihrem schwierigen Weg in Erwerbstätigkeit unterstützen können. Das Augenmerk der Verantwortlichen richtete sich darauf:

- eine nennenswerte Zahl von Teilnehmenden in Erwerbstätigkeit zu integrieren oder zumindest ihre Vermittlungsfähigkeit deutlich zu erhöhen und so ihre Fähigkeit zu stärken, sich selbstständig auf dem Arbeitsmarkt zurechtzufinden,
- die Teilnehmenden bei der Identifikation ihrer beruflichen Interessen sowie beim Erkennen ihrer Stärken zu unterstützen und sie durch ein intensives Bewerbertraining in die Lage zu versetzen, dass sie sich besser und gezielter bewerben können,
- durch längere Praxislernphasen eine Arbeitserprobung unter realistischen Bedingungen zu ermöglichen,
- die eigenen Instrumente und Verfahren im »lernenden Projekt« kontinuierlich zu überprüfen, um auf diese Weise das Vorgehen zu optimieren.

Grundsätzlich bestand die Maßnahme ZIEL aus drei Phasen:

1. Profiling: u. a. detaillierte Kompetenzfeststellung durch einen auf entsprechende Tests spezialisierten Partner des Maßnahmeträgers, Internetrecherchen nach Einsatzbetrieben (unter Anleitung und Kontrolle), Erstellung und Überarbeitung von Bewerbungsunterlagen, Bewerbung und Vorstellung in Unternehmen.
2. (Kurz-)Qualifizierung: bis zu 160 Stunden pro Person und Qualifizierung, bei höherem Bedarf evtl. Überleitung in eine andere Maßnahme oder Bewerbung um einen Ausbildungsplatz.
3. Probearbeiten (Praxislernphase): u. a. Training durch wiederholte Ausführung bestimmter Tätigkeiten mit wachsendem Schwierigkeitsgrad, Anwendung der Beistellmethode, Erlernen von systematischen Aufgabenfolgen, Einarbeitung in bestimmte (größere) Aufgabenbereiche.

Für jeden beteiligten jungen Menschen dauerte die Teilnahme sechs Monate mit der Option einer Verlängerung. Angedacht waren ursprünglich zwei Monate Profiling, ein Monat Qualifizierung und drei Monate Probearbeiten. Von vornherein sah das Konzept aber auch die Möglichkeit individuell begründeter Abweichungen vor. So konnte die erste Phase verkürzt werden, wenn ein früherer Betriebs Eintritt möglich war. Wurden mehrere Qualifizierungen über einen insgesamt längeren Zeitraum benötigt, so konnte die zweite Phase länger dauern, als zunächst vorgesehen; auch wenn sich im Verlauf des Probearbeitens herausstellte, dass noch eine Qualifizierung fehlte, konnte diese nachgeholt werden.

Kamen Teilnehmende mit dem Ziel einer beruflichen Neuorientierung in die Maßnahme, stand nicht die Suche nach einem sofortigen Arbeitsplatz, sondern die Suche nach einer (neuen) geeigneten Ausbildung im Vordergrund. Mitunter ergab sich eine Umorientierung auch erst aus den Erfahrungen während des Probearbeitens.

Das Projekt ZIEL mit seinem flexiblen, an den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden orientierten Betreuungsansatz war insofern auch ein lernendes Projekt.

Wissenschaftliche Begleitung des Projekts ZIEL durch das ZSH

Ziele

- unmittelbare Begleitung des Projektverlaufs, Beitrag zur Optimierung
- Einschätzungen zur Projektarbeit für den Förderer
- Aufbereitung von Ergebnissen in Transferperspektive

Persönliche und telefonische Befragungen

1. Teilnehmende:

- *zu Beginn der Maßnahme (n=51)*: u. a. Erwartungen an ZIEL, bisheriger Werdegang
- *am Ende der Maßnahme (n=38)*: u. a. Verlauf der Maßnahme, Erfüllung der Erwartungen, Perspektiven
- *Sechs Monate nach Ende der Maßnahme (n=31)*: u. a. Rückblick auf ZIEL, Verlauf der letzten sechs Monate, derzeitige Situation und Perspektiven

2. Betreuerin und Projektleiterin:

regelmäßige Gespräche zum Verlauf der Maßnahme, Fortschritte der Teilnehmenden, Erfolge und Probleme im Projekt

3. Verantwortliche in Praktikumsbetrieben (n=12):

Motive für das Angebot von Arbeitserprobung, Erwartungen und Anforderungen an die jungen Menschen, Betreuungsaufwand und Nutzen für den Betrieb, Übernahmeabsichten

4. Externe Partner (Jobcenter, DGB, IG Metall):

Bezug der Interviewten zu ZIEL, regionale Arbeitsmarkt- und Bewerberlage, Arbeitsmarktpolitik

5. Leitende von ähnlichen Projekten in Sachsen-Anhalt (2), Thüringen (1) und Berlin (1):

Inhalt der Projekte, Ergebnisse und Erfahrungen im Vergleich mit ZIEL

Teilnehmergewinnung und Teilnehmende am Projekt ZIEL

Zum Zeitpunkt der Antragstellung wurde der Integrationsbedarf in der Zielgruppe allein im Landkreis Meißen auf bis zu 800 langzeitarbeitslose Erwerbspersonen geschätzt. Die Erwartungen der Projektverantwortlichen, dass es unter diesen Bedingungen ein spürbares Interesse am Projekt geben dürfte, bestätigten sich jedoch nicht. Trotz vielfältiger Wege der Teilnehmergewinnung – wie Informationsveranstaltungen mit diversen institutionellen Partnern oder Inserate in kostenlosen Zeitungen – wurden 96 Prozent der Teilnehmenden (49 von 51 Personen) durch die Jobcenter zugewiesen, nur ein junger Mann meldete sich freiwillig auf ein Inserat, eine junge Frau wurde durch den Träger einer anderen Maßnahme vermittelt. Experten-

interviews mit Verantwortlichen ähnlicher Integrationsprojekte in anderen Bundesländern bestätigen den Eindruck, wie wichtig, aber auch wie schwierig es ist, jüngere Langzeitarbeitslose zu erreichen und zur Teilnahme zu mobilisieren.

Gemessen an ihren soziodemografischen Merkmalen war die Klientel von ZIEL recht typisch für die Zusammensetzung der Zielgruppe. Die jungen Menschen waren zwischen 19 und 34 Jahre alt, wobei die Mehrheit (57 %) in die Gruppe der 23- bis 27-Jährigen gehörte. Das Geschlechterverhältnis war mit 26 Frauen und 25 Männern ausgewogen. Die Bildungsvoraussetzungen waren in vielen Fällen nicht schlecht: So verfügten 45 Prozent über einen Realschul- oder erweiterten Realschulabschluss, 47 Prozent über einen Hauptschulabschluss, nur zwei Prozent über einen Sonderschulabschluss und sechs Prozent hatten keinen Schulabschluss. 71 Prozent der Teilnehmenden wiesen eine abgeschlossene Berufsausbildung auf, 25 Prozent hatten eine abgebrochene und vier Prozent keine Berufsausbildung. Demnach handelte es sich bei einem erheblichen Teil um marktbenachteiligte junge Menschen. Allerdings zeigte sich auch, dass vergleichsweise gute Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse allein nicht für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration ausreichen. Negativ wirkte sich u.a. die Tatsache aus, dass unter den Bedingungen der »Lehrstellenlücke« in der Vergangenheit mitunter Berufe erlernt wurden, an denen die Betroffenen nicht wirklich interessiert oder für die sie nicht geeignet waren. Je länger die Arbeitslosigkeit dauerte, desto stärker traten Motivationsverlust, Resignation und Qualifikationsverschleiß auf, mitunter auch Verlust an Alltagskompetenz. In einigen Fällen kam es zu Problemen im familiären Umfeld, mit Schulden oder Suchtverhalten.

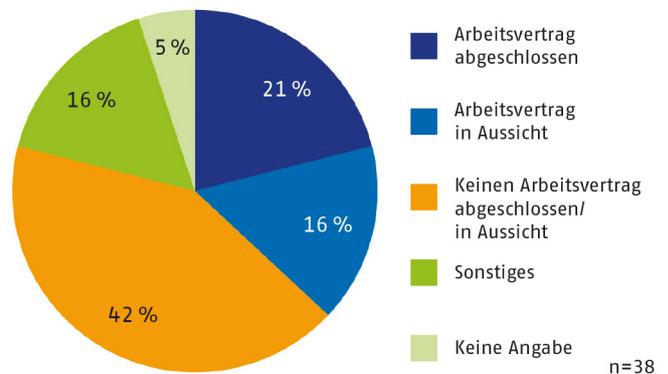
Was hat das Projekt ZIEL den jungen Menschen gebracht?

Der Wunsch, durch das Projekt ZIEL eine Arbeitsstelle zu erhalten, stand für die meisten Teilnehmenden an der Spitze ihrer Erwartungen. Für einen Teil von ihnen erfüllte sich diese Erwartung. So gaben von den 38 jungen Menschen*, die bei der Befragung am Ende der Maßnahme antworteten, acht (21 %) an, sie hätten einen Arbeitsvertrag abgeschlossen; sechs (16 %) erklärten, sie hätten einen Arbeitsvertrag in Aussicht. Ihnen standen 16 Personen (42 %) gegenüber, die weder einen Arbeitsvertrag abgeschlossen noch ihrer Meinung nach in Aussicht hatten. Sechs Teilnehmende (16 %) nannten einen »sonstigen« Verbleib, hauptsächlich

* Von den 13 jungen Menschen, die an der ersten, aber nicht an der zweiten Befragung teilnahmen, hatten acht die Maßnahme aus individuellen Gründen abgebrochen. Darunter war eine junge Frau, die schon bald nach Maßnahmebeginn eine Arbeit außerhalb der Maßnahme aufnehmen konnte.

Abbildung
Befragungsergebnisse am Ende der Maßnahme ZIEL
(2. Befragung)

Was hat Ihnen das Projekt ZIEL gebracht?



eine Bildungs- oder Ausbildungsperspektive. Zwei Personen machten keine Angaben (vgl. Abb.).

Neben der Vermittlung in Arbeit hatte das Projekt ZIEL auch andere positive Effekte: Es verschaffte den jungen Menschen durch die Praxislernphasen Einblicke in den betrieblichen Alltag, half bei Weiterbildung und Berufsfindung und gab insgesamt in vielen Fällen (zumindest vorübergehend) neue Hoffnung durch neue Perspektiven. Zwei Drittel der jungen Erwachsenen sahen das am Ende der Maßnahme auch für sich selbst so; ein Drittel äußerte, dass ihm ZIEL nichts gebracht hätte. Damit war das Stimmungsbild unter dem frischen Eindruck einer von der Mehrheit offenbar als aktivierend und motivierend empfundenen Maßnahme vergleichsweise positiv.

Lehren aus dem Projekt ZIEL

ZIEL war von vornherein als ein Pilotprojekt konzipiert. Deshalb lag ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung – in Zusammenarbeit mit dem projektdurchführenden Partner – darauf, Erfahrungen und Lehren aus der Projektarbeit zu systematisieren und für künftige Anwendungsmöglichkeiten in anderen, auch größer dimensionierten Projekten aufzubereiten. In dieser Perspektive seien für die Arbeit des Maßnahmeträgers mit seiner Klientel vor allem folgende Erfahrungen hervorgehoben:

1. Das *Prinzip individueller Betreuung und Begleitung*, das an den Stärken und Schwächen der einzelnen Teilnehmenden anknüpft, ist nahezu alternativlos, wenn es darum geht, jüngere Langzeitarbeitslose zu aktivieren. Die Dauer und inhaltliche Gestaltung der Phasen Profiling/(Kurz-)Qualifizierung/Arbeitserprobung sollte möglichst flexibel den jeweiligen Bedingungen und Bedürfnissen angepasst werden. Gleichzeitig muss das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Standardisierung immer wieder austariert werden, damit der Arbeitsaufwand im Projekt leistbar bleibt.

2. Das Engagement und letztlich der Lernerfolg der Teilnehmenden stehen in direktem Zusammenhang mit ihrer *Motivation*. Deshalb sollte durch klar auf die Einzelnen zugeschnittene Zielvorgaben, realistische Anforderungen und verlässliches Feedback möglichst rasch eine Motivation geweckt und über den gesamten Verlauf der Maßnahme aufrechterhalten werden. Dies ist angesichts des hohen Anteils von Teilnehmenden, die bereits auf vielfältige Misserfolgserlebnisse zurückblicken, eine große Herausforderung für den Maßnahmeträger und das Betreuungspersonal.
3. Da aufgrund bestehender Matchingprobleme und Vermittlungshemmnisse nur eine Minderheit unmittelbar im Anschluss an die Maßnahme einen Weg in Beschäftigung finden kann, sollten *zusätzliche Erfolgskriterien* im Sinne einer Erhöhung der Vermittlungsfähigkeit – Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verbesserung der Alltagskompetenz – gemeinsam erarbeitet, in die Zielformulierung aufgenommen und ihre Erreichung dokumentiert werden. Ziele können dann auch kleiner gesteckt werden, als es bisher in den meisten Maßnahmen vorgesehen war.
4. Die *verantwortungsvolle Tätigkeit des Betreuungspersonals* bildet die Schnittstelle zwischen den teilnehmenden jungen Menschen, den Betrieben und anderen Akteuren wie Jobcenter oder kommunale Stellen. Die Betreuer/-innen müssen die Erfordernisse fachlicher sowie überfachlicher Betreuung (falls nötig Gespräche im familiären Umfeld, sozialpädagogische Betreuung) und evtl. zusätzlicher Unterstützung (bei Wohnraumsuche, Schuldner- oder Suchtberatung) in Einklang bringen. Gleichzeitig müssen sie die Interessen der Einsatzbetriebe berücksichtigen. Es sollte daher geprüft werden, wie das Betreuungspersonal künftig noch besser in seiner Arbeit unterstützt werden kann. Intensiver Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen Projekten, Mentoring oder »Coaching für Coaches« könnten geeignete Ansatzpunkte bieten.

Transferperspektiven

Um Erfolg zu haben, müssen Integrationsmaßnahmen wie ZIEL gut in das wirtschaftliche und gesellschaftliche Umfeld der Region eingebettet sein. In dieser Hinsicht lassen sich in Transferperspektive weitere Lehren ableiten: Von entscheidender Bedeutung ist die *Arbeitsmarktnähe* der Maßnahme. Praxislernphasen sollten einen zentralen Platz einnehmen. Um jedoch geeignete Einsatzplätze in ausreichender Zahl zu akquirieren, braucht der Träger eine gute Kenntnis von Betrieben und das Vertrauen aus der regionalen Wirtschaft. Er muss Betriebe gewinnen, die Möglichkeiten zur Probearbeit und gewisse Betreuungsleistungen miteinander verbinden bzw. über die Aufge-

schlossenheit verfügen, zu diesem Zweck kontinuierlich mit dem Betreuungspersonal zu kooperieren. Wenn die Betriebe ihre eigenen Wünsche möglichst präzise und zeitnah kommunizieren, lassen sich unter Umständen die Übernahmekancen am Ende der Maßnahme erhöhen. Bei der Vorbereitung und Durchführung derartiger Maßnahmen ist es unerlässlich, dass *Maßnahmeträger, Jobcenter und kommunale Stellen eng zusammenarbeiten*. Dies betrifft nicht nur die notwendigen Abstimmungen zwischen Betreuungspersonal und Fallmanagement in der täglichen Arbeit mit den Teilnehmenden. Durch das Engagement der institutionellen Partner (vor allem auch der kommunalen Akteure) kann die positive Resonanz im regionalen Umfeld verstärkt werden. Und schließlich sind kommunale Akteure oft die richtigen Ansprechpartner, wenn es um Verbesserungen von Kontextbedingungen (z. B. Kita-Öffnungszeiten) geht, die eine Integration erleichtern können. Eine erfolgreiche Integrationsmaßnahme endet nicht mit dem letzten Veranstaltungs- oder Praxistag und ggf. mit der Unterzeichnung des Arbeitsvertrags. Vielmehr ist die *Sicherung der Nachhaltigkeit* unverzichtbar. Dies gilt besonders für die Vermittlung in Arbeit. Sie kann wesentlich erhöht werden, wenn der Maßnahmeträger die (ehemaligen) Teilnehmenden und die Unternehmen weiter (bis zum Ende der Probezeit) berät und unterstützt. Aber auch in anderen Fällen – z. B. Vermittlung in Ausbildung oder in eine Qualifizierungsmaßnahme, Rückverweisung an das Jobcenter – sollten Formen der Nachbetreuung erprobt werden, damit die während der Maßnahme erreichten Kompetenz- und Motivationszuwächse nicht wieder verloren gehen. Hierfür müssten auch andere Akteure, wie das Fallmanagement im Jobcenter, Verantwortung übernehmen. ◀

Literatur

- BLOSSFELD, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Frankfurt 1989
- BUCHWALD, C.; GRÜNERT, H.; WIENER, B.: ZIEL – Zielgerichtete Integration junger Langzeitarbeitsloser. Erfahrungen und Ergebnisse eines Projektes. Eine Arbeitshilfe der Otto Brenner Stiftung. Berlin 2014
- FALK, S.; SACKMANN, R.: Risikoreiche Berufseinstiege in Ostdeutschland? Ein Ost-West-Vergleich. In: HEINZ, W. R. (Hrsg.): Übergänge – Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Weinheim 2000, S. 91–108
- GRÜNERT, H. u. a.: Ostdeutsche Betriebe im demografischen Umbruch. In: BEST, H.; HOLTMANN, E. (Hrsg.): Aufbruch der entscherten Gesellschaft. Deutschland nach der Wiedervereinigung. Frankfurt/New York 2012, S. 202–221
- KETZMERICK, K.: Beschäftigungschancen langzeitarbeitsloser Berufseinsteiger in Ostdeutschland. In: WIEKERT, I.; WINGE, S. (Hrsg.): Junges altes Sachsen-Anhalt. Ein Bundesland im Blick der Sozialforschung. Halle 2011, S. 57–81
- OECD: Getting Started, Settling In. In: OECD: Employment Outlook. Paris 1998

Über die Externenprüfung zum anerkannten Berufsabschluss

Erfahrungen aus dem Bremer Modellversuch zur Nachqualifizierung von Arbeitslosen ohne Berufsabschluss



JESSICA BLINGS

Dr., wiss. Mitarbeiterin am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen



HERBERT RÜB

Wiss. Mitarbeiter, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Hamburg

Ein fehlender Berufsabschluss erhöht das Risiko, arbeitslos zu werden und dauerhaft zu bleiben. Ziel des Bremer Modellvorhabens »Nachqualifizierung als Vorbereitung auf die Externenprüfung (NQVorE)« ist es, nicht ausreichend formal qualifizierte Arbeitslose über eine gezielte Nachqualifizierung zu einem anerkannten Berufsabschluss zu führen. Im Beitrag werden Erfahrungen mit individuell auf die Bedarfe der Adressaten ausgerichteten Kompetenzüberprüfungen und Nachqualifizierungsmaßnahmen vorgestellt und diskutiert.

Ausgangssituation

Ein fehlender Berufsabschluss ist in Deutschland ein wesentlicher Risikofaktor für Arbeitslosigkeit (vgl. EBBINGHAUS/KREKEL 2013). Im Land Bremen haben derzeit 60,6 Prozent der Arbeitslosen keinen Berufsabschluss, bundesweit sind es 45 Prozent (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2014). Mit den »Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung«¹ hat ein Bündnis der zentralen Institutionen für die berufliche Aus- und Weiterbildung (u. a. zuständige Stellen, Senatsressorts sowie Agentur für Arbeit und Jobcenter) beschlossen, arbeitslose Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss mit ausreichender Arbeitserfahrung zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss zu führen. Das ESF-finanzierte Projekt NQVorE² richtet sich vorrangig an arbeitslose oder beschäftigte Erwachsene ohne Berufsabschluss im Alter von 25–40 Jahren, für die eine berufliche Erstausbildung aus wirtschaftlichen, sozialen oder persönlichen Gründen nicht mehr infrage kommt. Diese Zielgruppe umfasst in Bremen 8.490 Personen. Leistungsbezieher aus dem Bereich des SGB II stellen einen Anteil von 93 Prozent (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013).

Für die Beratung und Begleitung bis zur Externenprüfung sieht das Projekt bisher folgende Komponenten vor:

- Im Rahmen des Projekts werden in Zusammenarbeit mit den Jobcentern und den Arbeitsagenturen zunächst potenzielle Teilnehmende ausgewählt. Hierzu wurde ein einheitliches Auswahlverfahren verabredet. Im Jobcenter Bremen ist ein Projektmitglied vor Ort tätig, um die Fachkräfte in der Auswahl zu unterstützen.
- Die ausgewählten Personen werden in extern eingereichten Beratungsstellen bei der Handwerkskammer Bremen und der Volkshochschule Bremerhaven über die Möglichkeit der externen Zulassung zur beruflichen Abschlussprüfung nach §45 BBiG/§37 HwO (sog. Externenprüfung) beraten.
- Über Feststellungsverfahren zur Prüfung der beruflichen Kompetenzen werden Zulassungsvoraussetzungen für die Externenprüfung, Motivation, Berufserfahrungen und -ziele sowie fehlende Lerninhalte geprüft und geklärt.
- Im Anschluss bereiten Qualifizierungskurse bei Bildungsanbietern die Teilnehmenden auf individuellem Wege auf die Externenprüfung vor.

Das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) leistet wissenschaftlichen Know-how-Transfer (z. B. durch die forschungsbasierte Entwicklung von Transfer- und Implementierungskonzepten, die Durchführung von Schulungen zur Thematik sowie eine wissenschaftliche Diskussion der Projektergebnisse) und sichert die Zusammenarbeit mit den Jobcentern. Das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) hat die Federführung in der Beratung der Ratsuchenden, der Beauftragung geeigneter Kompetenzüberprüfungen, der Auswahl von Vorbereitungskursen und der Umsetzung der Nachqualifizierungsstandards in Workshops mit Bildungsanbietern.

¹ Die »Bremer Vereinbarungen« sind ein Instrument der Zusammenarbeit von Wirtschaft, Politik und weiteren Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Land Bremen zur Verbesserung der beruflichen Perspektiven. Weitere Informationen: Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen, Referat 22 (vgl. www.arbeit.bremen.de – Stand 14.01.2015)

² Projektlaufzeit: März 2013 bis Dezember 2014 (vgl. www.nqe-bremen.de – Stand 14.01.2015).

Die Partner der »Bremer Vereinbarung für Ausbildung und Fachkräftesicherung« begleiten das Modellvorhaben nicht nur beratend (in der Funktion eines Beirats), sondern auch durch konkrete Maßnahmen und Vereinbarungen, die die Qualität der Kompetenzüberprüfungen und Nachqualifizierungen sicherstellen und die aktuelle Praxis optimieren helfen.

Das Beratungskonzept im Modellvorhaben NQVorE

Die Beratung der Teilnehmenden erfolgt entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen und Potenzialen. Sie umfasst

- die formale Beurteilung der beruflichen Vorerfahrungen,
- die Kompetenzüberprüfung,
- die Auswahl und Vermittlung in einen Vorbereitungskurs zur Externenprüfung,
- ein begleitendes Coaching bis zum Prüfungstermin.

Die Beratung erfolgt in der Regel in Einzelgesprächen, basiert auf freiwilliger Teilnahme und ist anbieterneutral. Die Beratungsergebnisse werden nur mit Zustimmung der Ratsuchenden an die Jobcenter oder die Arbeitsagentur übermittelt.

Im Folgenden werden die Kompetenzfeststellungsverfahren und die Auswahl und Vermittlung in eine Nachqualifizierung näher betrachtet.

Im Projekt wird zur Einschätzung der vorhandenen Vorerfahrungen und beruflichen Handlungskompetenzen sowie des angestrebten Zielberufs für jeden Einzelfall eine individuelle Feststellung durchgeführt. Inhaltliche Grundlagen sind die fachpraktischen und fachtheoretischen Kompetenzen laut Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan. Das Verfahren startet in der Regel mit einer Selbsteinschätzung anhand des Ausbildungsrahmenplans und des Rahmenlehrplans. Hierbei schätzen die Ratsuchenden zunächst ihre beruflichen Kompetenzen mithilfe einer dreistufigen Skala (»kann ich gut/kenne ich gut« bis »kann ich nicht/kenne ich nicht«) ein. Die Ergebnisse dieser Selbsteinschätzung dienen vorrangig der genaueren *Bestimmung des Berufsziels* und der *Motivationsklärung* und werden im Beratungsgespräch reflektierend besprochen. Parallel hierzu erfolgt die fachliche Feststellung zur Überprüfung und zum *Nachweis der formalen Voraussetzungen* für eine Prüfungszulassung.

In einem zweiten Schritt werden je nach Beruf bei verschiedenen Bildungsanbietern, Betrieben und beruflichen Schulen Kompetenzüberprüfungen durchgeführt. In diesen werden die vorhandenen fachpraktischen und fachtheoretischen Kompetenzen auf Basis der Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung ermittelt. Hinzu kommen berufsbezogenes Deutsch und Fachrechnen sowie Lernvermögen und Motivation als zu testende Elemente. Die Kompetenzüberprüfungen dauern von einem Tag bis

zu zwei Wochen und werden inhaltlich und zeitlich mit den Anbietern abgestimmt und von den Beraterinnen und Beratern des Projektes NQVorE in Auftrag gegeben. Ein wesentliches Qualitätskriterium der »Bremer Vereinbarungen« ist dabei, dass das ausführende Personal bei den Anbietern über nachweisbare Erfahrungen im Prüfungs- oder im Ausbildungswesen verfügt. Die Art der Überprüfung der vorhandenen Kompetenzen erfolgt gemäß den Standards des Anbieters. Dabei kommen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz (u. a. ProfilPass, hamet 2). Es wird allerdings darauf geachtet, dass für die Überprüfung der beruflichen Handlungskompetenz methodisch Arbeitsproben und schriftliche und mündliche Tests enthalten sind. Wenn Bildungsanbieter ergänzend standardisierte Testverfahren einsetzen können, werden deren Ergebnisse mitberücksichtigt. In Einzelfällen wird ergänzend auch der berufspsychologische Dienst der Jobcenter bzw. der Arbeitsagentur hinzugezogen. Im Ergebnis müssen die Kompetenzüberprüfungen Aussagen treffen

- zum aktuellen Stand der beruflichen Handlungskompetenz und des prüfungsrelevanten Wissens,
- zu den noch zu erlernenden Kenntnissen und Fertigkeiten bis zur Prüfungsteilnahme,
- zur erforderlichen Dauer der Prüfungsvorbereitung und dem prognostizierten Prüfungstermin,
- zu Motivation und Leistungsvermögen der Teilnehmenden.

Die Verschiedenartigkeit der derzeit 329 Ausbildungsberufe sowie die unterschiedlichen Ausbildungs- und Erwerbsbiografien können eine große Vielfalt von subjektiven Bedarfen bei den Nachqualifizierungserfordernissen ergeben. Das Ergebnis der Kompetenzüberprüfung bildet die Entscheidungsgrundlage für die Auswahl und Durchführung der individuell angepassten Nachqualifizierung.

Zusammensetzung der Teilnehmenden

Zum Stichtag 15.10.2014 waren von 220 Beratungsfällen des Modellvorhabens NQVorE 35 Prozent Frauen und 65 Prozent Männer. 43 Prozent der Teilnehmenden hatten einen Migrationshintergrund. Ihr Anteil im Modellversuch entspricht damit nahezu dem Anteil generell in der Gruppe der Arbeitslosen ohne Berufsabschluss in Bremen. Frauen sind unter den Ratsuchenden bisher noch unterrepräsentiert, denn sie stellen im Land Bremen 45,1 Prozent der Arbeitslosen ohne Berufsabschluss (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2013). Bei 72 Prozent lagen die Voraussetzungen für die Anmeldung zur Prüfung aufgrund der beruflichen Vorerfahrungen nach Beurteilung durch die Projektmitarbeiter/-innen vor (vgl. Tabelle, S. 48).

Die Berufsziele konzentrieren sich, entsprechend den beruflichen Vorerfahrungen, vor allem auf Tätigkeiten im Bürobereich (13,8 %), im Verkehrs- und Logistikbereich (12,2 %)

Tabelle

Beratungsfälle im Projekt NQVorE

	Beratungsfälle	Vorzeiten/ Berufserfahrung vorhanden*	Mann	Frau	Migrations- hintergrund	Kompetenz- überprüfung	Nachqualifizie- rungskurs
Gesamt	220	159	144	76	95	68	58
Prozent	100 %	72 %	65 %	35 %	43 %	31 %	26 %

* 1,5-fache Ausbildungszeit oder anderer Nachweis der Berufserfahrung vorhanden. (Stand: 15.10.14)

sowie im Bereich Innen- und Ausbau (11,7%); hier werden vor allem die Berufe Maler/-in und Lackierer/-in bzw. Bauten- und Objektbeschichter/-in nachgefragt. Erzieherische, soziale und hauswirtschaftliche Berufsabschlüsse streben 9,6 Prozent der Ratsuchenden an. Die Berufsbereiche Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe sind Ziele von 9,0 Prozent, Berufe der Metallerzeugung und -bearbeitung von 7,6 Prozent der Ratsuchenden.³

Kennzeichnend für die Teilnehmenden sind Brüche in der Ausbildungs- und Erwerbsbiografie mit verschiedenen Ursachen (wie z.B. mehrfacher Arbeitsplatzverlust, Migration, negative Lernerfahrungen, Erziehungs- oder Pflegezeiten u.a.m.). Daher ist es in der Beratung notwendig, besonders auf den Einzelfall einzugehen und individuelle Lösungen für einen Berufsabschluss zu erarbeiten. Ebenso sensibel muss auf die persönlichen Lebensumstände, vorhandene Lernerfahrungen und gegebenenfalls vorhandene Prüfungsjahre eingegangen werden. Ein Coaching während der Qualifizierung zielt darauf ab, Hemmnisse und Barrieren wie z.B. Prüfungsjahre oder besondere Anforderungen in der Kinderbetreuung zusammen mit den Beratungspersonen sowie den Fachkräften der Jobcenter oder der Arbeitsagentur abzubauen.

Erfahrungen mit dem individuellen Beratungsansatz

Der individuelle Beratungsaufwand ist erheblich: Insbesondere die Feststellung der beruflichen Vorerfahrungen, die Klärung des Berufsziels, die Unterstützung bei der Beschaffung und Zusammenstellung der erforderlichen Unterlagen sowie die Beratung im Hinblick auf eine Kompetenzüberprüfung oder einen Vorbereitungskurs nehmen viel Zeit in Anspruch. Hinzu kommen

- Recherchen nach geeigneten Partnern für die Durchführung von Kompetenzüberprüfungen oder Qualifizierungskursen,
- Abstimmungen mit Bildungsanbietern oder Betrieben bezüglich der Durchführung von Kompetenzüberprüfungen oder Kursen,

- die Einholung und der Vergleich von entsprechenden Angeboten,
 - die Abstimmung mit den zuständigen Stellen und den Vermittlungskräften in den Jobcentern und der Arbeitsagentur,
 - die Recherche nach unterstützenden Leistungen (wie z. B. berufsbezogenem Deutschunterricht) u. a. m.
- Meist sind drei bis zehn Termine pro Teilnehmer/-in, im Einzelfall auch mehr Termine, erforderlich. Der zeitliche Beratungsaufwand variiert pro Person zwischen 0,5 und 10 Stunden.

Ergebnisse der Kompetenzprüfungen

Die Kompetenzprüfungen ergaben, dass meist fachtheoretische Kompetenzen fehlen, da diese in der Berufspraxis nur schwer zu erwerben sind. Demgegenüber sind fachpraktische Kompetenzen vergleichsweise gut abgedeckt. Je nach Einzelfall kann aber auch ein früherer Ausbildungsabbruch, eine langjährige Schullaufbahn oder ein abgebrochenes Studium in Kombination mit einer langjährigen Tätigkeit im Berufsfeld zu einer anderen Kompetenzentwicklung geführt haben. Zusätzlicher Unterstützungsbedarf liegt vielfach auch beim berufsbezogenen Deutsch, beim Fachrechnen oder allgemein beim prüfungsrelevanten Textverständnis sowie bei der Bekämpfung von Prüfungsjahren vor.

Finanzierung und Standardisierung von Kompetenzprüfungen

Insgesamt wurden bis Mitte Oktober 2014 68 Kompetenzüberprüfungen durchgeführt (vgl. Tab.), die teilweise aus ESF-Mitteln und teilweise von den Bildungsanbietern selbst finanziert wurden. Sie können derzeit nicht von den Jobcentern und der Arbeitsagentur gefördert werden, da hierfür keine Förderinstrumente vorliegen.

Es wurde deutlich, dass auf Dauer die Abläufe stärker standardisiert werden müssen, damit sie organisatorisch machbar bleiben und qualitativ hohen Ansprüchen genügen. Inhaltlich empfiehlt sich die Standardisierung mittels der umfassend ausgearbeiteten Leitlinien zur Durchführung

³ Stand 15.07.2014

von Kompetenzfeststellung und Nachqualifizierung des bundesweiten Vorhabens »Perspektive Berufsabschluss« (vgl. z.B. BOHLINGER u.a. 2011; KRAMER 2013).⁴ Deren strukturelle Verankerung im Regelangebot von Bildungsanbietern oder Beruflichen Schulen hängt jedoch von einer verstärkten Nachfrage und einem angepassten Förderinstrumentarium der Bundesagentur für Arbeit ab.

Angebotsstruktur und Finanzierung der Vorbereitungskurse

Insgesamt wurden bisher 58 Personen in Nachqualifizierungskurse vermittelt (vgl. Tab.). Aufgrund der erforderlichen beruflichen Ausdifferenzierung innerhalb der jeweiligen Berufsgruppe, dem Wunsch einer möglichst zeitnahen Prüfungsteilnahme, des unterschiedlichen Beratungsbeginns sowie der unterschiedlichen Vorerfahrungen konnten im Projektverlauf bisher keine Gruppen gebildet werden, die in einem Kurs auf eine Externenprüfung zu einem gemeinsamen Termin vorbereitet werden. Dies hätte teilweise erhebliche Wartezeiten und eine längere Abhängigkeit von den Leistungen der Jobcenter für die Ratsuchenden bedeutet. Für das Beratungspersonal erhöht dieser Umstand jedoch den Abstimmungsaufwand in der Planung der Maßnahme.

Häufig wurden daher Quereinstiege in laufende Umschulungen und andere Qualifizierungen genutzt. In einigen Berufen (z.B. im Gastronomie- und Baubereich sowie vor allem den kaufmännischen Berufen) werden auch bestehende Vorbereitungskurse auf die Teilnahme an der Externenprüfung genutzt.

Die Angebotsstruktur für Vorbereitungskurse, die explizit auf die Teilnahme an einer Externenprüfung ausgerichtet sind, ist in der Region nicht sehr umfangreich. Angebote stehen vor allem im kaufmännischen Bereich, in der Logistik, in der Gastronomie und in einzelnen Handwerksberufen zur Verfügung. Die Finanzierung der bisher durchgeführten Kurse erfolgte über Bildungsgutscheine durch die Jobcenter bzw. die Arbeitsagentur.

Nachjustierung der Projektschwerpunkte für die nächsten vier Jahre

Wenngleich die erste Projektphase im Dezember 2014 endete, kann an dieser Stelle noch nichts zu den Prüfungserfolgen und Einmündungen in Beschäftigung gesagt werden. Die Vorbereitungskurse laufen derzeit, und die Prüfungen stehen noch aus. Gleichwohl lassen sich die ersten Erfahrungen aus dem Modellvorhaben bilanzieren. Der integrative, potenzialbezogene Beratungsansatz ist bei der Beratung zur Externenprüfung unabdingbar. Der

Zeitbedarf für die Beratung zur Nachqualifizierung über die Externenprüfung ist dabei nicht zu unterschätzen. Die Lebensläufe der Teilnehmenden sind vielfältig, und der Beratungsprozess ist zeitaufwändig und anspruchsvoll, vor allem wenn Auswahl und Abstimmung von externen Kompetenzüberprüfungen und Vorbereitungskursen vor die Externenprüfung geschaltet werden.

Die Durchführung von vorgeschalteten Kompetenzüberprüfungen im angestrebten Zielberuf hat sich als notwendig und aussagekräftig für den Beratungsprozess erwiesen. Schwierig bleibt das Auffinden passender Anbieter. Institutionen und Unternehmen, die einmal im Projektverlauf eine Kompetenzüberprüfung durchgeführt haben, bieten in der Regel auch wieder eine im gleichen Beruf an. Die bisherigen Anbieter für Kompetenzüberprüfungen decken aber nicht annähernd das gesamte Berufsspektrum ab, zudem fehlen Anbieter in wenig nachgefragten Berufen. Die Kompetenzüberprüfungen in angestrebten Zielberufen sind demnach weiter zu etablieren.

Nicht in allen Fällen waren die verfügbaren Nachqualifizierungsangebote individuell passgenau, sodass es auch zu längeren Qualifizierungszeiten gekommen ist, als vielleicht nötig gewesen wäre. Auch hier gilt es, zusammen mit den Anbietern der Region nachzusteuern.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse haben die Partner der »Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung« gemeinsam mit dem Projekt die Leitlinien und Schwerpunkte für die Laufzeit des Landesprogramms »Weiter mit Bildung und Beratung«⁵ bis 2018 nachjustiert. ◀

Literatur

BOHLINGER, S.; SPLITTSTÖBER, S.; BEINKE, K.: Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. Düsseldorf 2011

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Sonderauswertung 159514. Ausgewählte Regionen; Gebietsstand: April 2013. Berichtsmonat: März 2013, Datenstand: April 2013. Hannover 2013

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Arbeitsmarkt in Zahlen – Arbeitsmarktstatistik. Arbeitslose nach Rechtskreisen. Datenstand: April 2014. Nürnberg 2014

EBBINGHAUS, M.; KREKEL, E.: Ohne Ausbildung erfolgreich zum Berufsabschluss – Eine Analyse potenzieller Einflussfaktoren auf das Bestehen der Externenprüfung. In: ZBW 109 (2013) 1, S. 18–45

KRAMER, S.: Good Practice und Standards in der Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung. Düsseldorf 2013

SCHREIBER, D.; GUTSCHOW, K.: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. BiBB Report 20/2013

⁴ www.perspektive-berufsabschluss.de

⁵ Weitere Informationen: Der Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen, Referat 22, Gabriele Zaremba, gabriele.zaremba@arbeit.bremen.de

Flüchtlinge im Bauhandwerk: Integration durch Teilhabe

HUBERT LORENZ

Geschäftsführer der Kreishandwerkerschaft
Hersfeld-Rotenburg

Im Pilotprojekt »FAB – Flüchtlinge und Asylbewerber im Bauhandwerk« werden auf der Lehrbaustelle Bebra handwerkliche Grundfertigkeiten vermittelt. Im Idealfall mündet die praxisorientierte Förderung und Begleitung in ein festes Ausbildungsverhältnis. Der Beitrag beschreibt Entwicklung, Durchführung und Ziele der Maßnahme.

Von der Idee zum Projekt

Die Sicherung des Fachkräftebedarfs wird auch im Baugewerbe immer schwieriger. Angesichts des demografischen Wandels ist eine Integration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie Flüchtlingen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht nur eine gemeinschaftliche Aufgabe, sondern geradezu eine wirtschaftliche Notwendigkeit. Auf einer Veranstaltung zum Thema Fachkräftesicherung in Bad Hersfeld im Jahr 2012 wurde durch den örtlichen Fachdienst Migration in einem Vortrag auf die Möglichkeit hingewiesen, dass Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen unter bestimmten Voraussetzungen eine duale Ausbildung absolvieren können. Aus diesem Hinweis entwickelte sich die Idee, gemeinsam mit dem Fachdienst Integration, dem Landkreis Hersfeld-Rotenburg, der Lehrbaustelle Bebra und der Kreishandwerkerschaft Bad Hersfeld ein Projekt zu entwickeln, das diesen jungen Menschen eine berufliche und persönliche Perspektive gibt und gleichzeitig dem Baugewerbe in der Region eine Chance eröffnet. Im Rahmen des ESF-Projektes »Interkulturelles Fallmanagement« des Landkreises Hersfeld-Rotenburg wurde durch den Fachdienst Migration die Konzipierung der FAB-Maßnahme auf den Weg gebracht.

Auf allen Seiten gab es großes Interesse an einer Zusammenarbeit. Aufgrund der sprachlichen und schulischen Schwierigkeiten in der Zielgruppe erschien die direkte Aufnahme einer Ausbildung nicht möglich. Daher wurde

mit der Lehrbaustelle Bebra vereinbart, fachtheoretische und fachpraktische Grundkenntnisse vorab interessierten Flüchtlingen zu vermitteln.

Das Pilotprojekt FAB startete im Jahr 2013 mit 16 Teilnehmern. Hiervon wurden neun Teilnehmer in Praktika, vier Teilnehmer in eine Ausbildung und drei Teilnehmer in Arbeit vermittelt. Im Jahr 2014 gelang es, diesen Vermittlungserfolg mit 18 Teilnehmern zu wiederholen, u.a. konnten fünf Teilnehmer in eine Ausbildung vermittelt werden. Weitere Erfolge für das Projekt FAB, das im Januar 2015 mit 21 Teilnehmern erneut an den Start ging, sind zu erwarten.

Vermittlung der Teilnehmer

Durch eine individuell zugeschnittene Eignungsfeststellung, welche durch eine vereinfachte Potenzialanalyse angelehnt an den Hamet-Test* ermittelt wird, wird eine passende Vermittlung der Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen deutlich erleichtert. Ermöglicht wird dies auch durch das Projekt »Passgenaue Vermittlung Auszubildender an ausbildungswillige Unternehmen – PVA« der Kreis-

Pilotprojekt Flüchtlinge und Asylbewerber im Bauhandwerk – FAB

Ziel ist die berufliche Eingliederung in Ausbildung oder Arbeit durch Förderung der handwerklichen Grundfertigkeiten im Baugewerbe auf der Lehrbaustelle Bebra und durch praktische Erprobung in Handwerksbetrieben unterschiedlicher Gewerke.

Träger: Bildungszentrum Bau Osthessen e.V., Lehrbaustelle der Bauwirtschaft Hersfeld-Rotenburg in Kooperation mit dem Landkreis Hersfeld-Rotenburg

Mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds ESF durch das Programm XENOS – Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge

Laufzeit: Seit März 2013

www.lehrbaustelle-bebra.de

* Siehe: www.hamet.de

handwerkerschaft Hersfeld-Rotenburg. Ein Schwerpunkt in diesem durch den Zentralverband des Deutschen Handwerks aufgelegten und durch Mittel des ESF geförderten Projektes ist die Schaffung einer Willkommenskultur in Betrieben für Ausländer/-innen und Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund. Die Berater/-innen informieren die Betriebe über die Chancen, gute und motivierte Nachwuchskräfte zu rekrutieren und unterstützen bei der Integration derselben.

Zudem ist die Zusammenarbeit mit Akteuren des regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts im Rahmen der Eignungsfeststellung für Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen unerlässlich.

Ziel und Verlauf der Maßnahme

Das Ziel der Berufsvorbereitung im Bauhandwerk ist die Förderung der Teilnehmenden in den handwerklichen Grundfertigkeiten im Hoch- und Tiefbau. Hierzu dient die Vermittlung handwerklicher Grundtechniken mit den entsprechenden theoretischen und praktischen Anteilen in den Werkstätten und auf dem Freigelände der Lehrbaustelle Bebra. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich in den Bereichen Tiefbau, Mauerwerksbau, Putz, Holzbau/Schalung, Stahlbetonbau/Bewehrung/Beton sowie Trockenbau zu erproben, um so einen für sie passenden Ausbildungsberuf zu finden. Die Lehrinhalte orientieren sich an den Ausbildungsrahmenplänen der jeweiligen Berufe und werden von den Meistern der Lehrbaustelle festgelegt. Eine erste Planung bildet die Grundlage für den Eintritt der Teilnehmenden in die Maßnahme. Die Vermittler des Projekts »Interkulturelles Qualifizierungsmanagement« im Landkreis Hersfeld-Rotenburg akquirieren die potenziellen Kandidatinnen und Kandidaten für die FAB-Maßnahme und treffen in Absprache mit der Lehrbaustelle Bebra eine Auswahl geeigneter Teilnehmender. Hierfür werden Hintergrundinformationen wie Sprachkenntnisse, Bildungs- und Familienstand zur Verfügung gestellt. Der Qualifizierungsverlauf sowie erforderliche Anpassungen im Lauf der Maßnahme werden für die jeweiligen Teilnehmer/-innen gemeinsam abgestimmt. Für die individuelle Förderung und Begleitung stehen Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie die interkulturellen Vermittler/-innen des Landkreises Hersfeld-Rotenburg zur Verfügung.

In Kooperation mit Betrieben aus der Region werden auf die Teilnehmer/-innen zugeschnittene Praktika durchgeführt. Ein Übergang in eine Ausbildung oder Arbeitsstelle kann nach dieser praktischen Probephase erfolgen. Hier zählt sich die langjährige Zusammenarbeit der Lehrbaustelle Bebra mit den Handwerksbetrieben aus.

Die Maßnahme bringt nach bisheriger Erfahrung positive Effekte für alle Beteiligten. Die teilnehmenden Flüchtlinge



Teilnehmer im Projekt FAB. Foto: Lehrbaustelle Bebra

und Asylbewerber/-innen erfahren eine wichtige gesellschaftliche Integration, das Selbstwertgefühl wird gestärkt, und sie erhalten die berufliche Perspektive Ausbildungsabschluss. Betriebe haben eine weitere Möglichkeit der Akquise von Auszubildenden und profitieren von zielstrebigen und verantwortungsbewussten Teilnehmenden, die überdies eine überdurchschnittliche Lernbereitschaft zeigen.

Integration zur Partizipation auf dem Arbeitsmarkt

Das Projekt FAB versteht sich nicht als Benachteiligtenförderung, sondern möchte mit einem innovativen Integrationskonzept einen Beitrag zur kommunalen Integrationspolitik leisten. Das Konzept berücksichtigt auch Defizite der Teilnehmergruppen sowie deren Integrationsprozess. Sprachdefizite, unzureichende schulische Kenntnisse oder fehlende berufliche Qualifizierungen sind dafür Indikatoren und dienen der Förderplanung für die Maßnahme.

Im Verlauf des Projekts wurden Fragen nach der gleichberechtigten Teilhabe von Flüchtlingen und Asylbewerberinnen und -bewerbern seitens der schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, Betriebe, öffentlichen Institutionen und Teilnehmenden gestellt. Welche bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Strategien müssen für eine dauerhafte und zukunftstaugliche gleichberechtigte Teilhabe geschaffen werden? Um Akzeptanz und Partizipation zu schaffen, muss der Blickwinkel auf die gesellschaftliche Verpflichtung ausgerichtet werden. Das Engagement der Lehrbaustelle Bebra einschließlich der Kooperationspartner in diesem Projekt zielt auf einen selbstverständlichen und gleichberechtigten Zugang zu kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Ressourcen in der Gesellschaft. ◀

Zuordnung der Fachpraktikerausbildungen zum DQR

IRMGARD FRANK

Leiterin der Abteilung »Ordnung der Berufsbildung« im BIBB

Im Zuge der weiteren Verortung von Bildungsgängen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird derzeit die Zuordnung der theoriegeminderten dreijährigen Fachpraktikerabschlüsse nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 42m Handwerksordnung (HwO) erörtert. Der Beitrag zeigt die gegenwärtige Situation dieser Sonderausbildungsgänge für Menschen mit Behinderung auf und geht der Frage nach, was getan werden sollte, um eine valide Zuordnung der Fachpraktikerregelungen zum DQR zu ermöglichen.

Kriterien für die Zuordnung anerkannter Ausbildungsberufe

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des DQR wurden alle zweijährigen staatlich anerkannten Ausbildungsberufe dem DQR-Niveau 3 und sämtliche drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe dem Niveau 4 zugeordnet. Diese pauschale Zuordnung erfolgte als bildungspolitische Setzung; eine differenzierte curriculare Analyse der Berufsbilder hinsichtlich ihrer Anforderungsstruktur im Kontext der Kompetenzniveaus des DQR erfolgte nicht. Die Dauer der Ausbildung wurde als einziges Kriterium herangezogen (vgl. BMBF 2012).¹ Damit wurde das unterschiedliche Anforderungs- und Kompetenzniveau der zwei-, drei- und dreieinhalbjährigen Berufe berücksichtigt. Zweijährige Berufe unterscheiden sich grundsätzlich in Breite und Tiefe der zu erwerbenden Kompetenzen von den drei- und dreieinhalbjährigen Berufen, der Umfang der beruflichen Handlungsfähigkeit ist bei Erstgenannten geringer ausgeprägt.

Gegenwärtig werden weitere Bildungsgänge zugeordnet. Diskutiert wird dabei die Verortung der dreijährigen Ausbildungsregelungen für Fachpraktiker/-innen, die aus

staatlich anerkannten Ausbildungsberufen (Bezugsberufen) entwickelt wurden.

Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen

Behinderte Menschen sollen grundsätzlich in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (§ 64 BBiG bzw. 42k HwO). Dabei sollen ihre besonderen Verhältnisse berücksichtigt werden, so z.B. bei der Gestaltung der zeitlichen und sachlichen Gliederung der Ausbildung, der Dauer von Prüfungszeiten und der Zulassung von Hilfsmitteln (sogenannter Nachteilsausgleich, vgl. § 65 BBiG bzw. § 42l HwO). Nur wenn aufgrund der Art und/oder Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht möglich ist, sollen Menschen mit Behinderung nach besonderen Regelungen der zuständigen Stellen (§ 66 BBiG bzw. 42m HwO) ausgebildet werden, die auf der Basis der Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses erlassen werden. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarkts aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Entsprechende Regelungen sollen auf Antrag der Auszubildenden bzw. ihrer gesetzlichen Vertreter/-innen entwickelt und umgesetzt werden (ebd.).

Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses

Mit der Empfehlung des BIBB Hauptausschusses 136 vom Dezember 2010 wurde eine Rahmenregelung zu Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO geschaffen. Damit wurden Standards für die Sonderausbildungsgänge vorgelegt, die von den zuständigen Stellen zugrunde gelegt werden sollen.

Auf Basis dieser Rahmenregelung hat das BIBB gemeinsam mit den Sozialparteien und den zuständigen Ministerien Musterregelungen entwickelt und als Hauptausschuss-Empfehlungen verabschiedet. Diese Musterregelungen wurden i.d.R. auf der Grundlage eines anerkannten Ausbildungsberufs (als Bezugsberuf) entwickelt. Die Rahmenregelung empfiehlt darüber hinaus, einen Übergang dieses Sonderausbildungsgangs in eine Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf kontinuierlich zu prüfen und die Dauer der Sonderausbil-

¹ Im Spitzengespräch am 31. Januar 2012 konnte die für die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung bedeutsame Frage nach einer gemeinsamen Verortung von Berufsqualifikationen und Qualifikationen der allgemeinen Bildung nicht beantwortet werden, sodass das verabredete Moratorium von fünf Jahren nunmehr genügend Zeit lässt, dieses Problem abschließend und nach dem einvernehmlichen Grundsatz der Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung auf der Grundlage gemeinsamer Bildungsstandards zu lösen.

Tabelle

Empfehlungen für berufsspezifische dreijährige Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen

Bezeichnung: Empfehlung für eine Ausbildungsregelung zum/zur ...	Hauptausschuss-Empfehlung Nr.	Ausbildungsdauer in Jahren	Bezugsberuf	Ausbildungsdauer in Jahren	Empfohlene Anrechnung auf Vollausbildung (Bezugsberuf) in Jahren
Fachpraktiker/-in für Zerspanungsmechanik	152	3	Zerspanungsmechaniker/-in	3,5	Bis zu zwei Jahren
Fachpraktiker/-in Küche (Beikoch/Beiköchin)	150	3	Koch/Köchin	3	Mindestens ein und höchstens zwei Jahre
Fachpraktiker/-in für Bürokommunikation	147	3	Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation	3	Bis zu einem Jahr
Fachpraktiker/-in im Verkauf	146	3	Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel	3	Ein bis höchstens eineinhalb Jahre
Fachpraktiker/-in Hauswirtschaft	145	3	Hauswirtschaftler/-in	3	Bis zu einem Jahr
Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung	144	3	Tischler/-in; Holzmechaniker/-in	3	Bis zu zwei Jahren
Fachpraktiker/-in für Metallbau	143	3	Metallbauer/-in	3,5	Bis zu zwei Jahren

Quelle: BIBB-Hauptausschuss: Empfehlungen für Ausbildungsregelungen (vgl. www.bibb.de/de/11703.php [Stand: 26.1.2015])

derung beim Übergang in eine Vollausbildung im angemessenen Umfang anzurechnen.

Unter Federführung des BIBB wurden in Arbeitsgruppen mit Vertretern der Sozialparteien, der Kultusministerkonferenz, der Bundesministerien und insbesondere auch in der Ausbildung behinderter Menschen erfahrenen Expertinnen und Experten aus Bildungseinrichtungen bislang sieben berufsspezifische dreijährige Ausbildungsregelungen erarbeitet (vgl. Tabelle).²

Grundsätzlich sind diese Fachpraktikerregelungen gegenüber den Bezugsberufen theoriegemindert, Ausbildungsinhalte sind gegenüber den Bezugsberufen im Umfang reduziert und weniger anspruchsvoll. Die empfohlenen Anrechnungsregelungen verdeutlichen die Niveauunterschiede der Fachpraktikerregelungen gegenüber den Bezugsberufen, allerdings lässt sich Art und Umfang daraus nicht erschließen.

Empfehlung für eine Vorgehensweise zur Zuordnung

Vor diesem Hintergrund erscheint eine pauschale Zuordnung der Fachpraktikerabschlüsse ausschließlich auf der Grundlage der Ausbildungsdauer problematisch, vielmehr sollte eine wissenschaftsbasierte Gegenüberstellung und eine differenzierte Analyse und Bewertung der Fachpraktikerregelungen und der korrespondierenden Bezugsberufe vorgenommen werden, um damit die Unterschiede in den Anforderungsstrukturen und dem unterlegten Kompetenzprofil erfassen zu können.

² Darüber hinaus wurden in den vergangenen Jahren von den zuständigen Stellen Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen in einem erheblichen Umfang geschaffen; genaue Zahlen liegen dazu nicht vor. Inwieweit die mit der Hauptausschuss-Empfehlung vorgegebenen Standards bei der Gestaltung der Kammerregelungen berücksichtigt werden, ist ebenfalls nicht bekannt.

Dazu bietet sich das folgende Vorgehen an:

1. Grundlage für die Gegenüberstellung ist die Verortung des Bezugsberufs im DQR: hier das Niveau 3,
2. Gegenüberstellung und Zuordnung der Ausbildungsgegenstände/Kompetenzen in den jeweiligen Ausbildungsrahmenplänen für Bezugsberuf und korrespondierende Fachpraktikerregelung differenziert nach der Kompetenzmatrix des DQR,
3. synoptische Darstellung der in den Ausbildungsplänen enthaltenen Fachkompetenzen, differenziert nach Wissen und Fertigkeiten, und Ausweis der geforderten personalen Kompetenzen, unterschieden nach Sozial- und Selbstkompetenzen,
4. Ausweis der Gemeinsamkeiten und Unterschiede,
5. qualitative Bewertung der Ergebnisse,
6. Vorschläge für das weitere Vorgehen.

Diese Vorgehensweise wurde bereits bei der Zuordnung von Fortbildungsabschlüssen (gemäß §53 BBiG) zum DQR angewendet. Die Ergebnisse stellen eine gute wissenschaftsbasierte Grundlage für die bildungspolitische Diskussion zur Zuordnung weiterer Bildungsgänge zum DQR dar.

Es ist an der Zeit, für die genannten Berufe entsprechende wissenschaftsbasierte Analysen anzufertigen. Die Ergebnisse können eine Grundlage für eine sach- und inhaltsorientierte Erörterung und Entscheidung für die Zuordnung der Fachpraktikerregelungen liefern. ◀

Literatur

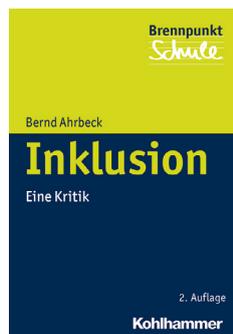
BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Gemeinsame Erklärung zur weiteren Umsetzung des EQR auf einen Deutschen Qualifikationsrahmen. BMBF/BMWi/KMK/WMK/DGB/BDA/ZDH/DIHK/BIBB. Berlin 2012 – URL: www.bmbf.de/pubRD/Erklaerung_Spitzengespraech_KMK_BMBF31_1_12logos..pdf (Stand: 26.1.2015)

BIBB HAUPTAUSSCHUSS: Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß §66 BBiG/§42mHwO. Empfehlung Nr. 136 vom 15.12.2010 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf (Stand: 26.01.2015)

Inklusion – Eine Kritik

BODO RÜDEL

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs »Publikationsmanagement/Bibliothek« im BIBB



Inklusion – Eine Kritik

BERND AHRBECK

W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2014, 160 Seiten,
24,99 EUR, ISBN 978-3-17-023930-2

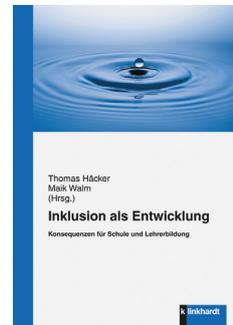
Das Thema Inklusion ist zurzeit eines der brennenden gesellschaftspolitischen Themen. »Inklusion geht uns alle an, sie betrifft Menschen mit und ohne Behinderung. Sie betrifft alle Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens und muss selbstverständlich für alle Themen mitgedacht werden«, so VERENA BENTELE, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen in einer Pressemitteilung vom 17. September 2014.

Ein Großteil des Inklusions-Diskurses bezieht sich derzeit auf den schulischen Bereich. In diesem Diskurs gibt es nicht nur zustimmende, sondern auch kritische Positionen – allen voran BERND AHRBECK, Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin. Bereits im Jahr 2011 veröffentlichte er sein inklusionskritisches Buch »Der Umgang mit Behinderung«. Das Spannungsfeld, in dem sich AHRBECKS aktuelles Buch bewegt, kann dabei kursorisch folgendermaßen skizziert werden: Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde im Jahr 2009 in Deutschland ratifiziert. Inklusion ist damit ein Menschenrecht, das nun mühsam in Gesetzgebungsverfahren auf die Ebene des Faktischen heruntergebrochen werden muss. Unbeantwortet bleiben bis heute aber viele Fragen: Was ist uns Inklusion wert – was darf sie kosten? Wie kann Inklusion umgesetzt werden, wenn das Lehrpersonal an Schulen nicht verbindlich dazu in die Pflicht genommen wird? Waren sich die Unterzeichner/-innen der Konvention über deren Tragweite im Klaren? Ist der Wunsch nach einer verwirklichten Inklusion schon zu einem Paradigma wissenschaftlicher Forschung geworden?

AHRBECK beginnt sein Buch mit einer Tour d’Horizon zur schulischen Inklusion. Er weist auf die unterschiedliche Umsetzungspraxis in den einzelnen Bundesländern hin. Kritisch betrachtet wird die Aussagekraft einer Inklusionsquote. Diese berücksichtigt nicht die heterogene Ausgangslage, zum Beispiel bei der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung oder bei den schulischen Rahmenbedingungen sowie der Qualität des Unterrichts. Schließlich wird die Situation in anderen Ländern (u.a. Finnland, Schweden und Japan) dargestellt. Ziel dieser Ausführungen ist es, die Leserinnen und Leser für eine in AHRBECKS Augen falsche »Idealisierung oder gar Idolisierung der dortigen Verhältnisse« (S. 19) zu sensibilisieren. In Kapitel zwei beschäftigt sich der Autor mit Inklusion und Exklusion als grundlegenden soziologischen Kategorien. Die Tatsache, dass es eine gesonderte Beschulung gebe, sei an sich noch kein hinreichendes Merkmal für Exklusion, denn die Schule repräsentiere nur ein »Teilsegment des Lebens« (S. 28). Damit bezieht AHRBECK sich auf systemtheoretische Überlegungen. Schließlich weist AHRBECK darauf hin, dass Inklusion selber in ihr Gegenteil umschlage, wenn z. B. Schüler »mit schweren Verhaltensstörungen« nicht in eine Regelklasse inkludiert werden können. Eine Ursache dafür seien die schlechte finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen. Nichtsdestotrotz würden Kinder so gerade durch Inklusion »in extreme soziale Randlagen« gebracht (S. 30). In Kapitel drei führt AHRBECK aus, dass Inklusion – im Sinne einer Akzeptanz von Vielfalt – nicht dazu führen dürfe, auf notwendige Differenzierungen zu verzichten. In der Sache mag das zutreffend sein. Formulierungen wie »Nicht alle Lebensformen stehen gleichwertig nebeneinander.« (S. 35) irritieren jedoch. Der Begriff einer klaren Differenzierung ist für AHRBECK zentral, stelle er doch die Grundlage einer gezielten Förderung dar. Folglich hält er auch plakative Aussagen wie »es ist normal, verschieden zu sein« für wenig hilfreich (S. 42). Im vierten Kapitel reflektiert der Autor die Implikationen eines radikalen Verständnisses von Inklusion vor der Folie eines auf Differenzierung und Leistung ausgerichteten Schul- und Gesellschaftssystems. Diejenigen, die hier eine grundsätzliche Veränderung anstreben, stehen »in der Pflicht mitzuteilen, wie eine fundamental veränderte gesellschaftliche Ordnung aussehen soll (...)« (S. 76). Dies sei bis jetzt noch nicht geleistet. Sein Plädoyer, die Fähigkeiten des Individuums differenziert und nicht idealisierend zu betrachten, führt er im fünften Kapitel weiter aus. Er stellt fest, dass

Aktuell erschienen

Inklusion als Entwicklung



Inklusion als Entwicklung

Hrsg. von THOMAS HÄCKER und MAIK WALM, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2015, 349 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7815-2012-7

»elementare Unterschiede zwischen den Menschen nicht beliebig zur Disposition gestellt werden können.« Vielmehr sollten »(...) relevante Lebenseinschränkungen anerkannt werden ebenso wie ihre unübersehbaren sozialen Folgen.« (S. 81). Probleme der bildungssoziologischen Forschung werden mit Blick auf den Inklusionsbegriff in Kapitel sechs diskutiert. AHRBECK resümiert dabei u. a.: »Die Aussage, das (...) lange gemeinsame Lernen sei generell erfolgreicher und insofern gerechter, lässt sich (...) schwerlich aufrechterhalten.« (S. 105). Er kommt zu dem Schluss, dass Inklusion weder zu mehr Gerechtigkeit noch zu mehr Humanität führe, und rekurriert dabei auf den Diskussionsmainstream einer empirischen Bildungsforschung, die nicht mehr in ideologischen Kategorien denken will, sondern gezielt der Frage nachgeht, wie man Kinder klüger machen kann. Schließlich setzt sich der Autor in Kapitel acht ausführlich mit der Art und Weise auseinander, wie die Debatte um Inklusion geführt wird. Diese ist aus seiner Sicht zu großen Teilen pauschalisierend, affektiv aufgeladen und wenig sachlich. Zum Teil liege dies daran, dass mit der Inklusion »überhöhte Ideale« und hohe moralische wie politische Ansprüche vertreten werden (S. 138), denen man in der Realität kaum gerecht werden könne.

Fazit: AHRBECK wiederholt in seinem Buch Argumentationsfiguren, die er bereits in anderen Zusammenhängen vorgetragen hat, und baut diese weiter aus. Nichtsdestotrotz ist sein Buch eine interessante und kenntnisreiche Zusammenstellung (16 Seiten Literaturverzeichnis). Es beschreibt und analysiert das Spannungsfeld von bildungspolitisch gesetzter Norm, bislang noch wenig evidenzbasierten Erkenntnissen und vielen ungeklärten Fragen aus Sicht der Praxis zum Thema Inklusion. ◀

Die theoretischen und empirischen Beiträge des Bandes nehmen den Inklusionsdiskurs und die Folgen für allgemeinbildende, berufsbildende und sonderpädagogische Lehrämter in den Blick. Sie zeigen Perspektiven für die inklusive Entwicklung der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik sowie für die Unterrichts- und Schulentwicklung auf. Die Sichtweisen der Subjekte erfahren besondere Beachtung. Verwiesen wird zudem auf die Notwendigkeit einer inklusiven Entwicklung von Kommunen und Regionen.

Herausforderungen ergeben sich weiterhin für die bildungspolitische Gestaltung des Bildungswesens. Es zeigt sich nach wie vor der dringende Bedarf, den Inklusionsbegriff bildungstheoretisch zu verorten, sozialtheoretisch zu dekonstruieren und seine Relation zum Begriff der Heterogenität zu klären, denn: Betrachtet man den Inklusionsbegriff als einen besonderen Reflexionsmodus, wird schnell sein kritisches Potenzial erkennbar etwa mit Blick auf die Frage: Wie halten wir es eigentlich mit den Menschenrechten?

Auf den ersten Teil zu grundlegenden Fragen folgt ein Abschnitt zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im dritten Teil werden fachdidaktische Perspektiven zum Unterricht betrachtet, und der letzte Teil ist dem Thema »Schulen und Regionen inklusiv entwickeln« gewidmet.

Mit Beiträgen von: B. AMRHEIN, Y. BLUMENTHAL, B. BROKAMP, J. BUDDE, U. BYLINSKI, C. DEMMER, L. DE ZORDO, G. FEUSER, B. HARTKE, T. HASCHER, J. HENNIES, A. HINZ, K. KOCH, A. KROPP, B. LÜTJE-KLOSE, U. PREUSS-LAUSITZ, V. MOSER, P. NEUMANN, A. PABST, A. PRENGEL, T. RIHM, M. RITTER, P. SCHERER.

Das Inhaltsverzeichnis steht auf der Verlagswebseite zur Verfügung – URL: www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2012.html (Stand 4.2.2015) ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Internationales Handbuch der Berufsbildung: Malaysia

Das Land erlebt seit den 1990er-Jahren eine rasante wirtschaftliche Entwicklung und gehört auch politisch zu den stabilsten Staaten in Südostasien. Das Schul- und Hochschulsystem wurde in den letzten Jahren stark ausgebaut, und es gibt Bestrebungen, ein homogenes berufliches Ausbildungswesen zu etablieren. Die Entwicklung ist dabei durch

verschiedene, teilweise auch widersprüchliche Reformkonzepte geprägt. Die Länderstudie bietet einen Überblick in das malaysische Bildungs- und Berufsbildungssystem und seine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten. Der Titel ist Teil des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung, dem Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung. Er richtet sich an ein wissenschaftliches Publikum sowie die Berufsbildungspraxis.

BOTHO VON KOPP, LAI CHEE SERN, GEORG SPÖTTL:
Malaysia. Internationales Handbuch der Berufsbildung,
Band 44. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2015,
138 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5471-1

Veröffentlichungsverzeichnis des BiBB

Das Verzeichnis beinhaltet die aktuellen Neuerscheinungen sowie weitere Veröffentlichungen des BiBB. Es ist nach den Publikationsreihen gegliedert und thematisch durch ein Sachwortregister erschlossen. Das Veröffentlichungsverzeichnis 2015 kann kostenlos bestellt werden unter vertrieb@bibb.de und steht zum Download zur Verfügung

unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7554

Ergebnisse der BiBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13

Was kostet die duale Ausbildung die Betriebe und welchen Nutzen liefert sie ihnen? Dieser Frage wird im BiBB REPORT 1/2015 anhand der repräsentativen BiBB-Befragung zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung 2012/13 (BiBB-CBS 2012/13) nachgegangen. Dabei zeigt sich, dass die betriebliche Ausbildung für einen Großteil der Betriebe zu-

nächst mit Kosten verbunden ist, also eine Investition darstellt. Durch die Übernahme der Ausgebildeten können jedoch erhebliche Personalgewinnungskosten eingespart werden, die entstünden, wenn Betriebe Fachkräfte über den Arbeitsmarkt rekrutieren würden. Sie kompensieren einen großen Teil der gesamten Ausbildungskosten. Außerdem ergeben sich durch eine Übernahme der Ausgebildeten auch langfristige Vorteile. Die Betriebe können durch die Ausbildung ihren Fachkräftebedarf ganz oder teilweise decken und so ihre Abhängigkeit von den Entwicklungen auf dem externen Arbeitsmarkt reduzieren. Zudem können Betriebe während der Ausbildung auch betriebspezifische Kenntnisse vermitteln und Fachkräftestellen mit den besten Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen besetzen. Insgesamt geht aus der Studie hervor, dass sich die Ausbildung für die Betriebe im Normalfall lohnt.

ANIKA JANSEN, HARALD PFIEFER, GUDRUN SCHÖNFELD,
FELIX WENZELMANN: Ausbildung in Deutschland weiterhin investitionsorientiert – Ergebnisse der BiBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13. BiBB REPORT 1/2015,
9. Jahrgang, Januar 2015 – Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7558

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld,
Fax: 0521 / 911 01-19, service@wbv.de, www.wbv.de

Publikationen des BiBB sind unter www.bibb.de recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

BIBB-Forschungsprojekt zu Sprache und Kommunikation in der Ausbildung

Sprachlich-kommunikative Kompetenz wird als so elementar für den Erwerb und die Ausübung beruflicher Handlungskompetenz angesehen, dass ihr Fehlen als eine Ursache für Ausbildungsmisserfolg oder als Beeinträchtigung der Beschäftigungsfähigkeit gilt. Gleichwohl weiß man bislang nur wenig über die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, über die Auszubildende zur Bewältigung einer beruflichen Ausbildung verfügen müssen. Um hierzu differenzierte Erkenntnisse zu gewinnen, wird seit Januar 2013 am BIBB das Forschungsprojekt *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung* durchgeführt. Der Fokus des Interesses des begonnenen Projekts liegt zunächst auf den Anforderungen, die in der Ausbildung gestellt werden, nicht auf den Kompetenzen, die Auszubildende haben bzw. nicht haben. Im Anschluss daran werden Schlussfolgerungen bzgl. der für berufliche Ausbildung erforderlichen Kompetenzen gezogen. Ziele des Forschungsprojekts sind, exemplarisch für drei Berufe – Medizinische Fachangestellte, Kaufleute im Einzelhandel und Kraftfahrzeugmechatroniker/-innen – Anforderungen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule zu ermitteln. Es wird zusammengetragen, welche Anforderungen im Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören Auszubildende bewältigen müssen. Da davon auszugehen ist, dass sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen nicht nur von Beruf zu Beruf, sondern auch innerhalb eines Berufs unterscheiden, z. B. aufgrund von Spezifika einzelner Betriebe bzw. Berufsschulen, werden auch die kontext- und situationspezifischen sowie personenbezogenen Faktoren identifiziert, die Einfluss auf sprachlich-kommunikative Anforderungen haben. Zudem wird in Erfahrung gebracht, wie Auszubildende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrkräfte an Berufsschulen mit

Abbildung: Inhaltliche Elemente des Projekts und deren Bezüge zueinander



diesen Anforderungen umgehen. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser drei inhaltlichen Zugänge werden die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen präzisiert, die zur Bewältigung der Anforderungen erforderlich sind. Um die Projektziele zu erreichen, werden Literaturanalysen, leitfadengestützte Interviews sowie teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. An diese Untersuchung können Arbeiten zur Bildung eines Domänenmodells sowie zur Kompetenzdiagnostik anschließen. Die Ergebnisse sind auch für weitere Überlegungen zur Präzisierung kommunikativer Kompetenz in kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen und ggf. im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) von Interesse und bieten Anknüpfungspunkte für die Reflexion des Umgangs mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Ausbildungspraxis.

Weitere Informationen siehe www.bibb.de/sk-anforderungen
Anke Settlemeyer | BIBB

Ohne Abschluss keine Chance

In Deutschland verfügen 17 Prozent aller gering qualifizierten Männer über gute mathematische Kompetenzen, obwohl sie keinen Berufs- oder Studienabschluss haben. Trotzdem sind sie nicht häufiger erwerbstätig als gering Qualifizierte mit sehr niedrigen Kompetenzen, denn auf dem deutschen Arbeitsmarkt zählt vor allem der berufliche Abschluss. In anderen Ländern profitieren Männer ohne formalen Abschluss stärker von höheren Kompetenzen. Das zeigen die beiden Wissenschaftler des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) JAN PAUL HEISIG und HEIKE SOLGA in einer Studie, die jetzt als WZBrief Arbeit erschienen ist.

Die Studie steht zum Download zur Verfügung unter: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-arbeit/WZBriefArbeit192015_heisig_solga.pdf

Gutachten zu Gestaltung und Unterricht inklusiver Berufskollegs in NRW

Während es im allgemeinbildenden Schulsystem mit Blick auf Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention vor allem darauf ankommt, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ohne Diskriminierung in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten, rückt im berufsbildenden Bereich zusätzlich der Übergang ins Berufsleben in den Mittelpunkt und damit Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat nun zwei von drei Gutachten, die sich mit Grundsatzfragen zur Gestaltung von Unterricht in inklusiven Berufskollegs auseinandersetzen, erstmals der interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt.

Ein Gutachten von Professor KLAUS KLEMM steht unter dem Titel »Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes NRW – Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen«, ein weiteres von Professor H.-HUGO KREMER, Junior-Professorin MARIE-ANN KÜCKMANN, Professor PETER F. E. SLOANE sowie Dr. ANDREA ZOYKE unter dem Titel »Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen«. Ein drittes Gutachten wurde ergänzend zum Themenschwerpunkt »Berufliche Bildung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« bei Professor ERHARD FISCHER in Auftrag gegeben.

Weitere Informationen und Download der Gutachten:

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/index.html

Förderrichtlinien für das BMBF-Programm »Bildung integriert«

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt mit einem neuen Förderprogramm bundesweit Kommunen beim Bildungsmanagement. Mit »Bildung integriert« werden Fachleute für Bildungsmanagement und -monitoring finanziert, die beispielsweise in Bildungsbüros oder Stabsstellen der Stadt angesiedelt sein können. Das auf drei Jahre angelegte Programm hat ein Volumen von rund 30 Millionen Euro und wird aus Fördermitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert.

Die Fachleute führen in den Städten und Kommunen alle Akteure zusammen, die zur Bildung beitragen, beispielsweise Jugend- und Schulamt, Sportvereine, Kirchen, Weiterbildungsanbieter, Volkshochschulen und Stiftungen. Gemeinsam können sie Themen angehen und Lösungen finden, etwa wenn es um den Übergang von der Schule in den Beruf geht. In den Jahren 2009 bis 2014 haben bereits 35 Modellkommunen Lösungen entwickelt – vom Azubi-Speed-Dating im Kyffhäuserkreis über die Bildungsmesse für Alleinerziehende in Hamburg oder lokale Bildungsfeste wie beispielsweise in Görlitz.

Mit der Abwicklung der Fördermaßnahme hat das BMBF den Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) beauftragt. Förderanträge können zum 30. April und 31. Oktober 2015 eingereicht werden. Weitere Informationen:

www.bildung-integriert.de

BDA-Leitfaden »INKLUSION UNTERNEHMEN«

Ziel der Broschüre ist es, Betriebe bei der Schaffung inklusiver Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen zu unterstützen und ihnen, u. a. anhand von Praxisbeispielen, Lösungen aufzuzeigen, wie Inklusion im Unternehmen gelingen kann. Die Broschüre enthält Hand-

lungsempfehlungen, eine Übersicht der Förderinstrumente sowie zahlreiche Kontaktadressen wichtiger Dienstleister und Behörden.

[www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Inklusion_unternehmen.pdf/\\$file/Inklusion_unternehmen.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Inklusion_unternehmen.pdf/$file/Inklusion_unternehmen.pdf)

IAB-Kurzbericht: Fachkräftesicherung und Zuwanderungspolitik



Die Diskussion um die Fachkräftesicherung hat einen Wechsel in der Zuwanderungs- und Integrationspolitik befördert. Dazu gehört die schrittweise Öffnung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes für bislang ausgeschlossene Flüchtlingsgruppen. Ihr Potenzial rückt nun stärker ins Blickfeld. Dies gilt auch für junge Migrantinnen und Migranten, die aufenthaltsrechtlich in Deutschland geduldet sind. Für diese ist es seit 2009 einfacher, eine duale Ausbildung aufzunehmen. Rechtlich wurden Hürden abgebaut, die finanzielle Förderung verbessert und Perspektiven eröffnet: Mit Ausbildung und qualifizierter Beschäftigung können sie leichter eine Aufenthaltserlaubnis erhalten und sich ein Leben in Deutschland aufbauen. Wie wird dieser Politikwechsel vor Ort umgesetzt? Aktuelle Befunde geben Hinweise auf eine gelingende Arbeitsmarktintegration von Fluchtmigranten. Der IAB-Kurzbericht 1/2015 von FRANZISKA SCHREYER, ANGELA BAUER und KARL-HEINZ P. KOHN steht zum Download zur Verfügung unter:

<http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0115.pdf>

Junge Frauen haben die jungen Männer bei den Berufsabschlüssen eingeholt

Neue Daten des WSI GenderDatenPortals der Hans Böckler Stiftung zeigen: Frauen haben in den letzten beiden Jahrzehnten in der beruflichen Ausbildung stark aufgeholt. In der Altersgruppe 30 bis 39 Jahre sind sie beruflich genauso gut qualifiziert wie die Männer.

- Frauen in dieser Altersgruppe haben 2012 etwas häufiger eine Hochschule abgeschlossen als gleichaltrige Männer (16 gegenüber 13 %), aber

etwas seltener einen Fachhochschulabschluss (6 gegenüber 9 %).

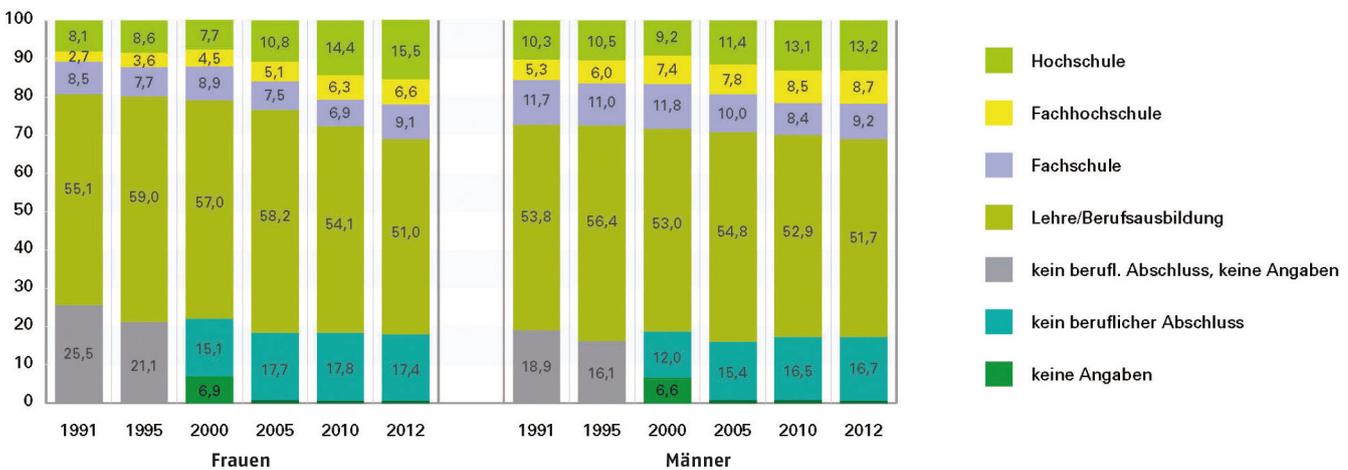
- Einen Fachschulabschluss haben jeweils neun Prozent der Frauen und der Männer.
- Der nach wie vor häufigste berufliche Abschluss ist bei beiden Geschlechtern eine Lehr- oder Berufsausbildung: Rund jede zweite Frau und jeder zweite Mann haben eine Lehre abgeschlossen.
- Auch beim Anteil der Personen ohne

Ausbildungsabschluss finden sich kaum geschlechtsspezifische Unterschiede: 17 Prozent der Frauen und Männer im Alter von 30 bis 39 Jahren haben keine Ausbildung abgeschlossen (und befinden sich nicht mehr in einer Ausbildung).

Weitere Informationen:

<http://boeckler.de/52375.htm>

Abbildung: Beruflicher Abschluss der 30- bis 39-jährigen Frauen und Männer in Deutschland (1991–2012), in Prozent



Quelle: WSI GenderDatenPortal, Hans-Böckler-Stiftung

Arbeitshilfe zur Kooperation mit Schulen

Der »Leitfaden zur Kooperation von Berufsbildungsstätten und Schulen im BOP« bietet praxisnahe Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Trägern und Schulen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms. Der Leitfaden ist ein Gemeinschaftsprodukt erarbeitet durch Vertreter/-innen erfahrener Berufsbildungsstätten und kooperierender Schulen sowie die Programmbegleitung aus dem BiBB. Ein Phasenmodell zur Kooperation strukturiert die gesamte Arbeitshilfe und steht gleichzeitig »für sich«. Zu den vier Phasen gibt es im Leitfaden viele Hinweise, Tipps und Praxisbeispiele, wie sich die Kooperation von Berufsbildungsstätten und Schulen erfolgreich gestalten lässt. Hier fließen

auch einige der Beispiele guter Praxis ein, die im Rahmen des Aufrufs 2014 zum Thema »Kooperation mit Schulen und Einbeziehung von Eltern im BOP« eingegangen sind. Ausgewählte Praxisbeispiele werden in einem zusätzlichen Materialband ausführlich erläutert, der im Frühjahr 2015 erscheinen wird.

Weitere Informationen und Download: www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/103_1342.php

Neue JOBSTARTER REGIONAL: »Duale Ausbildung – attraktiv in die Zukunft!«

Demografischer Wandel, Passungsprobleme oder die mangelnde Attraktivität mancher Ausbildungsberufe stellen immer mehr Betriebe vor Probleme. Die neue Ausgabe der JOBSTARTER



REGIONAL weckt Interesse für neue, vielleicht etwas andere Aktionen zur Gewinnung von Nachwuchskräften. Dies reicht von kreativen Ideen – zum Beispiel einer eigenen Sparkassen-Geschäftsstelle, die vom Schalter bis zum Chefsessel zwei Wochen lang ausschließlich von Azubis geführt wird – bis hin zum Angebot von Zusatzqualifikationen. www.bmbf.de/pub/Jobstarter_Regional_02_14_bf.pdf

Verdachtskündigung auch bei Auszubildenden zulässig

Das Bundesarbeitsgericht hat in einem Urteil vom 12. Februar 2015 (Az: 6 AZR 845/13) entschieden, dass auch Auszubildenden gekündigt werden kann, wenn der dringende Verdacht einer schwerwiegenden Pflichtverletzung besteht. Im betreffenden Fall ging es um einen Auszubildenden im Bankwesen, dem gegenüber im Jahr 2011 eine sog. Verdachtskündigung ausgesprochen wurde. Die ihn ausbildende Bank warf ihm vor, einen Geldbetrag in Höhe von 500,- EUR unbefugt entwendet zu haben. Der Auszubildende widersprach diesem Vorwurf, konnte ihn aber nicht überzeugend entkräften. Unstreitig war, dass er Spielhallen besucht hatte, Schulden hatte sowie mehrfach unent-

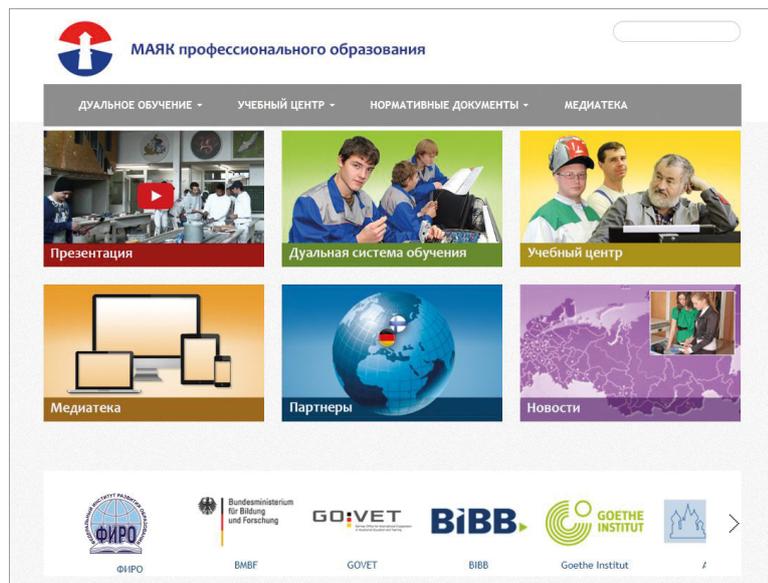
schuldigt dem Berufsschulunterricht ferngeblieben war.

Die im Instanzenweg befassten Arbeitsgerichte bestätigten die Abwägung des ausbildenden Betriebs, dass sein Interesse an einer Beendigung des Ausbildungsverhältnisses gegenüber dem Interesse des Auszubildenden an einer Weiterbeschäftigung überwiege und das, obwohl der Betrieb vom intern vorgeschriebenen Vier-Augen-Prinzip im Umgang mit Bargeld abgewichen war. Durch eine fehlende, vorgeschriebene Begleitung war der Auszubildende überhaupt erst in die Situation gekommen, allein Zugriff auf Geld zu haben und somit auch in den Verdacht, den fraglichen Betrag an sich genommen zu haben.

Das Bundesarbeitsgericht hat zwar bestätigt, dass die Besonderheiten eines Ausbildungsverhältnisses auch bei seiner Beendigung, hier also bei der Kündigung, zu berücksichtigen seien. Allerdings hielt es die gegen den Auszubildenden sprechenden Punkte für so gravierend, dass dem Betrieb das Fortsetzen des Ausbildungsverhältnisses nicht zugemutet werden konnte. Die Schwierigkeiten, die der Auszubildende nach einer Kündigung bei der Suche nach einem neuen Ausbildungs- oder sonstigen Arbeitsverhältnis haben würde, wögen dem gegenüber weniger schwer.

Johanna Mölls | BIBB

Russisches Berufsbildungsportal ist online



Screenshot »prof-mayak«

Mit dem neuen russischen Online-Fachportal »prof-mayak« haben das BIBB, die Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungscooperation (GOVET) und das BIBB-Partnerinstitut FIRO ein Element der deutschen dualen Berufsausbildung in Russland eingeführt. Das Webangebot wurde nach dem Vorbild von foraus.de erstellt. Prof-mayak stellt allen betrieblichen und schulischen Akteuren

der beruflichen Bildung in Russland aktuelle Informationen rund um die duale Berufsbildung zur Verfügung. Im flächengrößten Land der Erde ist ein solcher Service besonders wichtig, um die Entwicklung einheitlicher Qualitätssicherungsinstrumente in der beruflichen Bildung weiter voranzubringen.

<http://prof-mayak.ru/> (Nur Russisch)
www.foraus.de

Berufsbildung in Europa: Länderbericht Österreich

Der Bericht bietet einen Überblick über das österreichische Berufsbildungssystem. Neben statistischen Hintergrundinformationen werden Berufsausbildungen an Schulen, Hochschulen sowie in Weiterbildungseinrichtungen beschrieben. Der Bericht wurde im Rahmen von ReferNet, dem Referenznetzwerk von Cedefop, erstellt und ist Teil einer Reihe von Länderberichten über die nationalen Berufsbildungssysteme der EU-Staaten, Norwegen und Island.

Download unter:

www.ibw.at/images/ibw/bbs/bb_europa_14_de.pdf

Die Berichte weiterer Länder stehen auf den Cedefop-Seiten zum Download zur Verfügung: www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/country-reports

TERMINE

»Wirtschaft Lehren Lernen – Beiträge aus der wirtschaftspädagogischen Forschung und Praxis«

9. Österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress am 17. April 2015 in Wien

Das zentrale Ziel dieser jährlich stattfindenden Kongresse besteht darin, die Arbeit in Forschung und Lehre der vier österreichischen wirtschaftspädagogischen Standorte einem Fachpublikum vorzustellen.

www.wu.ac.at/wipaed/congresses/wipaed-kongresse/9-wipaed-kongress

Legasthenie und Dyskalkulie in Ausbildung, Studium und Beruf

Fachtagung am 25. April 2015 in Würzburg

Der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. lädt gemeinsam mit der Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung der Universität Würzburg zu einer Fachtagung ein, um Wege aufzuzeigen, wie es gelingen kann, Ausbildung oder Studium mit einer Legasthenie oder Dyskalkulie erfolgreich abzuschließen.

www.bvl-legasthenie.de

»MINT anders« – Innovation und Experimente im Bildungssystem

8. MINT-Tag am 30. April 2015 in Berlin

MINT erfährt einen inhaltlichen Wandel. Denn die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der deutschen Unternehmen hängt von einer gelungenen Symbiose aller MINT-Fachkräfte ab: Akademiker genauso wie beruflich Qualifizierte: Techniker, Meister und Facharbeiter. Es gilt neue Diagnosen zu stellen und innovative Wege zu suchen – am oberen Qualifikations- und Leistungsspektrum und am unteren Ende. Gastgeber des 8. MINT-Tags ist

das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie.

www.mintzukunftschaften.de/minttag2015.html

»Gender- und Diversity-Management in der Forschung«

Konferenz vom 7.–8. Mai in Stuttgart

Das Projekt STAGES (Structural Transformation to Achieve Gender Equality in Science) verfolgt das Ziel, strukturelle Veränderungen umzusetzen, um die Chancengleichheit in der wissenschaftlichen und industriellen Forschung zu verbessern. Die Konferenz gibt Einblicke in die im Projekt erarbeiteten Methoden, Ergebnisse und Ziele.

www.iao.fraunhofer.de/lang-de/veranstaltungen/eventeinzelheiten/243

»Gemeinsam Zukunft bewegen«

Kongress des Deutschen Kraftfahrzeuggewerbes vom 29.–30. Mai 2015 in Bad Wildungen

Sein 10-jähriges Jubiläum feiert der Bundes-Berufsbildungs-Kongress des Deutschen Kraftfahrzeuggewerbes für Ausbildungsexpertinnen und -experten. Themen sind u. a. Bildungspolitik gestern, heute und morgen, Lernen und Leben in der Zukunft, Einsatz von Social Media im Betrieb, Berufsbildung: Trends und Entwicklungen, Lebenswelten von Jugendlichen, Azubi – online gesucht und gefunden, Ausbildung digital: Wie geht das in der Praxis?

www.autoberufe.de/kongress

Call for Papers

»The Economics of Vocational Education and Training: Markets, Institutions, Systems«

Die vom BIBB organisierte Konferenz findet vom 5. bis 6. November 2015 in Bonn statt. Papiere können bis 31. Mai 2015 eingereicht werden.

www.bibb.de/dokumente/pdf/ab23_CfP_The_Economics_of_VET_2015.pdf

Vorschau auf die nächsten Ausgaben



3/2015 – Berufsbildung und Hochschule

Das Verhältnis von Hochschule und Berufsbildung hat sich verändert. Erstmals im Jahr 2014 entschieden sich mehr junge Menschen für ein Studium als für eine Berufsausbildung. Zudem öffnen sich die Hochschulen für neue Zielgruppen. Welche Chancen ergeben sich daraus für eine verbesserte Durchlässigkeit des Bildungssystems? Wie können Potenziale beider Bildungsbereiche durch eine stärkere Verzahnung gebündelt werden und welche möglicherweise neuen Qualifikationsprofile entstehen an der Schnittstelle von Hochschul- und Berufsbildung?

Erscheint Juni 2015

4/2015 – Berufsbildungspersonal

Erscheint August 2015

5/2015 – 25 Jahre Deutsche Einheit

Erscheint Oktober 2015

Das **BWP-Abonnement** umfasst die **kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online-Archivs**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

DR. LARS BALZER

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
lars.balzer@ehb-schweiz.ch

DR. JESSICA BLINGS

Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1
28359 Bremen
blings@uni-bremen.de

CHRISTINA BUCHWALD

Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.
Großer Berlin 14
06108 Halle (Saale)
buchwald@zsh.uni-halle.de

DR. HOLLE GRÜNERT

Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.
Großer Berlin 14
06108 Halle (Saale)
gruenert@zsh.uni-halle.de

KLAUS HEBBORN

Deutscher Städtetag
Dezernat Bildung, Kultur, Sport
und Gleichstellung
Gereonstr. 18–32
50670 Köln
klaus.hebborn@staedtetag.de

DR. DES. MARLISE KAMMERMANN

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
marlise.kammermann@ehb-schweiz.ch

ALEKSANDER KOCAJ

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Unter den Linden 6
10099 Berlin
a.kocaj@iqb.hu-berlin.de

DR. BARBARA KOCH

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 5: Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
bkoch1@uni-bielefeld.de

BENJAMIN KRAUTSCHAT

Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundesvorstand
Henriette-Herz-Platz 2
10178 Berlin
benjamin.krautschat@dgb.de

URSULA KRINGS

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb)
Rollnerstr. 14
90408 Nürnberg
krings.ursula@f-bb.de

DR. POLDI KUHLE

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Unter den Linden 6
10099 Berlin
poldi.kuhle@iqb.hu-berlin.de

HUBERT LORENZ

Kreishandwerkerschaft Hersfeld-Rotenburg
Fuldastraße 16
36251 Bad Hersfeld
hubert.lorenz@kh-hef-rof.de

RALF NUGLISCH

DER PARITÄTISCHE Landesverband
Baden-Württemberg
Bereich Arbeit und Qualifizierung
Hauptstr. 28
70563 Stuttgart
nuglisch@paritaet-bw.de

HERBERT RÜB

INBAS GmbH
Kieler Straße 103
22769 Hamburg
rueb@inbas.com

DR. URSULA SCHARNHORST

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
ursula.scharnhorst@ehb-schweiz.ch

MICHAEL TRINKO

Österreichischer Gewerkschaftsbund
Johann-Böhm-Platz 1
A-1020 Wien
michael.trinko@oegb.at

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**URSULA BYLINSKI**

bylinski@bibb.de

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

esser@bibb.de

IRMGARD FRANK

frank@bibb.de

ANNE GÖRGEN-ENGELS

goergen@bibb.de

ANJA HALL

hall@bibb.de

DR. BODO RÖDEL

roedel@bibb.de

TORSTEN SCHNEIDER

torsten.schneider@bibb.de

KIRSTEN VOLLMER

vollmer@bibb.de

GISELA WESTHOFF

westhoff@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

44. Jahrgang, Heft 2/2015, April 2015
Redaktionsschluss 18.03.2015

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantwort.), Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantwort.), Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck, Maren Waechter
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BiBB; Dr. Christiane Eberhardt, BiBB; PD Dr. Holle Grünert, Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.; Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund; Franziska Kupfer, BiBB; Dr. Normann Müller, BiBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen/Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon: (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, 84030 Ergolding

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
E-Mail: service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon: (0711) 25 82-245
Susanne Szoradi (Beratung u. Disposition)
Telefon: (0711) 25 82-321
E-Mail: sszoradi@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten (Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahresabonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten (Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.



Innovative Berufsbildung

Auszeichnung für innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis

2015



Der gemeinnützige Verein Innovative Berufsbildung e. V., getragen vom BIBB und dem wbv, verleiht in diesem Jahr zum 19. Mal seine jährliche Auszeichnung für innovative Konzepte und Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis.

Der Hermann-Schmidt-Preis 2015 wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einem Preisgeld in Höhe von 3.000 Euro verbunden. Darüber hinaus kann die Jury weitere Wettbewerbsbeiträge mit einem Sonderpreis auszeichnen – dotiert mit jeweils 1.000 Euro. Dabei wird einer dieser Sonderpreise vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) ausgelobt.

Die Preisverleihung findet Anfang November im Rahmen einer repräsentativen, öffentlichkeitswirksamen Fachveranstaltung in Berlin statt.

Wir bitten Sie um Bewerbungen zum Thema:

Innovative Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Praxis der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

Neben den unabdingbaren fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen gewinnen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zunehmend soziale Kompetenzen („soft skills“) an Bedeutung. Hierzu gehören beispielsweise Eigenverantwortung, Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Kooperations-, Anpassungs-, Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Empathie, Toleranz und Fleiß.

Antragsberechtigt sind Betriebe oder Verbände von Betrieben, auch in Kooperation mit anderen Einrichtungen der beruflichen Bildung, die bewährte Modelle und Konzepte zur Förderung sozialer Kompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung einsetzen.

Bewerbungsunterlagen stehen ab Anfang April im Internet zur Verfügung oder können angefordert werden bei

Innovative Berufsbildung e. V.

c/o Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Nicole Petkau

Robert-Schuman-Platz 3

53175 Bonn

Telefon: 0228/107-2823

E-Mail: leitungsbuero@bibb.de

Internet: www.bibb.de/hermann-schmidt-preis

Ende der Bewerbungsfrist (Abgabe der vollständigen Unterlagen) ist der 26.06.2015.

PERSONAL2015

Fachmessen für Personalmanagement

Insgesamt über 500 Aussteller
250 Vorträge | 8 Keynotes
mehr als 8.000 Fachbesucher



06.-07. Mai 2015
Hamburg Messe

19.-20. Mai 2015
Messe Stuttgart

Twitter:
#Pnord15

Twitter:
#Psued15

people performance technology

KEYNOTES 2015



Nord

Dr. Ursula Schütze-Kreilkamp
Leiterin Personalentwicklung Konzern und Konzernführungskräfte der DB Mobility Logistics AG und Vize-Präsidentin des Bundesverbandes für Personalmanager (BPM)
presented by HR-RoundTable



Nord

Dr. Bernd Buchholz
Ehemaliger Vorstandsvorsitzender des Medienkonzerns Gruner + Jahr, Jurist und Compliance-Berater
presented by Speakers Excellence



Süd

– New Work –
Dieter Scholz
Geschäftsführer Personal der IBM Deutschland GmbH
presented by HR-RoundTable



Süd

– New Work –
Axel Liebetrau
Thought Leader for Innovation & Corporate Foresight
presented by Speakers Excellence



Nord Süd

– HR & IT –
Tim Cole
Journalist, Buchautor und New-Media-Trainer
presented by Speakers Excellence



Nord Süd

Silvia Ziolkowski
Zukunftsentwicklerin und Coach
presented by German Speakers Association (GSA)



Nord

– Recruiting Trends –
Prof. Dr. Jens Nachtwei
Personal- und Organisationspsychologe, Humboldt-Universität zu Berlin, Hochschule für angewandtes Management und IQP



Süd

– New Work –
Prof. Dr. Benedikt Hackl
Professor für Unternehmensführung und Personal an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg

Für Geschäftsführer, Personalentscheider und Personalexperten sowie Trainer, Coaches und Führungskräfte

In Stuttgart zeitgleich und im Preis inbegriffen



5. Europäische Fachmesse für betriebliche Gesundheitsförderung und Demografie

Netzwerken Sie mit uns!



Medienpartner



Sparen Sie 40%
bei Online-Registrierung!