

Ursula Bylinski | Kirsten Vollmer

Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung



Heft 162

Ursula Bylinski | Kirsten Vollmer

Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Umschlaggestaltung: CD Werbeagentur Troisdorf
Satz: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Bestell-Nr.: 14.162

Bundesinstitut für Berufsbildung Arbeitsbereich 1.4 –
Publikationsmanagement/Bibliothek
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

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

ISBN 978-3-88555-997-9



CC-Lizenz

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

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

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen

Inhaltsverzeichnis

Abbildungen	4
Inklusion im Diskurs	5
<i>Friedrich Hubert Esser</i>	
Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung	7
<i>Ursula Bylinski</i>	
1 Positionsbestimmung	7
1.1 Rechtlicher Rahmen als Ausgangspunkt für eine inklusive Berufsbildung	7
1.2 Behinderte und benachteiligte (junge) Menschen in der beruflichen Bildung	8
1.3 Beseitigung von Exklusionsrisiken und Entwicklung von Inklusionsstrategien	10
2 Bearbeitung der Fragestellungen	11
2.1 Gestaltung einer zukunftsorientierten und modernen Aus- und Weiterbildung	11
2.2 Qualifizierung des Personals	15
2.3 Vorhandene Unterstützungsinstrumente und ihre Weiterentwicklung	18
2.4 Erforderliche Strukturen und Rahmensetzungen	21
2.5 Lernen von anderen Ländern	23
2.6 Fazit	25
Literatur	26
Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis	31
<i>Kirsten Vollmer</i>	
1 Positionierung	31
2 Konsequenzen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten und modernen Aus- und Weiterbildung	33
3 Was bedeutet das für die Qualifizierung des Personals?	37
4 Welche Unterstützungsinstrumente und -strukturen sind bereits vorhanden und welche weiteren sind erforderlich?	38
5 Was kann Deutschland von anderen Ländern lernen?	40
6 Schlussfolgerungen	41
Literatur	43
Abstract	47

Abbildungen

Abb. 1: Rechtlicher Rahmen – Ausgangssituation für eine inklusive Berufsbildung	8
Abb. 2: Behinderung und Benachteiligung als soziale Kategorie	10
Abb. 3: Exklusionsrisiken in der beruflichen Bildung	11
Abb. 4: Veränderungen auf der System- und Strukturebene	12
Abb. 5: Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz in einem angebotsorientierten Strukturmodell	13
Abb. 6: Von der Homogenität zur Diversität	14
Abb. 7: Regelungen für die Berufsausbildung in den Sozialgesetzbüchern	19
Abb. 8: Unterstützungsinstrumente weiterentwickeln!	21
Abb. 9: Zweijährige berufliche Grundbildung EBA	24

FRIEDRICH HUBERT ESSER

Inklusion im Diskurs

Eine der vornehmsten Tätigkeiten in der Wissenschaft ist die vorurteilsfreie, systematische, ergebnisorientierte Untersuchung einer Substanz oder eines Themas. Ob es sich etwa, wie in der Biochemie, um DNA-Sequenzen handelt oder, wie es in der Germanistik sein kann, um die Rolle des Künstlers bei Thomas Mann: Stets stellt die Analyse, also die mitunter durchaus wörtliche Zerlegung eines Phänomens in seine Bestandteile, den ersten Schritt dar, um aus dem Unbekannten etwas Bekanntes zu machen. Und stets vergrößert die anschließende Verbindung der neuen Erkenntnis mit anderen Resultaten den schon erreichten Fortschritt. Mithin ist die Synthese oft weniger das Gegenteil der Analyse als deren Multiplikator. Wie sehr all dies auch für einen Gegenstand in der beruflichen Bildung gilt, ist in jüngerer Zeit einmal mehr im BIBB nachhaltig deutlich geworden. Dabei ging es um Inklusion.

Das vorliegende Wissenschaftliche Diskussionspapier über das hochaktuelle und gesellschaftlich eminent relevante Thema Inklusion ist nämlich eine Synthese zweier ausgreifender Analysen, die im Rahmen einer abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe des Hauses diskutiert wurden. Und es ist in seiner Art besonders: Orientiert an fünf Kernfragen, bleiben die zwei Sichtweisen auf die Materie – die Perspektive der Beruflichen Benachteiligtenförderung und die Perspektive der Beruflichen Bildung behinderter Menschen – bis ins Detail erkennbar. Dies drückt die Überzeugung aus, dass beide Ansätze gleichwertig, aber unterschiedlich sind. Es macht für alle Leser/-innen die Facetten der Herangehensweisen schnell und bequem identifizierbar. Und dies stellt, indem es nicht verwischt oder gleichmacht, selbst eine Inklusion dar, die eine der Stärken des BIBB exemplarisch demonstriert – die Vielfalt in der Einheit. So ist ein aufschlussreicher Leitfaden, ein praxisorientierter Ideenkatalog entstanden, der die Inklusionsdiskussion in der beruflichen Bildung geordnet, faktengeleitet und spürbar anleiten soll, ohne doktrinär zu sein.

Nach einer Standortbestimmung verbindet der Text eine Bestandsaufnahme mit konkreten Vorstellungen darüber, wie Inklusion in Zukunft in der beruflichen Bildung umgesetzt werden kann. Das Quintett der Fragen lautet: Wie ist eine inklusive Aus- und Weiterbildung zu gestalten? Wie ist das Personal demzufolge zu qualifizieren? Welche Unterstützungsinstrumente und -strukturen gibt es bereits, welche weiteren sind erforderlich? Und *last but not least*: Was kann Deutschland von anderen Ländern lernen? Die Antworten zeigen Absatz für Absatz, dass zwar schon sehr viel erreicht ist, gleichwohl noch eine beträchtliche Strecke zurückzulegen ist, bis Unterschiedlichkeit nicht nur als Chance erkannt, sondern auch umfassend gelebt wird. Dabei wird die Vereinbarkeit der Ansätze evident und plastisch.

Beispiele dafür durchziehen das Diskussionspapier. Wenn es aus der Warte der Beruflichen Benachteiligtenförderung besonders wichtig ist, dass (Bildungs-)Institutionen gemeinsam und koordiniert handeln, und es aus der Sicht der Beruflichen Bildung behinderter Menschen sehr darauf ankommt, dass Betriebe bereit und fähig sind, behinderte Menschen auszubilden; oder wenn der Blick durch die eine Brille diverse Modellversuche prominent berücksichtigt, um Lösungen für die Berufsbildungspraxis zu finden, und der Blick durch die andere Brille ins Auge fallen lässt, dass sinnesbehinderte Menschen andere Unterstützungsbedarfe haben als zum Beispiel lernbehinderte Jugendliche: Dann ist immer die Gemeinsamkeit mitgedacht, dass Inklusion gesellschaftliche Teilhabe gelingen lassen und zur Selbstbestimmtheit führen soll und dass

sie nicht nur das zu inkludierende Individuum in den Mittelpunkt rückt, sondern auch den Einzelnen voraussetzt, der sich öffnet: Denn Inklusion beginnt im Kopf.

Ich danke allen, die bei der Entstehung, Fortentwicklung und der finalen Abstimmung des Diskussionspapiers beteiligt waren, insbesondere Frau Dr. Bylinski und Frau Vollmer für die Ausarbeitung und Darlegung unterschiedlicher Zugänge zum Thema. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich viele Impulse für eine zielführende Diskussion zur Entwicklung einer inklusiven beruflichen Bildung.

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

URSULA BYLINSKI

Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung

1 Positionsbestimmung

1.1 Rechtlicher Rahmen als Ausgangspunkt für eine inklusive Berufsbildung

Inklusion zielt auf gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Dispositionen (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. 2009) und betont den im *Grundgesetz* (insbesondere Art. 3 GG) postulierten *Gleichbehandlungsgrundsatz*.

Mit der *UN-Konvention* über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ – die für Deutschland 2009 in Kraft trat – ist das Thema Inklusion sowohl bildungspolitisch als auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt. In Artikel 24 sind das *Recht auf Bildung* und die Sicherstellung eines *gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung* enthalten. „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen (...)“ (Bundesgesetzblatt Teil 2, Nr. 35, veröffentlicht am 31.12.2008). Das *Recht auf Arbeit und Beschäftigung* von Menschen mit Behinderung ist in Artikel 27 festgeschrieben.

Grundlegend für die duale Berufsausbildung sind Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Die Berufsausbildung behinderter Menschen ist im Berufsbildungsgesetz (§§ 64–67 BBiG) fest verankert und darüber hinaus im Sozialgesetzbuch III (Teilhabe am Arbeitsleben, § 112 SGB III) festgehalten. Gemäß § 2 SGB IX wird von behinderten Menschen gesprochen, „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“.

Festgeschrieben ist im BBiG, dass behinderte Menschen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden sollen (§ 64 BBiG bzw. § 42k HwO). Gleichzeitig ist die Möglichkeit eines sogenannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG bzw. § 42l HwO) gegeben, der sich bspw. auf die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung oder auf die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln und Hilfeleistungen bezieht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen nach speziellen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG bzw. § 42m HwO) durch die zuständigen Stellen. In diesen theoriegeminderten (Sonder-)Ausbildungsgängen für „Fachpraktiker/-innen“ werden überwiegend lernbehinderte Jugendliche ausgebildet, die selten als schwerbehindert erfasst sind (vgl. BIBB 2013). Meist werden diese Ausbildungen von den Berufsbildungswerken angeboten und nur ein geringer Anteil in Betrieben durchgeführt. Eine diagnostische Entscheidung für die Aufnahme in eine entsprechende Ausbildung trifft die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit (BA) auf Basis eines Gutachtens des Psychologischen Dienstes.

Regelungen zur Berufsausbildung „förderungsbedürftiger junger Menschen“ (§ 78 SGB III) – hierunter werden lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen gefasst – finden sich nicht im Berufsbildungsgesetz, sondern ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere im SGB III (Förderung der Berufsausbildung), aber auch im SGB II (berufliche Eingliederung) und im SGB VIII (Jugendsozialarbeit).

Das Berufsbildungsgesetz nimmt diese Zielgruppe ausschließlich für die Berufsausbildungsvorbereitung (§ 68 BBiG) auf und beschreibt die Teilnehmenden in Absatz 1 als: „(...) Personen,

deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“. Eine umfangreiche sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung ist vorgesehen (ebd.).

Das UNESCO-Programm formuliert „Bildung für alle“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. 2009) als universellen Anspruch: Allen Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten gegeben werden, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Angestrebt sind inklusive Bildungssysteme, in denen Vielfalt als Chance gesehen und als Ressource genutzt wird. In der Bonner Erklärung, die beim UNESCO-Gipfel „Inklusion – die Zukunft der Bildung“ von den Teilnehmenden zur inklusiven Bildung in Deutschland verabschiedet wurde, heißt es: „Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungsangebote, dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen und individuell angemessene Vorkehrungen in der frühkindlichen Bildung, dem Schulwesen, der beruflichen Bildung, dem Hochschulwesen, der Erwachsenenbildung sowie weiteren für das Bildungswesen relevanten Einrichtungen. Individuelle Förderung und Lernen in heterogenen Gruppen sind die Grundlage für eine inklusive Entwicklung“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. 2014, S. 1).

Abbildung 1

Rechtlicher Rahmen – Ausgangssituation für eine inklusive Berufsbildung

Grundgesetz	„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 Abs. 3 GG).			
UN-Konvention	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Artikel 24: Recht auf Bildung und einen gleichberechtigten Zugang zur Berufsausbildung Artikel 27: Recht auf Arbeit und Beschäftigung			
Berufsbildungsgesetz (BBiG)	Kapitel 4: Berufsausbildung besonderer Personengruppen; Abschnitt 1: Berufsausbildung behinderter Menschen (§§ 64–67 BBiG)			
Sozialgesetzbücher (SGB)	SGB II	SGB III	SGB VIII	SGB IX
UNESCO-Leitlinien	Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (Dt. UNESCO-KOMMISSION e.V. 2009).			

1.2 Behinderte und benachteiligte (junge) Menschen in der beruflichen Bildung

Die seit Ende der 1960er-Jahre entstandene differenzierte – allerdings auch separierende – Förderlandschaft im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und (außerbetrieblichen) Berufsausbildung hat von Beginn an sowohl behinderte als auch benachteiligte junge Menschen aufgenommen. Obwohl eine Zuordnung zu den Merkmalen *Behinderung* und *Benachteiligung* eine notwendige Eingangsvoraussetzung darstellt, um in eine entsprechende, öffentlich geförderte Maßnahme aufgenommen zu werden, zeigt sich eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen. Verfolgt man die Zahlen zur Ersteingliederung von *Schülerinnen und Schülern mit son-*

derpädagogischem Förderbedarf, so fällt auf, dass nur ein relativ kleiner Teil von ihnen nach der Förderschule eine reguläre Berufsausbildung aufnimmt (NIEHAUS/KAUL 2012, S. 52). Da bundesweit 76,3 Prozent dieser Personengruppe über keinen Hauptschulabschluss verfügen (KLEMM 2010, S. 45), münden viele Jugendliche in eine Maßnahme des Übergangsbereichs ein, sowohl in rehabilitationsspezifische Förderungen als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (NIEHAUS/KAUL 2012, S. 53). BOJANOWSKI (2012, S. 7) sieht die Grenzen hier fließend und konstatiert: „Behinderten- und Benachteiligtenbereich werden allerdings bis heute nicht zusammen gedacht, sondern sortieren sich völlig disparat nach unterschiedlichen Gesetzessystematiken und Förderlogiken.“

Hinzu kommen strukturelle Faktoren: 2011 lag der Anteil der Neuabschlüsse nach Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO an allen Neuabschlüssen bei 2,1 Prozent (GERICKE/FLEMMING 2013, S. 7).¹ Markant ist, dass in Ostdeutschland der Anteil mit 4,4 Prozent höher liegt als in Westdeutschland (1,7%) (vgl. ebd.) und Höchstwerte 2005 erreicht wurden, als in Ostdeutschland eine ausgesprochen angespannte Ausbildungsmarktsituation bestand. Dies lässt vermuten, dass möglicherweise nicht alle Auszubildenden, die in Berufen für behinderte Menschen ausgebildet werden, tatsächlich eine Behinderung aufweisen (vgl. ebd., S. 8). Auch die höheren Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu den anerkannten Ausbildungsberufen, seit 2004 mit deutlich steigender Tendenz (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 183), und ihre nicht nachgewiesene Arbeitsmarktverwertbarkeit stellen diese (Sonder-)Ausbildungsberufe zunehmend auf den „Prüfstand“ (bspw. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014; EULER/SEVERING 2014).

Die berufliche Rehabilitation verwendet fünf Behindertenkategorien zur Einteilung der Teilnehmenden (SEYD/SCHULZ 2012, Anlage, S. 5): Lernbehinderung, Körperbehinderung, Sinnesbehinderung, psychische Behinderung und Mehrfachbehinderung. 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“. Benachteiligte junge Menschen werden mit „Berufstartschwierigkeiten“ gekennzeichnet; ihnen werden individuelle, soziale und strukturelle Benachteiligungen zugeschrieben. *Risikofaktoren* sind empirisch belegt (bspw. BEICHT/ULRICH 2008), und Personengruppen können identifiziert werden, „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).

D.h., die Begriffe *Lernbehinderung* und *Lernbeeinträchtigung* verweisen auf eine normative Setzung und eine Abhängigkeit zu strukturellen Faktoren (BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Im sonderpädagogischen Diskurs wird Lernbehinderung nicht mehr als ein feststehendes, defizitäres Persönlichkeitsmerkmal, sondern als eine normabhängige, relative sowie relationale Bestimmungsgröße betrachtet, die an den kulturellen Kontext gebunden ist. Eine „Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“ geht von gesellschaftlich relevanten (Handlungs-)Situationen aus und stellt die soziale Dimension in den Vordergrund. Daraus ergibt sich, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Barrieren in den Blick zu nehmen, die Personen in Behinderungs- und

¹ An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Berufsbildungsstatistik keine Informationen zum Merkmal „Behinderung“ erhebt, da § 88 BBiG als Rechtsgrundlage zur Erhebung der Daten dieses personenbezogene Merkmal nicht im Gesetzestext aufführt (vgl. GERICKE/FLEMMING 2013, S. 2). Insofern lässt sich die Situation behinderter Menschen in den statistischen Erhebungen zur dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO folglich nicht entsprechend darstellen.

Benachteiligungssituationen bringen und an der gesellschaftlichen Partizipation hindern (LINDMEIER/LINDMEIER 2012).

Abbildung 2

Behinderung und Benachteiligung als soziale Kategorie

Behinderte junge Menschen

mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“:

- ▶ Rehabilitanden,
- ▶ definiert nach Behindertenkategorien
 - ▶ Lernbehinderung
 - ▶ Körperbehinderung
 - ▶ Sinnesbehinderung
 - ▶ psychische Behinderung
 - ▶ Mehrfachbehinderung (SEYD/SCHULZ 2012)

Benachteiligte junge Menschen

mit „Berufstartschwierigkeiten“:

- ▶ Individuelle, soziale und strukturelle Benachteiligungsmerkmale (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2007),
- ▶ die als Risikofaktoren definiert werden (BEICHT/ULRICH 2008) und
- ▶ Personengruppen betreffen, die aufgrund eingeschränkter personaler, sozialer und organisationaler Ressourcen geringere Chancen auf die Einmündung in eine Berufsausbildung haben (ULRICH 2011)

Lernbehinderung ← → Lernbeeinträchtigung

1.3 Beseitigung von Exklusionsrisiken und Entwicklung von Inklusionsstrategien

Im UNESCO-Programm heißt es, dass inklusive Bildung nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss.

Die Erkenntnisse sowohl der Nationalen Bildungsberichterstattungen (seit 2006) als auch der Berufsbildungsberichte (siehe dazu den BIBB-Datenreport der letzten Jahre) stehen einer inklusiven Berufsbildung entgegen – erhebliche Exklusionsrisiken werden aufgezeigt.

Soziale Selektionsprozesse finden an allen Übergängen unseres Bildungssystems statt. Am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sind diese in Deutschland besonders ausgeprägt: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 103, AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014).

Erhebliche Exklusionsrisiken zeigen sich bspw. an folgenden Aspekten:

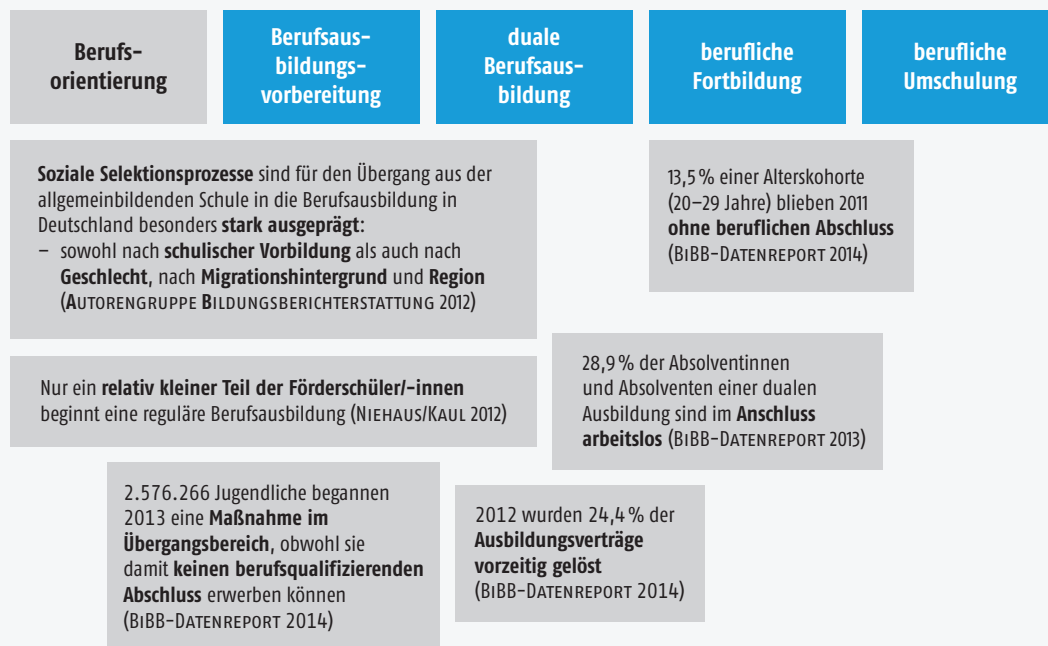
- ▶ Lt. Integrierter Ausbildungsberichterstattung wurden 2013 immer noch 257.626 Jugendliche registriert, die nach der allgemeinbildenden Schule eine Maßnahme im Übergangsbereich (BIBB 2014, S. 10) absolvierten, obwohl sie damit keinen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen konnten.
- ▶ Während 2012 ca. die Hälfte der Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund (48 %) in eine betriebliche Ausbildung eingemündet sind, sind es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur 29 Prozent (vgl. ebd. S. 186).
- ▶ Die Anzahl der Ausbildungsvertragslösungen lag 2012 bundesweit bei 24,4 Prozent (vgl. ebd. S. 9); im Vergleich zu 2010 ist dies ein leichter Anstieg (23 %) (BIBB 2013, S. 9).
- ▶ Obwohl in den letzten Jahren ein leichter Rückgang der Ungelerntenquote junger Erwachsener (20–34-Jährige) zu verzeichnen ist, liegt ihr Anteil 2011 immer noch bei 13,5 Prozent (BIBB 2014, S. 10).

Im Fachdiskurs einer inklusiven Berufsbildung wird auf notwendige System- und Strukturveränderungen hingewiesen und die Anerkennung der Verschiedenartigkeit und die Wertschätzung von Differenz diskutiert (siehe bspw. BERUFSBILDUNG, Heft 137, 2012 und BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS Heft 2/2011 und Heft 2/2015). Im Kontext der Etablierung von Bil-

ungsketten und des *Aufbaus eines regionalen Übergangsmanagements (RÜM)* wird das Ziel herausgestellt, allen (jungen) Menschen optionsreiche Wege in eine anerkannte Berufsausbildung und in die Arbeitswelt zu eröffnen – erst damit scheint es möglich, gesellschaftliche Teilhabe zu erreichen sowie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit herzustellen – und alle vorhandenen Bildungsreserven auszuschöpfen. Deshalb gilt es, Exklusionsrisiken in den Blick zu nehmen und Inklusionsstrategien zu entwickeln.

Abbildung 3

Exklusionsrisiken in der beruflichen Bildung



2 Bearbeitung der Fragestellungen

2.1 Gestaltung einer zukunftsorientierten und modernen Aus- und Weiterbildung

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 wurde das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung gesetzlich festgeschrieben. Die Umsetzung erfolgt in den Segmenten: *Berufsausbildungsvorbereitung*, *duale Berufsausbildung* sowie *berufliche Fortbildung* und *Umschulung*. In der Berufsbildungspraxis werden Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung in unterschiedlicher Form und an verschiedenen Lernorten durchgeführt: schulisch (Lernort: Berufsschule), außerbetrieblich (Lernort: Ausbildungswerkstätten, meist bei Bildungsträgern oder in Berufsbildungswerken) und betrieblich (Lernort: Ausbildungsbetrieb).

► Weiterentwicklung grundlegender Strukturelemente beruflicher Bildung

Ziel einer inklusiven Berufsbildung ist eine am Individuum orientierte Ausgestaltung von Bildungswegen. Allen (jungen) Menschen sollen entsprechend Zugänge in eine anerkannte Berufsausbildung und in die Arbeitswelt eröffnet werden. Inklusion beinhaltet damit eine konsequente Orientierung am Individuum, d. h. Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote sind vom Individuum ausgehend zu konzipieren, entsprechend seiner jeweiligen individuellen (Lern-)Bedürfnisse.

EL-MAFAALANI (2011, S.39ff.) benennt diesen Perspektivenwechsel mit der Leitlinie: „Ungleiches ungleich zu behandeln“ und schreibt: „Die pädagogische Leitidee von Normalität im Hinblick auf Entwicklung, Begabung und Leistungsfähigkeit wird durch jene ersetzt, die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht. Der bzw. die Einzelne soll sich entwickeln können, wird individuell gefördert und bleibt in einer Lerngruppe, die Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Schwächen und Interessen umfasst“ (ebd. S.41).

Inklusion in der beruflichen Bildung geht von einer inklusiven Grundhaltung aus, die Anerkennung bzw. Wertschätzung individueller Unterschiede ausdrückt und von Bildungsstrukturen, die es ermöglichen, Vielfalt als Chance aufzugreifen und als Ressource zu nutzen. Individualisierung benötigt eine weitgehende Flexibilisierung von Bildungsangeboten, um die jeweiligen (Lern-)Bedürfnisse aufgreifen zu können und Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen, Voraussetzungen und Erfordernissen in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren.

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

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

Dazu sind *in allen Handlungsfeldern* die gesetzlichen Grundlagen auszuschöpfen, anzupassen und weiterzuentwickeln sowie inklusive Berufsbildung *auf unterschiedlichen Systemebenen* auszugestalten (vgl. BYLINSKI 2015c). Berufsbildungspolitik erhält hier eine wichtige Gestaltungsaufgabe.

Abbildung 4

Veränderungen auf der System- und Strukturebene

Es geht um Inklusionsstrategien

- ▶ zur **Herstellung einer inklusiven Grundhaltung**, um die Anerkennung und Wertschätzung individueller Unterschiede und um ein Berufsbildungssystem, das Vielfalt als Chance begreift und als Ressource nutzt.
- ▶ zur **Bereitstellung eines individualisierten Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebots**, d. h. nicht das spezifische Merkmal (Behinderung, Benachteiligung) ist Ausgangspunkt unseres Handelns, sondern das Individuum. *Individualisierung* benötigt deshalb auch eine weitgehende *Flexibilisierung* von Bildungsangeboten.
- ▶ zur **Begleitung individueller Berufswege**, ein an der Biografie orientiertes Bildungsmanagement im regionalen Kontext, was die Vernetzung und Kooperation der beteiligten (Bildungs-)Institutionen einschließt.
- ▶ zur **Gestaltung gelingender Bildungsübergänge**, um das Herstellen von *Anschlussfähigkeit* und *Durchlässigkeit* zwischen den Teilsystemen (Ermöglichung von „Ein- und Ausstiegen“).

► Gestaltung von Berufsbildungsabschnitten, Übergängen und einer individuellen Bildungsbegleitung

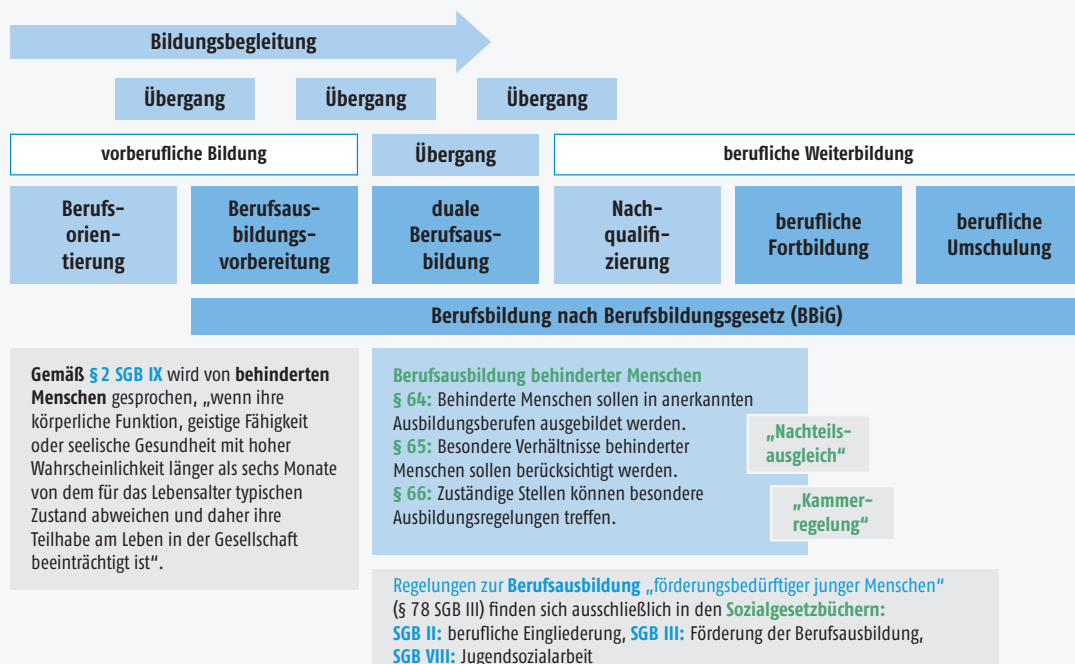
Das deutsche duale Berufsausbildungssystem wird vielfach als ein „angebotsorientiertes Strukturmodell“ (BORN 2012, S. 45) bewertet. Eine Weiterentwicklung wird in einem Berufslaufbahnkonzept (ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS, ZDH 2007) gesehen, weil das bestehende Strukturmodell „insbesondere um die Aspekte Flexibilisierung und Individualisierung bei der Gestaltung von Karrierewegen“ (ebd. S. 45) erweitert wird. Ein Vorteil liegt darin, dass Bildungsverläufe in Berufsbildungsabschnitte gegliedert werden, mit dem Ziel, eine bestehende Versäulung der einzelnen Segmente abzubauen bzw. um damit Verzahnung sowie Durchlässigkeit zwischen und innerhalb der Segmente herzustellen.

Vor diesem Hintergrund wären bspw. auch Formen vorberuflicher Bildung im Strukturmodell aufzunehmen, weil *schulische Berufsorientierung* mittlerweile einen festen Bestandteil im Berufswahlprozess einnimmt. Unter beruflicher Weiterbildung müsste die *Nachqualifizierung* fest etabliert werden. Ebenso wären auch die *Übergänge* zwischen der beruflichen Erstausbildung zur Fortbildung und zum Erwerbsleben stärker zu berücksichtigen sowie eine Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen (durch Anrechnung von Vorleistungen) und innerhalb verschiedener Formen beruflicher Ausbildung (bspw. dual und schulisch) (siehe dazu: FROMMBERGER/REINISCH 2013). Darüber hinaus bezieht sich die bestehende „Schnittstellenproblematik“ auch auf die Durchlässigkeit zwischen dem deutschen und den Bildungsgängen in anderen Ländern (vgl. REINISCH 2010, S. 354).

Eine kontinuierliche Begleitung von *Bildungs- und Berufswegen* ergänzt das Strukturmodell. Diese individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung hat das *Ziel*, gemeinsam mit der/dem Jugendlichen realisierbare Bildungs- und Ausbildungsperspektiven zu entwickeln. Sie ist als Prozess zu verstehen, muss system- und ressourcenorientiert ausgestaltet werden sowie regional eingebettet sein.

Abbildung 5

Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz in einem angebotsorientierten Strukturmodell (Regelungen im Berufsbildungsgesetz sind dunkelblau hinterlegt)



► Bewertung von Unterschieden als Gewinn bzw. Ressource und der Blick auf das Individuum

Ausgehend von den bildungspolitischen Leitlinien im UNESCO-Programm (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. 2009) sind inklusive Bildungssysteme angestrebt, in denen Unterschiede als Gewinn und Ressource betrachtet und genutzt werden. Da alle Menschen die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten sollen, beinhaltet dies, nicht den Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an die Lernbedürfnisse des Lernenden anzupassen (vgl. RÜTZEL 2013, S. 4).

Inklusion bedeutet, den Blick auf das Individuum zu richten:

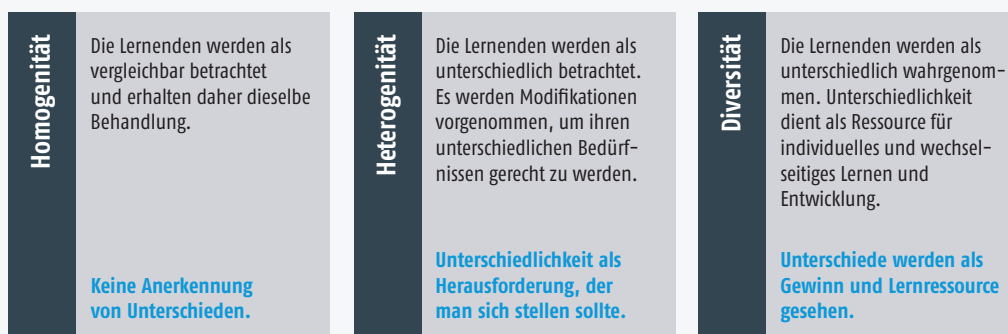
- auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (*Subjektorientierung*),
- die Kompetenzen des jungen Menschen (*Potenzialorientierung*),
- ihre vorhandenen Unterstützungsstrukturen (*Ressourcenorientierung*),
- ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (*Systemorientierung*)
- sowie darauf, die/den Jugendliche/-n aktiv in den Lernprozess einzubeziehen (*Partizipation*) (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011, S. 16).

Für die Arbeit in einer heterogenen Lerngruppe heißt dies, Unterschiedlichkeit als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung wahrzunehmen und als solche aufzugreifen (⇒ Abbildung 6).

Für die Gestaltung von beruflichen Bildungsprozessen ist dabei entscheidend, sowohl das Allgemeine (die Bildungsstrukturen) als auch das Besondere (spezifische Unterstützungsangebote) zu berücksichtigen. D.h., nicht mehr das jeweilige Merkmal (bspw. die Behinderung, die Benachteiligung oder der Migrationshintergrund) wird zum Ausgangspunkt, sondern das Individuum selbst.² Eine große Herausforderung besteht darin, Bildungsstrukturen und -angebote herzustellen, die allen Menschen die gleichen Chancen eröffnen, ohne eine notwendige spezifische Unterstützung und Förderung außen vor zu lassen (vgl. BYLINSKI 2015b, S. 56).³

Abbildung 6

Von der Homogenität zur Diversität



Quelle: SONNTAG/VEBER 2014, S. 288, nach: SILWAK 2010

² Bspw. wird Migration in der öffentlichen Wahrnehmung immer noch mehr als Problem statt als Potenzial begriffen, und *Migrantinnen und Migranten* werden als homogene Gruppe angesehen (ENTWICKLUNGSGESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE BILDUNG MBH UND ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK E.V. 2014).

³ So wäre bspw. die Abschaffung von Produktionsschulen (BOJANOWSKI 2011) – als Sonderform und als ein nicht inklusives Element – kontraproduktiv, weil mit diesem Konzept junge Menschen wieder Zugänge zum Lernen finden können und der Anschluss und die Integration in berufliche Bildungsprozesse erst darüber wieder möglich werden.

► Kooperation, regionale Vernetzung und Steuerung der Akteure und Aktivitäten

Aufgrund der komplexer werdenden Aufgaben und Anforderungen sind (Bildungs-)Institutionen gefordert, gemeinsam und koordiniert zu handeln. Insbesondere für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse ist die Vernetzung und Abstimmung der Aktivitäten im regionalen Kontext relevant, um individuelle Bildungswege begleiten und pädagogische Intervention von Jugendlichen ausgehend konzipieren zu können. Dazu braucht das „Hand-in-Hand-Arbeiten“ der unterschiedlichen Institutionen in einer *Bildungskette* eine Steuerung und Koordinierung, um Ressourcen effizient zu bündeln (RAUNER 2008). Kommunale Koordinierung (siehe dazu: FREUDENBERG STIFTUNG 2007) und Bildungslandschaften, regionale Bildungsbüros, ein Regionales Übergangsmanagement (RÜM) und Jugendberufsagenturen⁴ bieten wegweisende Konzepte, die es auszubauen gilt. Nur im vernetzten, kooperativen Zusammenwirken und der Schaffung eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung wird es möglich sein, bildungspolitische Veränderungen erfolgreich umzusetzen (DEUTSCHER STÄDTETAG 2007, S.3f.) bzw. entsprechende und auf Dauer angelegte Strukturen aufzubauen (siehe dazu DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. 2014).

Kooperation beinhaltet genauso eine stärkere Verzahnung von (außer-)schulischer Berufsausbildungsvorbereitung mit der betrieblichen Berufsausbildung (Dualisierung für mehr Betriebsnähe) und die Weiterentwicklung von Kooperation unterschiedlicher Lernorte (Schulen, Bildungsdienstleister, Berufsbildungswerke, Betriebe) sowie auch zwischen dem Bereich der beruflichen Rehabilitation und dem der Benachteiligtenförderung. BOJANOWSKI (2012, S.17f.) schlägt vor, „Berufsbildungswerke, berufsvorbereitende Maßnahmen, Aktivitäten der kommunalen Jugendhilfe, Berufsvorbereitungsjahre, Jugendwerkstätten oder Werkstätten für behinderte Menschen zu einem einheitlichen Berufsbildungsangebot“ zusammenzuführen, mit dem Ziel, „ein durchlässiges, berufslaufbahnorientiertes Berufsbildungskonzept“ zu entwickeln (ebd. S.18). Dazu müssten allerdings unterschiedliche administrative Zuständigkeiten überwunden sowie die Bereiche beruflicher Rehabilitation und Benachteiligtenförderung in ein Gesamtsystem (beruflicher) Bildung überführt werden, um kein Parallelsystem herzustellen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Handlungslogiken, verschiedener gesetzlicher Rahmenbedingungen als auch unterschiedlicher Berufskulturen und der jeweiligen Selbstverständnisse der beteiligten Fachkräfte (BYLINSKI 2014a) stellt dies eine besondere Herausforderung dar.

2.2 Qualifizierung des Personals

Das Berufsbildungspersonal nimmt eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung der Ausbildungspraxis ein und damit entscheidend Einfluss auf die Qualität von Bildungsprozessen (siehe dazu ULMER u. a. 2012). Zur Ausgestaltung inklusiver beruflicher Bildung ist die Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Betrieben, in Schulen und bei Bildungsdienstleistern dringend geboten (BUCHMANN/BYLINSKI 2013; BYLINSKI 2015a).

Es gilt „inklusive Bildung als Leitidee in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller pädagogischer Berufe (...) zu verankern (...) sowie auf ein verändertes Professionalisierungsverständnis der Fachkräfte in der Inklusion hinzuwirken, das auf Vernetzung, Austausch und Reflexion sowie Einbindung externer Kompetenzen setzt“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. 2014, S. 2).

⁴ Lt. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD (2014, S. 66) sollen Jugendberufsagenturen flächendeckend die Leistungen nach den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII für unter 25-Jährige bündeln.

► Ausbildung und Professionalisierung für inklusive Berufsbildung

Neben Veränderungen auf der Struktur- und Systemebene erfordert eine inklusive Berufsbildung auch Gestaltungsprozesse auf der Ebene des pädagogischen Handelns. Aufgrund der Komplexität des pädagogischen Handlungskontexts sind veränderte Anforderungen an die Professionalität der Fachkräfte gestellt, die sich sowohl auf ihre originäre Tätigkeit beziehen als auch auf ein vielfach erweitertes Aufgabenspektrum:

- *eine subjektbezogene pädagogische Intervention und eine individuelle Bildungsbegleitung junger Menschen und*
- *eine notwendige Kooperation bzw. Vernetzung der beteiligten Professionen auf institutioneller und regionaler Ebene (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 185 ff.).*

Die Befunde aus dem BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“⁵ (BYLINSKI 2014a) veranschaulichen diese beiden Anforderungsbereiche und bestätigen: Bei allen Handlungsanforderungen ist nicht die Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten für pädagogische Professionalität ausreichend, sondern es sind personale, soziale und emotionale Kompetenzen sowie die Einstellung und Haltung („beliefs“, bspw. MOSER 2012) der pädagogischen Fachkräfte, die entscheidend ihr professionelles Handeln bestimmen. D. h., die reflexive Bearbeitung und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person muss integraler Bestandteil einer Professionalisierung für inklusive Bildung sein.

- Es gilt Curricula für eine Aus-, Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals bzw. für die pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung zu konzipieren, die die Prinzipien einer „Pädagogik der Vielfalt“ aufnehmen, Grundlagen für die Individualisierung (Subjektorientierung) von Bildungsprozessen legen und die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Fachkräfte stärken (BYLINSKI 2014b) sowie eine reflexive Bearbeitung der Inhalte einbeziehen. Fortbildungssettings sollten institutionen- und professionsübergreifend angelegt sein, um „Kooperation durch Kooperation“ (siehe dazu BERKEMEYER u. a. 2011) zu entwickeln.

► Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)

Mit dem stattfindenden demografischen Wandel entsteht angesichts regionaler Disparitäten bei den Ausbildungsplatzbesetzungen und Engpässen in bestimmten Berufssparten für Betriebe die Notwendigkeit, auch jene Zielgruppen in den Blick zu nehmen, die bisher als Auszubildende weniger Berücksichtigung gefunden haben. Zunehmend wird der Umgang mit heterogenen Lerngruppen diskutiert, das Aufgreifen individueller Potenziale hervorgehoben und didaktisch-methodische Konzepte dafür entwickelt.⁶ Ziel einer inklusiven Bildung ist nicht das Streben nach Homogenität, sondern die Anerkennung der Verschiedenartigkeit und Vielfalt innerhalb einer (Lern-)Gruppe sowie die Wertschätzung von Differenz (⇒ Abbildung 6).

Die seit 2009 wieder in Kraft gesetzte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ist mittlerweile fest im System der beruflichen Bildung verankert (vgl. BAHL/BRÜNNER 2013, S. 513) und gilt als „Mindestqualifikation für Ausbilder“ (BRÜNNER 2012, S. 33). Gleichwohl übernehmen in der Ausbildungspraxis ausbildende Fachkräfte „den Löwenanteil der unmittelbaren Ausbildung“ (BRATER/WAGNER 2008), die dafür aber in der Regel formal nicht qualifiziert sind (BAHL u. a. 2012).

⁵ www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang/

⁶ Siehe dazu den BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt: „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“; www.bibb.de/de/55819.htm (Stand: 28.07.2014).

In der novellierten Fassung der AEVO wird ein Anforderungsprofil formuliert, das neben einer Fachvermittlung deutlich die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden als Aufgabe der Ausbilder/-innen hervorhebt, genauso eine individuelle, stärker auf den Auszubildenden zugeschnittene Begleitung des Lernens (siehe dazu ULMER/GUTSCHOW 2009).

- Es gilt daran anzusetzen und Elemente inklusiver Bildung (bspw. zur Diagnostik, zur Gestaltung inklusiver Lernsettings, methodisch-didaktische Fragestellungen) aufzunehmen: einerseits in die AEVO – spezifisch und als „Querschnittsaufgabe“ – und andererseits in ergänzenden Fortbildungseinheiten, die sich sowohl an die Ausbilder/-innen als auch an das ausbildende Personal wenden. Auch hier sollte Professionalisierung auf eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ausgerichtet werden (bspw. Einbeziehung von sozialpädagogischer Unterstützung bzw. Begleitung) und reflexive Anteile beinhalten.

► Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder

Mit der Aktualisierung der „Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen“ (nach § 66 BBiG/§ 42m HWO) beschloss der BIBB-Hauptausschuss 2012 das „Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2012), um die Qualität der Ausbildung zu sichern.

Die für die Ausbildung behinderter Jugendlicher benötigte Zusatzqualifikation umfasst 320 Stunden und ist inhaltlich fokussiert auf die Spezifika junger Menschen mit Lernbehinderungen: ihre individuell behindertenspezifischen Belange im Ausbildungsverlauf, eine behindertengerechte Arbeitsplatzgestaltung, zielgruppenspezifische Lernprozesse, die individuell an die Behinderung anzupassen sind. Die Betrachtung der vorgesehenen Kompetenzfelder zeigt inhaltliche Parallelen zur Fortbildung des Ausbildungspersonals in der Benachteiligtenförderung (siehe dazu BYLINSKI 1999).

Kritisch hinterfragt wird der zeitliche Umfang dieser Zusatzqualifikation: Zum einen, weil gerade für kleinere und mittlere Betriebe, die generell bereit wären, behinderte Jugendliche einzustellen, möglicherweise nicht die notwendigen personellen Kapazitäten bestehen (bspw. DGB-REGION KÖLN-BONN 2012, S. 19), zum anderen, weil bei Betrieben vom Nachweis abgesehen wird, wenn die Qualität der Ausbildung auf andere Weise sichergestellt werden kann, z. B. durch Unterstützung einer geeigneten Ausbildungseinrichtung (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 191). Die Evaluation des Rahmencurriculums von ReZA steht aus, vor allem im Hinblick auf seine Zielerreichung (Adressaten- und Wirkungsanalyse) und seine Ausgestaltung (Konzeptionsanalyse).

- Es gilt insbesondere für Ausbilder/-innen neue Formen von Fort- und Weiterbildung zu konzipieren, die stärker in den betrieblichen Kontext eingebunden sind und mit Unterstützungsstrukturen für die Betriebe einhergehen. Kooperationspartner/-innen (bspw. Berufseinstiegsbegleiter/-innen, Übergangskoachs, Lehrkräfte der Berufsschule) sollten in diesen Professionalisierungsprozess eingebunden werden (bspw. gemeinsame Fallbesprechungen, kollegiale Beratung), ebenso könnten auch mediale Formen der Fort- und Weiterbildung Berücksichtigung finden (BYLINSKI 2014a). Auch hier gilt das Prinzip, reflexive Anteile durchgängig aufzunehmen, um die eigene Wahrnehmung, Haltung und Einstellung bearbeiten zu können, damit nicht „unhinterfragte[n] Selbstverständlichkeiten“ selektive Wirkung haben (VESTER 2008, S. 85).

Die Professionalisierung des (betrieblichen) Bildungspersonals für inklusive Bildung muss einhergehen u. a. mit der *Entwicklung inklusiver Ausbildungskonzepte* (bspw. der Gestaltung unterschiedlicher Kooperationsformen zwischen Berufsbildungswerken und Betrieben), einer in-

klusiven Didaktik, inklusiver Lernarrangements und Instrumenten (bspw. dem Einsatz von Diagnoseinstrumenten und der Erstellung von Entwicklungsplänen) sowie der *Entwicklung entsprechender Lernmaterialien*.

Modellversuche (§ 90 Abs. 3 Nr. 1 d BBiG) stellen in diesem Kontext ein geeignetes „Innovationsinstrument“ dar, um solche Themenstellungen aufzugreifen, Lösungsansätze zu entwickeln und damit die Berufsbildungspraxis auszugestalten.

2.3 Vorhandene Unterstützungsinstrumente und ihre Weiterentwicklung

Für eine inklusive Berufsbildung sind in allen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung gesetzliche Grundlagen (Berufsbildungsgesetz und Sozialgesetzbücher) entsprechend anzupassen, zu ergänzen bzw. weiterzuentwickeln. Als handlungsleitend (Bewertungskriterien und Indikatoren) können dabei die zuvor genannten Strukturelemente (Individualisierung, Flexibilisierung, Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit) betrachtet werden.

► Rechtliche Regelungen im Berufsbildungsgesetz zur Entwicklung inklusiver Berufsbildung

Mit Blick auf die duale Berufsausbildung werden – ausgehend von den bestehenden rechtlichen Regelungen im Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung – Anknüpfungspunkte zur Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse bei folgenden Aspekten gesehen:

- Eine Berufsausbildung kann auch außerbetrieblich stattfinden und führt ebenso zu einem anerkannten Berufsabschluss (Herstellen von Gleichwertigkeit).
- Explizit werden die Belange behinderter Menschen berücksichtigt: Diese Personengruppe soll in anerkannten Ausbildungsberufen (§ 64 BBiG) ausgebildet werden; ggf. kann ein sogenannter Nachteilsausgleich (§ 65 BBiG) gewährt werden.
- Ein Berufsausbildungsabschluss kann in unterschiedlicher Form erreicht werden, bspw. durch eine Externenprüfung, wenn die Personen „das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist“ (§ 45 BBiG) in diesem Beruf tätig waren.
- Möglich ist (entsprechend begründet) eine zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung und eine Kürzung bzw. Verlängerung der Ausbildungszeit.⁷ Bspw. kann auch eine Teilzeitberufsausbildung (§ 8 BBiG) infrage kommen.⁸ Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, die berufliche Vorbildung auf die Ausbildung anzurechnen (§ 7 BBiG).
- Eine (flexible) methodisch-didaktische Ausgestaltung der Ausbildungsordnung ist möglich, in Form eines zielgruppenspezifischen Ausbildungsrahmenplans sowie durch die Möglichkeit einer curricularen Ausgestaltung in einzelnen Lern(ergebnis)einheiten (§ 6 BBiG).
- Kennzeichnend für diese gesetzlichen Regelungen ist allerdings der Grundsatz der Vertragsfreiheit, d. h. eine Abschluss-, Inhalts- und Formfreiheit (vgl. FROMMBERGER/REINISCH 2013, S. 4) für ein Berufsausbildungsverhältnis, das auf den Vereinbarungen zwischen Ausbildendem und Auszubildendem als Vertragsparteien aufbaut. So lassen die im Gesetz festgehaltenen Kann-Bestimmungen offen, ob eine entsprechende Regelung dann tatsächlich seitens der Betriebe erfolgt, weil kein Anspruch darauf besteht. Befürchtet wird, dass eine gesetzli-

⁷ Siehe hierzu *exemplarisch das Projekt „Dritter Weg“ in Nordrhein-Westfalen* (siehe dazu BECKER u. a. 2011), als „Individuelle integrative Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen“ ist dort eine Verlängerung der Ausbildungsverhältnisse gemäß § 8 BBiG, § 27b HWO eingeschlossen. Weitere Informationen unter: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/duale-berufsausbildung/3.-weg/> (Stand: 04.08.2015)

⁸ Ein *Expertenhearing des BMBF* im Juni 2014 knüpfte daran an und stellte die Frage, ob Teilzeitberufsausbildung für weitere Zielgruppen eine Form biete, spezifische Lernbedürfnisse zu berücksichtigen. Bspw. könnte eine Teilzeitberufsausbildung eine „sanftere Form des Ausbildungseinstiegs“ bieten bzw. kombiniert werden mit Sprachmodulen oder Therapieangeboten.

che Anrechnungspflicht dazu führen könnte, „dass es gar nicht erst zum Abschluss von Ausbildungsverträgen kommt“ (ebd. S. 10).

► **Rechtliche Regelungen in verschiedenen Sozialgesetzbüchern für Personen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf**

Eine Berücksichtigung von „lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten Personen“ (§ 68 Abs. 1 BBiG) kommt im Rahmen der gesetzlichen Regelungen zur Berufsausbildung (§§ 4 bis 67) im Berufsbildungsgesetz nicht vor. Diese Zielgruppe wird ausschließlich im Abschnitt 2 *Berufsausbildungsvorbereitung* benannt und beschrieben als Personen, „deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“ (ebd.). Damit wird dieser Personengruppe zugeschrieben, aus individuellen Gründen keine Berufsausbildung aufgenommen zu haben. Befunde der Forschung zum Übergangsbereich stellen jedoch strukturelle Benachteiligungsmerkmale heraus, die den Zugang zu einer Berufsausbildung erschweren. Risikofaktoren sind empirisch nachgewiesen (BEICHT/ULRICH 2008) für Personengruppen mit geringeren Chancen, aufgrund von personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen (ULRICH 2011).

Für Jugendliche mit Benachteiligungsmerkmalen sind Regelungen zur Berufsausbildung in den §§ 73 bis 80 SGB III getroffen:

- Die Förderung der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) für sozial Benachteiligte bzw. Lernbeeinträchtigte sowie für Auszubildende, deren Berufsausbildungsverhältnis vorzeitig gelöst wurde (SGB II § 76 Abs. 2).
- Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zu ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) für „förderungsbedürftige junge Menschen“ während einer betrieblichen Berufsausbildung oder einer Einstiegsqualifizierung, zur Unterstützung nach der vorzeitigen Lösung eines betrieblichen Berufsausbildungsverhältnisses bis zur Aufnahme einer weiteren betrieblichen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung (SGB III § 75 Abs. 2)

Abbildung 7

Regelungen für die Berufsausbildung in den Sozialgesetzbüchern

Regelungen zur **Berufsausbildung** „förderungsbedürftiger junger Menschen“ (§ 78 SGB III)

- unter „förderungsbedürftig“ werden gefasst: **lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen in ihrer Person liegender Gründe (...) eine Förderung benötigen** –

finden sich ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere **SGB III** (Förderung der Berufsausbildung), aber auch im **SGB II** (berufliche Eingliederung) und im **SGB VIII** (Jugendsozialarbeit).

SGB II	§ 3 (2) berufliche Eingliederung von erwerbsfähigen Hilfebedürftigen (U 25); unterstreicht die Bedeutung einer anerkannten Berufsausbildung
SGB III	§ 49 Berufseinstiegsbegleitung §§ 73, 112, 113 ff. Ausbildung behinderter und schwerbehinderter Menschen Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben §§ 74, 76, 78 Unterstützung und Förderung der Berufsausbildung außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) § 75 ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)
SGB VIII	§ 13 Jugendsozialarbeit (1) zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder individueller Beeinträchtigung – Förderung der beruflichen Integration durch sozialpädagogische Hilfen (2) Angebot sozialpädagogischer Berufsausbildung
SGB IX	§ 33 Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen

► Bestehende Förder- und Unterstützungsangebote, ihre Weiterentwicklung und ihr Ausbau im Sinne inklusiver Berufsbildung

Die beiden Instrumente Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) und ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) wurden in den 1980er-Jahren als Förderprogramme konzipiert und 1988 ins damalige Arbeitsförderungsgesetz (AFG) aufgenommen. 1998 sind sie in das III. Sozialgesetzbuch eingeordnet worden. Als bewährte Instrumente sind sie heute den neuen Anforderungen anzupassen und nach den Erfordernissen einer inklusiven Berufsbildung konzeptionell weiterzuentwickeln.

Die BaE kann dazu dienen, junge Menschen in das erste Ausbildungsjahr aufzunehmen, für die es aus eigener Kraft nicht möglich war, in eine betriebliche Berufsausbildung einzumünden. Als Ausbildungsform kann sie unterschiedlich ausgestaltet (bspw. jederzeit Wechsel in eine betriebliche Ausbildung) und mit betrieblicher Berufsausbildung kombiniert werden (bspw. als Verbundausbildung oder als kooperative Ausbildung). In einigen Bundesländern und Stadtstaaten (bspw. Hamburg, NRW), die in den letzten Jahren damit begonnen haben, das sogenannte Übergangssystem zu reformieren, ist eine Ausbildungsgarantie wichtiger Bestandteil eines neuen Rahmenkonzepts. „Demnach erhält jeder ausbildungsfähige Jugendliche einen Ausbildungsplatz – idealerweise im dualen System. Diejenigen Jugendlichen, die keine Lehrstelle in einem Betrieb finden, bekommen einen staatlich geförderten Ausbildungsplatz. Übergangsmaßnahmen beginnen nach dem Reformkonzept nur noch diejenigen, die noch nicht in der Lage sind, einen Beruf zu erlernen. Mit einer Ausbildungsgarantie soll keinesfalls die herkömmliche duale Ausbildung abgelöst, sondern eine Alternative für diejenigen Jugendlichen geschaffen werden, die in diesem System nicht unterkommen“ (KLEMM 2012, S. 6).

Eine Weiterentwicklung von abH bietet das Konzept der Assistierten Ausbildung (siehe dazu den Koalitionsvertrag der CDU/CSU/SPD 2014; NUGLISCH 2015). Mit dieser „passgenauen Unterstützungsleistung“ (KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT 2014, S. 5) besteht die Möglichkeit, dass mehr Jugendliche eine betriebliche Berufsausbildung aufnehmen und erfolgreich absolvieren. Eine Besonderheit stellt dar, dass Jugendliche mit Unterstützungsbedarf und Betriebe, die diese Jugendlichen ausbilden, gleichermaßen individuell und bedarfsgerecht während der betrieblichen Ausbildung unterstützt werden können.

Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) nach § 49 SGB III⁹ richtet sich an „förderungsbedürftige junge Menschen“. Mit einer individuellen Begleitung und Unterstützung (Übergangs-Coaching) soll eine Eingliederung der jungen Menschen in eine Berufsausbildung erreicht werden. Dazu beginnt die Berufseinstiegsbegleitung i. d. R. in der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet i. d. R. ein halbes Jahr nach Beginn einer Berufsausbildung bzw. spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule.

Dieser als positiv zu bewertende Ansatz einer individuellen Begleitung auf dem Weg zum Schulabschluss und in die Berufsausbildung hinein wird durch die Evaluation eines vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) beauftragten Forschungskonsortiums (Zwischenbericht, Juli 2013) weitgehend bestätigt. Als Problem bei der Umsetzung erweist sich allerdings die stattfindende Ausschreibepaxis und die damit verbundenen Vergabeverfahren der Bundesagentur für Arbeit, in deren Folge eine notwendige Kontinuität (verlässliche Begleitung und verbindliche regionale Vernetzung) des Angebots infrage gestellt scheint. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen während der gesamten Ausbildung und über die zweite Schwelle hinweg anzulegen. Eine individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung sollte allen Jugendlichen angeboten werden, für die eine spezifische

⁹ Angeboten wird die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) auch im Kontext der *Bildungskette* (Kooperation von Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung). In der neuen ESF-Förderperiode ab 2015 wird BerEb zum größten Einzelprogramm ausgebaut.

Begleitung, Unterstützung bzw. Assistenz erforderlich ist (siehe dazu ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG 2014).

Abbildung 8

Unterstützungsinstrumente weiterentwickeln!

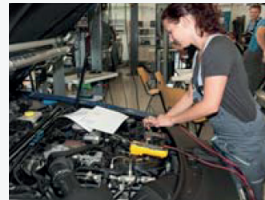
Assistierte Ausbildung

als individuelle und bedarfsgerechte Unterstützungsleistung für Jugendliche und Betrieb



Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)

als Ausbildungsform, die unterschiedlich gestaltet werden kann (z. B. kooperativ oder als Verbundausbildung)



ausbildungs- begleitende Hilfen (abh)

als sozialpädagogische Unterstützung für junge Menschen während der Berufsausbildung



Berufseinstiegs- begleitung (BerEb)

als individuelle Begleitung und Unterstützung junger Menschen von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung und die Arbeitswelt

Quelle für Bildmaterial: BIBB

2.4 Erforderliche Strukturen und Rahmensetzungen

Grundsätzlich gilt es bestehende und bewährte Instrumente zu inklusiven Unterstützungsangeboten weiterzuentwickeln. Statt diese Förderangebote (bspw. BaE, abh, BerEb) ausschließlich in unterschiedlichen Sozialgesetzbüchern zu verankern, sollten diese als „Regelinstrumente“ anerkannt werden. Sie sollten als fester Bestandteil eines allgemeinen Bildungsauftrages innerhalb eines (Berufs-)Bildungssystems verankert sein, d. h. entsprechend rechtlich auch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) aufgenommen werden.¹⁰

- **Rechtliche Gleichstellung von Personen mit „besonderem Förderbedarf“ im Berufsbildungsgesetz: Alle (jungen) Menschen sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden**

Regelungen zur Berufsausbildung behinderter Menschen sind im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben, verbunden mit der Aussage, dass diese Personengruppe in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet werden soll. Eine spezifische Berücksichtigung der Berufsausbildung

¹⁰ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Pütz (1992) einen sogenannten Benachteiligtenparagrafen in einem erweiterten Berufsbildungsgesetz vorgeschlagen hat, „der für diese Zielgruppen verbindliche Regelungen einräumt“ (ebd. S. 132). Anliegen war es u. a., die Zielgruppen zu definieren, gesonderte Prüfungsbedingungen zu formulieren und eine Quotenregelung für die Einstellung von Benachteiligten einzuführen, wie bei Behinderten (vgl. ebd.).

von „lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten Personen“ kommt im Berufsbildungsgesetz nicht vor. Rechtliche Regelungen zur Berufsausbildung finden sich ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern (SGB II, SGB III, SGB VIII). Gleichwohl sind auch in den Sozialgesetzbüchern lediglich Förderangebote für lernschwache, behinderte und sozial benachteiligte Jugendliche aufgenommen, außen vor bleiben marktbenachteiligte Personen (vgl. DÜSSELDORF/ROSENDAHL 2014, S. 35).

Zur Gleichstellung aller (jungen) Menschen mit spezifischen (Lern-)Bedürfnissen könnte die derzeitige Regelung erweitert werden – sie sollte nicht auf behinderte Menschen eingeschränkt bleiben. Ziel sollte sein, allen (jungen) Menschen eine anerkannte Berufsausbildung zu ermöglichen. Ggf. könnte für jede/-n ein sogenannter Nachteilsausgleich bzw. eine spezifische Unterstützung entsprechend der jeweiligen (Lern-)Bedürfnisse dem/der Einzelnen zur Verfügung gestellt werden.

Wird grundsätzlich eine anerkannte Berufsausbildung für alle (jungen) Menschen angestrebt, bedeutet dies auch zu prüfen, ob die derzeit bestehenden behindertenspezifischen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG/§ 42 HwO) inklusiven Ansprüchen genügen oder ihnen sogar entgegenstehen (DGB-REGION KÖLN-BONN 2012, S. 14). Die Wege zum Ausbildungsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf müssen unterschiedlich gestaltet sein. Für diejenigen Jugendlichen, die absehbar keinen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erreichen können, könnte die Möglichkeit gegeben werden, eine (Teil-)Qualifikation zu erwerben, die ihnen Anschluss- und Aufbaumöglichkeiten eröffnet (siehe dazu EULER/SEVERING 2014).

Eine Expertise der Universität Duisburg-Essen (DÜSSELDORF/ROSENDAHL 2014) schlägt vor, einen Rechtsanspruch auf berufliche Ausbildung im Grundgesetz zu verankern: „Für eine grundgesetzliche Regelung spricht die Tatsache, dass der individuelle Anspruch eines jeden Jugendlichen auf eine berufliche Mindestausbildung ein fundamentales soziales Recht zur Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe beinhaltet und somit von wesentlicher Bedeutung für die Entfaltung von Lebensentwürfen ist“ (ebd. S. 30). Darüber hinaus hätte eine Verankerung im Grundgesetz den Vorteil von Kontinuität, unabhängig von der konjunkturellen Arbeits- und Ausbildungssituation, aber auch von bestehenden politischen Regierungen.

► Bildungs-, Unterstützungs-, und Förderangebote an den individuellen (Lern-)Bedürfnissen der (jungen) Menschen ausrichten

Die derzeitige Förderpraxis steht dem Leitgedanken einer inklusiven Bildung insofern entgegen, dass jede Förderung auf einer einzelfallgeprüften und maßnahmenbezogenen Förderung basiert. D.h., für jede Bewilligung einer Fördermaßnahme oder eines Unterstützungsangebots muss zunächst der „Förderbedarf“ festgestellt werden. Auf Grundlage der jeweiligen Förderrichtlinie gelten die festgelegten Merkmale dann als Eingangsvoraussetzung, eine Förderung erhalten zu können. Bei der Aufnahme in Bildungsangebote der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung kommt bspw. der Kategorisierung *Lernbehinderung* oder *Lernbeeinträchtigung* eine entscheidende Bedeutung zu. Die Praxis der Zuordnung ist dabei durch Unbestimmtheiten gekennzeichnet, weil unterschiedliche Auffassungen der Akteure darüber bestehen, was bspw. unter der jeweiligen Begrifflichkeit zu verstehen ist (vgl. DGB-REGION KÖLN-BONN 2012, S. 21; siehe auch ENGGRUBER/RÜTZEL 2014). Statt einer Merkmalsfestlegung für die Teilnahme an Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten (Aufheben von Etikettierung und Stigmatisierung) könnte ein maßnahmenunabhängiges Angebot hergestellt werden, das sich an dem individuellen Bedarf und Lernbedürfnis orientiert. Auch eine gruppenbezogene Förderung käme in Betracht (exemplarisch dazu AWO BERLIN KREISVERBAND SÜDOST E. V. 2014).

2.5 Lernen von anderen Ländern

An dieser Stelle sollen Beispiele aus den europäischen Nachbarländern Österreich und Schweiz vorgebracht werden, weil dort ein vergleichbares duales Berufsausbildungssystem wie in Deutschland etabliert ist.

GREINERT (2013, S. 37) beschreibt das in Österreich und der Schweiz bestehende „Kombimodell von schulischer und dualer Berufsausbildung“ mit zwei Hauptzielen:

1. Jedem ausbildungswilligen Jugendlichen eine abgeschlossene berufliche Ausbildung zu garantieren (qualitatives Ziel mit sozialpolitischer Absicht) und
2. jedem ausbildungswilligen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, einen Bildungsabschluss gemäß seiner Begabung bzw. seiner individuellen Zielsetzungen und unabhängig von seiner sozialen Herkunft zu erreichen (qualitatives Ziel mit bildungspolitischer Absicht).

In mehreren europäischen Ländern bestehen *Ausbildungsgarantien*, u. a. auch in Dänemark und Großbritannien; sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Organisation, Praxisnähe und Finanzierung (vgl. DÜSSELDORF/ROSENDAHL 2014, S. 22).

In Österreich (siehe dazu KRAUTSCHAT/TRINKO 2015) wurde mit der Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) 2011 – auf Anregung der Sozialpartner – eine *Ausbildungsgarantie für Jugendliche* eingeführt und dazu drei bedeutende Strukturelemente aufgenommen (siehe dazu BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT 2012):

1. *Individuelles Coaching* stellt ein Beratungs-, Betreuungs- und Unterstützungsinstrument für Lehrlinge und Betriebe dar.¹¹ Damit wird das Ziel verfolgt, die Chancen auf eine erfolgreiche Berufsausbildung für alle Jugendlichen zu erhöhen und die Ausbildungsbeteiligung zu fördern, insbesondere in Bereichen, in denen wenig ausgebildet wird.
2. *Überbetriebliche Lehrausbildung* ist für Jugendliche konzipiert, die nicht in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis vermittelt werden konnten; sie erhalten die Möglichkeit einer Lehrausbildung mit anerkannter Lehrabschlussprüfung. Zielgruppe sind Jugendliche mit abgeschlossener Schulpflicht, die beim AMS¹² vorgemerkt sind und trotz intensiver Bemühungen keine geeignete Lehrstelle finden konnten oder eine betriebliche Lehre abgebrochen haben. Der Ausbildungsvertrag kann für ein Jahr abgeschlossen werden, mit dem Ziel, den Lehrling anschließend in eine betriebliche Lehrausbildung zu vermitteln. Möglich ist auch, die gesamte Ausbildungszeit in einer überbetrieblichen Lehrausbildung zu absolvieren. Bei einem Wechsel von einer Ausbildungseinrichtung in einen Betrieb oder umgekehrt wird die bereits im selben Beruf absolvierte Ausbildungszeit angerechnet.
3. *Integrative Berufsausbildung* (IAB) stellt ein flexibles Modell dar für am Arbeitsmarkt benachteiligte Personen, mit dem Ziel, ihnen eine Berufsausbildung sowie die Integration in das Berufsleben zu ermöglichen.

Folgende Personen sind angesprochen:

- ▶ die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden,
- ▶ Personen ohne bzw. mit negativem Hauptschulabschluss,
- ▶ Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes,
- ▶ Personen, von denen im Rahmen einer Berufsorientierungsmaßnahme oder aufgrund einer nicht erfolgreichen Vermittlung in ein Lehrverhältnis angenommen werden muss,

¹¹ Siehe dazu im Überblick:

https://www.wko.at/Content.Node/Lehre-F-rdern/Gesamtuebersicht_Foerderarten.html (Stand: 04.08.2015)

¹² Arbeitsmarktservice Österreichs (AMS)

dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine Lehrstelle gefunden werden kann.

Es gibt sowohl die Möglichkeiten einer verlängerten Lehrzeit, im Normalfall um ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, als auch eine Teilqualifizierung (Teil eines Lehrberufes bzw. mehrerer Lehrberufe) zu erwerben.

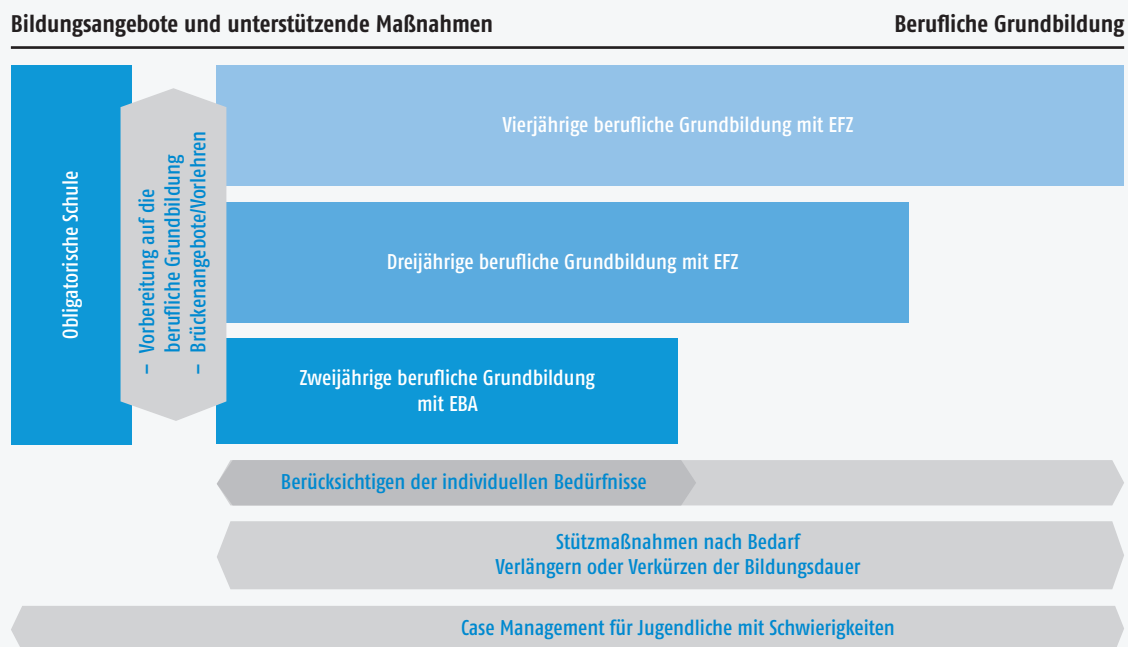
Mit der überbetrieblichen Lehrausbildung wird die von der Bundesregierung zugesicherte Ausbildungsgarantie für Jugendliche erfolgreich umgesetzt. Im Ausbildungsjahr 2010/2011 wurden ca. 10.400 Jugendliche in einer überbetrieblichen Lehreinrichtung ausgebildet. Mit der Integrativen Berufsausbildung (IBA) wurde ein flexibles Modell zur Ausbildung von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen eingerichtet. Die Zahl der Lehrlinge in einer IBA hat von 1.114 im Jahr 2004 auf 5.507 im Jahr 2011 zugenommen. Eine Evaluierung der IBA hat ergeben, dass drei Viertel der IBA-Betriebe mit diesem Modell zufrieden sind.

Zukünftig soll die Lehre auch für neue Zielgruppen zu einer interessanten Option werden. Dafür wird es als notwendig betrachtet, das Berufsausbildungssystem an die Erfordernisse der Zielgruppen anzupassen.

In der Schweiz wurde im Jahre 1999 auf Grundlage einer Verfassungsänderung ein neues modernes Berufsbildungsgesetz umgesetzt. Dafür war eine allgemeine Rahmenregelung des Bundes erforderlich, die eine Zusammenarbeit aller an der beruflichen Bildung beteiligten Protagonisten festschrieb, mit dem Ziel einer partnerschaftlichen Übereinkunft bezüglich berufsbildungspolitischer Vorschriften. Das Gesetz regelt nun den gesamten Berufsbildungssektor, einschl. Benachteiligten- und Behindertenausbildung (siehe dazu STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION 2014).

Abbildung 9

Zweijährige berufliche Grundbildung EBA



Quelle: <http://www.eba.berufsbildung.ch/dyn/2678.aspx> (Stand: 04.08.2015)

Eine Besonderheit ist: Nach dem aktuellen Berufsbildungsgesetz wird mit einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest die bisherige „Anlehre“ abgelöst. Heute durchlaufen die Absolventinnen und Absolventen eine standardisierte Bildung. Die Bildung findet im Betrieb, der Berufsfachschule und in überbetrieblichen Kurszentren statt. Der Lehrbetrieb bildet die lernende Person in der beruflichen Praxis aus. Zu diesem Zweck schließen beide Parteien vor Beginn der Bildung einen schriftlichen Lehrvertrag ab, der vom kantonalen Berufsbildungsamt genehmigt werden muss. Anschlussfähig ist eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis. Die bereits erworbenen Fähigkeiten werden bei der weiteren Bildung im Berufsfeld angerechnet. Die Durchlässigkeit wird in den jeweiligen Bildungsverordnungen entsprechend geregelt (⇒ Abbildung 8). Somit haben auch Jugendliche mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, einen anerkannten Berufsabschluss mit Anschlussmöglichkeiten zu erlangen.

2.6 Fazit

Reformansätze in Österreich und in der Schweiz verdeutlichen, dass es möglich ist, die duale Berufsausbildung zu modernisieren und gleichzeitig die berufliche Bildung in ein Gesamtbildungssystem einzubinden (vgl. GREINERT 2013, S. 37).

Positiv kann die Einführung eines gesetzlichen Anspruchs auf eine berufliche Ausbildung bewertet werden. Dies wird der Zielperspektive einer inklusiven Berufsbildung insofern gerecht, weil damit allen Jugendlichen und Erwachsenen Zugänge zur Berufsbildung eröffnet und Lerngelegenheiten gegeben werden könnten, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Kritisch anzumerken ist, dass sich die österreichische Ausbildungsgarantie nur auf Jugendliche bis 18 Jahre bezieht, die die Pflichtschulzeit beendet haben. D. h., damit werden bestimmte Zielgruppen nicht erreicht, bspw. ältere Jugendliche und junge Erwachsene, Abgänger/-innen weiterführender Schulen oder Studienaussteiger/-innen. Die staatliche Finanzierung einer Erstausbildung wird vielfach problematisiert, weil befürchtet wird, dass sich Betriebe damit aus ihrer Ausbildungsverantwortung zurückziehen könnten (bspw. DÜSSELDORF/ROSENDAHL 2014; TRINKO 2012).

Gleichwohl könnte Deutschland auf bereits bestehende Erfahrungen der Nachbarländer zurückgreifen, wenn strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems angestrebt werden. So wäre auch zu prüfen, ob die in der Schweiz eingeführte zweijährige berufliche Grundbildung eine Alternative für die Qualifizierung behinderter Menschen nach speziellen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG bzw. § 42 m HwO) sein könnte.

Literatur

- ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018. Berlin 2014 – URL: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Ausbildungspakt/141212_allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2015-2018.pdf (Stand: 21.05.2015)
- ARBEITERWOHLFAHRT BERLIN KREISVERBAND SÜDOST E. V. (Hrsg.): Wie begleiten wir Jugendliche von der Schule in die Berufswelt? Ergebnisse und Erkenntnisse eines Modell-Projektes in Berlin-Neukölln. Berlin 2014
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012 – URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Stand: 01.10.2012)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014 – URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Stand: 21.05.2015)
- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn 2012
- BAHL, Anke; BRÜNNER, Kathrin: 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsauf-nahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 (2013) 4, S. 513–537
- BECKER, Carsten; BELEIKETZ, Torben; GEHRKE, Jürgen: Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Eva-luationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 41 (2011) 2, S. 47–51
- BEICHT, Ursula; ULRICH, Joachim Gerd: Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB Report Nr. 6 (2008) – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf (Stand: 22.06.2015)
- BERKEMEYER, Nils u. a.: Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011), S. 225–247
- BERUFSBILDUNG. ZEITSCHRIFT FÜR PRAXIS UND THEORIE IN BETRIEB UND SCHULE: Inklusion in der Berufsbildung 66 (2012) 137
- BOJANOWSKI, Arnulf: Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Hannover 2012
- BOJANOWSKI, Arnulf: Arbeiten, lernen und leben in Produktionsschulen: Skizzen zu einer zentra-len didaktischen Innovation in der Benachteiligtenförderung. In: BIRMANN, Horst; BONZ, Bern-hard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 107–123
- BORN, Volker: Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwick-lung eines Strukturmodells. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (2012) 4, S. 45–48
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37 (2008) 6, S. 5–9
- BRÜNNER, Kathrin: Novellierte AEVO – Novellierte Ausbildung der Ausbilder? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 66 (2012) 136, S. 33–35
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professi-

- onell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Wege zur Inklusion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 40 (2011) 2
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Inklusion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 44 (2015) 2
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Stand: 18.07.2013)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Stand: 21.05.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND: Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Wien 2012 – URL: http://www.bic.at/downloads/at/broschueren/die_lehre_2012.pdf (Stand: 04.08.2015)
- BYLINSKI, Ursula: Fortbildung des Ausbildungspersonals in der Benachteiligtenförderung. Lernen aus der Praxis für die Praxis. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 320–331
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 40 (2011) 2, S. 14–17
- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014a
- BYLINSKI, Ursula: Multiprofessionelle Zusammenarbeit als neue Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. In: SCHAFFNER, Dorothee; RYTER, Annamarie (Hrsg.): Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern 2014b
- BYLINSKI, Ursula: Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: HÄCKER, Thomas; WALM, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2015a, S. 213–228
- BYLINSKI, Ursula: Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: ERDSIEK-RAVE, Ute; JOHN-OHNEORG, Marei (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin 2015b, S. 47–58 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf> (Stand: 20.05.2015)
- BYLINSKI, Ursula: Wege zur inklusiven Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 44 (2015c) 2, S. 10–14
- CDU; CSU; SPD: Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Rheinbach 2014
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris 2009 – URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Stand: 13.09.2013)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V.: 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 – URL: http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html (Stand: 04.08.2015)
- DEUTSCHER STÄDTETAG: Aachener Erklärung des deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Aachen 2007 – URL: http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf (Stand: 22.08.2012)
- DGB-REGION KÖLN-BONN: Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen. Erste regionale Bestandsaufnahme und Anregungen zur Diskussion. Köln 2012 – URL: <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fkoeln-bonn.dgb.de%2Fthemen%2F%2B%2Bco%2B%2Bafa662e>

- 6-d01d-11e1-4e1d-00188b4dc422&ei=QFbXU7rzJeHMygO90IHADA&usg=AFQjCNFVx9fmU-xVAWLVDiHAEXX6oU8w_A (Stand: 21.05.2015)
- DÜSSELDORFF, Christina; ROSENDAHL, Anna: Möglichkeiten zur Etablierung einer Ausbildungsgarantie mit integrierter Ausbildungsassistenz im deutschen Recht. Expertise im Auftrag des Internationalen Bundes (IB) im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit. Essen 2014 (wird im Herbst 2014 veröffentlicht)
- EL-MAFAALANI, Aladin: Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 40 (2011) 2, S. 39–42
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014 – URL: http://chance-ausbildung.de/uploads/tx_itaio_download/140616_BST_Inklusion_UnternBefr_final_bf.pdf (Stand: 16.07.2014)
- ENTWICKLUNGSGESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE BILDUNG MBH; ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK E.V.: Arbeitsmarktintegration für Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft. Positionspapier des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“. Köln/Düsseldorf 2014 – URL: http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/07_IQ_Publikationen/01_Prozesskette/2010_IQ-Prozesskette_Wege-in-den-Arbeitsmarkt.pdf (Stand: 26.06.2014)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Chance Ausbildung. BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.). Gütersloh 2014 – URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616_BST_Inklusion_Position_final_bf.pdf (Stand: 21.05.2015)
- FREUDENBERG STIFTUNG: Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim 2007 – URL: http://www.weinheimer-initiative.de/Portals/7/Dokumente/WEINHEIMER_Erkl%C3%A4rung%202007.pdf (Stand: 22.08.2012)
- FROMMBERGER, Dieter; REINISCH, Holger: Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: bwp@, Nr. 25 (2013) Dezember 2013, S. 1–25 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger_reinisch_bwpat25.pdf (Stand: 21.05.2015)
- GERICKE, Naomi; FLEMMING, Simone: Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten. Bonn 2013 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf (Stand: 13.09.2013)
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Die Attraktivität dualer Berufsausbildungssysteme bewahren. Reformen in Österreich und in der Schweiz als beachtenswerte Beispiele. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (2013) 4, S. 34–37
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2012. Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Bonn 2012
- KANTER, Gustav O.: Lerngestörten- und Lernbehindertenpädagogik. In: BACH, Heinz (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1977, S. 105–112
- KLEMM, Klaus: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. 2010 – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf (Stand: 15.09.2013)
- KLEMM, Klaus: Was kostet eine Ausbildungsgarantie in Deutschland? BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.). Gütersloh 2012 – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_36465_37457_2.pdf (Stand: 21.05.2015)

- KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT: Positionspapier: Assistierte Ausbildung ausweiten und absichern – damit mehr junge Menschen erfolgreich eine Ausbildung bewältigen! Berlin 2014
- KRAUTSCHAT, Benjamin; TRINKO, Michael: Ausbildungsgarantie – ein Weg zur Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 44 (2015) 2, S. 20–21
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 2012
- MOSER, Vera u. a.: Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: SEITZ, Simone u. a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Kempten 2012, S. 228–234
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas: Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Band 14. Bonn/Berlin 2012 – URL: http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 27.11.2012)
- NUGLISCH, Ralf: Mehr Chancen auf Teilhabe – Assistierte Ausbildung als Instrument zur Förderung einer inklusiven Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 44 (2015) 2, S. 24–25
- PÜTZ, Helmut: Weichenstellung für das Leben. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer. Berlin/Bonn 1992
- RAUNER, Felix: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich: eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2008
- REINISCH, Holger: Zusammenfassung und Forschungsdesiderate. In: REINHOLD, Nickolaus u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 353–354
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. MÜNK, Dieter. 2013 – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf (Stand: 21.05.2015)
- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginnstermin Herbst 2011, Ausbildungen mit Beginnstermin 2011 in Berufsbildungswerken. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Berlin/Hamburg 2012
- SONNTAG, Miriam; VEBER, Marcel: 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
- STAATSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION: Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. Bern 2014
- TRINKO, Michael: Ausbildungsgarantie in Österreich. In: Globale Gewerkschaftspolitik. FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.). Berlin 2012
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 38 (2009) 3, S. 48–51
- ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012
- ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. 2011 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf (Stand: 21.05.2015)
- VESTER, Michael: Der Klassenkampf um die Bildungschancen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2008) 1, S. 80–86
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH): Ganzheitlich, passgenau, anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. AB-

TEILUNG BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.). Berlin 2007 – URL: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Bildungspolitik/Positionspapiere/2007-11_Berufslaufbahn_konzept.pdf (Stand: 02.05.2015)

KIRSTEN VOLLMER

Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis

1 Positionierung

Inklusion als ethische Maxime – verstanden als Wertschätzung aller Menschen in ihrer jeweiligen individuellen Einzigartigkeit – ist in der Bundesrepublik Deutschland ebenso unstrittig wie die Vorstellung, dass hochwertige Bildung allen Menschen unabhängig von Zugehörigkeiten und Zuschreibungen offenstehen muss. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat diesen gesellschaftlich-politischen Konsens in der Abschlusserklärung ihres Bildungsgipfels im März 2014 noch einmal formuliert und bekräftigt (Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland 2014). Dieser normative Grundgedanke findet seinen Ausdruck bereits in Artikel 3 des Grundgesetzes und wird mit Gesetzgebungsprozessen wie beispielsweise dem zur Erarbeitung des Neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX) und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) kontinuierlich konkretisiert.

Inklusion als Fortentwicklung des Integrationsgedankens ist eine sinnvolle Paradigmenergänzung, um die systemische Seite – d. h. die Ausrichtung von Bildungsstrukturen und -angeboten auf die Einbeziehung aller Menschen „von vornherein“ – stärker zu fokussieren und diesbezüglich Schwachstellen, Barrieren und Handlungsbedarfe zu identifizieren.

Zugleich verliert der integrative Ansatz mit seiner Perspektive, jenseits programmatischer Systemwechsel konkreten Zugang und Einmündung in Ausbildung und Beschäftigung zu erreichen, nicht an Bedeutung. Insofern sind Anstrengungen, Integration und Inklusion insbesondere über terminologisch-ideologische Diskurse in ein (künstliches) Gegensatzverhältnis zu setzen, wenig konstruktiv, vielmehr ist die Zielgleichheit zu sehen und deren Umsetzung anzustreben.

In diesem Sinne kann die Berücksichtigung der englischsprachigen Fachliteratur mit ihrer pragmatisch-praxisorientierten Perspektive, in der theoretische Diskurse und Kontroversen über eine prinzipielle oder partielle Differenz zwischen Integration und Inklusion kaum vorkommen (HINZ 2002), die (berufs-)bildungspolitischen Diskussionen in Deutschland erden.

Dies wäre umso zielführender, da eine Verabsolutierung von Inklusion als alleiniger, „exklusiver“ bildungspolitischer Leitidee nicht nur aufgrund unzureichender Empirie, problematischer Datenlage (vgl. NIEHAUS U. A. 2012 und VOLLMER/HEISTER im Datenreport 2013a, S. 209) und gleichwertiger anderer bildungspolitischer Leitvorstellungen unangemessen, sondern darüber hinaus sowohl soziologisch als auch pädagogisch kurzschlüssig ist.

Insbesondere dogmatische Vorstellungen von Inklusion, nach denen jede Form von Differenzierung als „inklusionsfeindlich“ verworfen wird, sind in Anlehnung an HONNETHS Theorie der egalitären Differenz (HONNETH 1992) als (berufs-)bildungspolitischer Kompass untauglich, da ein differenzunempfindlicher Egalitarismus eine vermeintliche Gleichheit schafft, die die unterschiedlichen Ausgangslagen verdeckt und nicht zu deren Ausgleich im Sinne von Chancengleichheit führt.

Stattdessen gilt es, Beeinträchtigungen zu sehen, um etwaigen Unterstützungsbedarf zu identifizieren und zu beantworten, ohne gleichzeitig über Unterschiede zu hierarchisieren: „Der Maßstab ist die Vielfalt in ihrer Verschiedenheit und nicht eine allgemeingültige Norm, die es zu erreichen gilt, aber auch nicht eine Vielfalt einer positionslosen Beliebigkeit, sondern eine, die die Differenzen an- und ausspricht. Vielfalt als Beliebigkeit wäre z.B. „Wir sind ja alle behindert“. Das wäre Einfalt – einfältig! Wir müssen über Unterschiede reden können, ohne dass hierdurch Stigmatisierungsprozesse in Gang gesetzt werden“ (JERG 2006, S. 3).

Wege aus diesem möglichen Dilemma sucht der neue Teilhabebericht der Bundesregierung, der an die Stelle des früheren sogenannten Behindertenberichts getreten ist, mit dem Lebenslagenansatz einzuschlagen. Mit dem Begriff „Lebenslage“ wird im Teilhabebericht die „Gesamtheit der Ressourcen und Beschränkungen bezeichnet, die eine Person bei der Verwirklichung eigener Lebensvorstellungen beeinflussen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2013). Ausdrücklich davon ausgehend, dass Beeinträchtigungen Teil menschlicher Vielfalt sind – es normal ist, verschieden zu sein –, wird Behinderung als Folge von Benachteiligung aufgefasst – nicht als unvermeidliche Folge einer bestehenden Beeinträchtigung. Zugleich werden Beeinträchtigungen nicht unter der simplifizierenden, antinomischen Losung „Von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung“ ausgeblendet.

Auch bleibt ein Inklusionsverständnis unterkomplex und tendenziell totalitätsblind, das die Systemtheorie ignoriert. Mit der Einführung des Begriffspaares Inklusion/Exklusion als wertneutrale Konstitutionsbedingung moderner Gesellschaften hat Niklas LUHMANN (LUHMANN 1995 und 1997) Grundlagen geschaffen, um der Komplexität und Differenziertheit realer Gegebenheiten zu entsprechen und Fortentwicklungen anzugehen. Eine Rückkopplung der Inklusionsdiskussion an die soziologische Systemtheorie kann dazu beitragen, die gegenwärtig oft von Emotionalität und Bekenntnishaftigkeit (vgl. BERTELSMANN-STIFTUNG 2014) geprägte Diskussion über Inklusion zu versachlichen und neben Chancen und Herausforderungen auch Risiken und Grenzen von Inklusion ins Blickfeld zu rücken. So könnten auch konkrete Fragen der Operationalisierung und Operationalisierbarkeit den notwendigen Stellenwert erhalten und ihre Beantwortung nachdrücklicher aufgenommen werden.

Da Berufsbildung auch der Systematisierung, Strukturen und Ordnungsmittel bedarf, ist mit Blick auf den teilweise hochgradig spezifischen Förderbedarf eine fachlich hochwertige Diagnostik unverändert unverzichtbar (deren zentrale Bedeutung stellt auch der Nationale Bildungsbericht 2014 heraus) und Systematisierung nicht mit Etikettierung oder gar Stigmatisierung gleichzusetzen – und dadurch zu denunzieren.

Systematisierung und Individualisierung sind als einander ergänzende Parameter anzulegen. Ein einseitig auf individuelle Förderung setzender Ansatz führt nicht zu Strukturen und Ordnungsmitteln.

So ist der Zielgruppenansatz nicht als „überholt“ abzulehnen, sondern im Bewusstsein seiner grundsätzlichen Problematik/Ambivalenz in gebotener Vorsicht fortzuentwickeln.

Bezugnehmend auf STICHWEH (STICHWEH 2005 und 2009) ist die Gefahr einer *exkludierenden Inklusion* zu erkennen, wenn zielgruppenausgerichtete Strukturen und Bildungsangebote grundsätzlich abgelehnt und im Ergebnis abgeschafft würden. Stattdessen ist zu berücksichtigen, dass je nach Ausgangslage und Förderbedarf lebensphasen-/bildungsbereichsweise *inkludierende Exklusion* (Förderschulen, Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke sowie auch Instrumente wie Fachpraktiker/-innen-Berufe u. a.) zum gewünschten Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit und damit tatsächlicher (beruflicher) Teilhabe führt, wo andernfalls Integration in Ausbildung, Beschäftigung und Gesellschaft nicht gelingt (vgl. NEUMANN 2010; BIERMANN 2015, S. 15).

Angesichts dessen ist auch die absichtsvoll negative Assoziationen auslösende Verwendung der Begriffe „Separation“ und „Selektion“ für Bildungsinstrumente und Lernorte, die der besonderen Förderung von Personen(-gruppen) dienen, der Komplexität der Herausforderungen unangemessen.

Der Inklusionsansatz ist nicht auf Struktur- und Organisations-/Institutionenfragen zu verengen, sondern insbesondere die Lernortfrage differenziert zu beantworten.

2 Konsequenzen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten und modernen Aus- und Weiterbildung

Inklusion wird vorrangig mit Blick auf behinderte Menschen gesehen und diskutiert. Insbesondere auf der politischen Ebene sind sowohl der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der VN-Konvention (NATIONALER AKTIONSPLAN 2011) als auch entsprechende Aktionspläne der Länder, Kommunen und Organisationen, Institutionen und Unternehmen (vgl. Inklusionsplan von BOEHRINGER als erster eines größeren Unternehmens und prägendem Mitglied des Unternehmensforums) auf diese Personengruppen ausgerichtet.

Auch der aktuelle Koalitionsvertrag zwischen den die Bundesregierung tragenden Parteien spricht von Inklusion im Kontext „Eingliederung junger Menschen mit Behinderung in eine Berufsausbildung“ (KOALITIONSVERTRAG 2013, S. 31), und die Partner des BIBB in der Berufsbildung richten ihre Aktivitäten entsprechend aus (*Beispiele: Die Initiative „Inklusion gelingt!“ der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, BDI, DIHK und ZDH, das Positionspapier der BDA „Bildung inklusiv. Potenziale entfalten durch Inklusion“, 2014 und der Leitfaden für kleinere und mittlere Unternehmen des DIHK „Chance Inklusion: Menschen mit Behinderung ausbilden und beschäftigen“, 2014*).

Mit dem Dreiklang aus Priorität der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (§ 64 BBiG/§ 42k HwO), Anwendung von Nachteilsausgleich bei Durchführung und Prüfung der Ausbildung (§ 65 BBiG/§ 42l HwO) und Ausbildungsgängen, die ausschließlich bei besonderer Art und Schwere der Behinderung vorgesehen sind (§ 66 BBiG/§ 42m HwO), bietet sich ein inklusionstauglicher Rechtsrahmen, den es kontinuierlich inhaltlich zu gestalten und fortzuentwickeln gilt (VOLLMER 2013b).

Als Kompass zur Gestaltung eignen sich insbesondere die berufsbildungspolitisch wie auch berufsbildungspraktisch maßgeblichen Kriterien Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit, Zugänglichkeit und Individualisierung. Diese Kriterien können als Inklusionsindikatoren angewendet werden. Damit muss, kann und sollte nicht der Anspruch erhoben werden, Berufsbildung vollständig neu auszurichten, aber es können die bisherigen Blickwinkel und Schwerpunkte im Sinne einer Paradigmenergänzung erweitert werden (vgl. auch NATIONALER BILDUNGSBERICHT 2014).

So sind die historisch gewachsenen Strukturen, Instrumente und Angebote daraufhin zu überprüfen, inwieweit mehr behinderte Menschen als bisher „regulär“ – d. h. vor allem auch betrieblich und in anerkannten Ausbildungsberufen gemäß § 4 BBiG/§ 25 HwO – ausgebildet werden können.

Hier kommt weniger strukturellen Fragen als vielmehr der Bereitschaft und Fähigkeit der Betriebe, behinderte Menschen auszubilden, entscheidende Bedeutung zu: „Die für eine inklusive Berufsausbildung zentrale Frage, wie die Unternehmen und Betriebe dazu bewegt werden können, verstärkt auch Menschen mit Behinderungen und/oder mit fehlenden bzw. schwächeren Schulabschlüssen auszubilden, ist nach wie vor offen“ (PFISTER 2014, S. 230).

Bei der Beantwortung dieser Frage kommt den Kammern eine Schlüsselstellung zu, die es wahrzunehmen und zu stärken gilt: Sie kennen die regionalen wirtschaftlichen Gegebenheiten, sind Ansprechpartner für Unternehmen und Betriebe, in ihren Gremien wirken die Vertreter/-innen des zweiten Lernortes, der Berufsschulen, mit und kooperieren mit den Agenturen für Arbeit. Als anerkannter und vertrauter Partner der Betriebe können sie ergebnisorientiert für die Ausbildung behinderter Menschen beraten und dabei sowohl über finanzielle Fördermöglichkeiten (wie z. B. Probebeschäftigung und Ausbildungszuschüsse der Bundesagentur für Arbeit als auch Zuschüsse zur Schaffung neuer Ausbildungs- und Arbeitsplätze seitens der Integrationsämter) informieren, aber auch bei der Vermittlung von (Schul-)Praktikumsstellen weichenstellend agieren. Sind Schlüsselfiguren des regionalen Arbeitsmarkts für die Ausbildung behinderter Menschen gewonnen und in dieser aktiv, fördert dies das Interesse anderer und erleichtert deren entsprechenden Einstieg (VOLLMER 2013b, S. 357).

Durch das zeitliche Zusammentreffen der Themen Inklusion, demografischer Wandel und Fachkräftemangel haben die Spitzenorganisationen behinderte Menschen bereits als „Potenzial“ in den Blick genommen: Teilweise gemeinsam mit ihrem Sozialpartner und auch dem BMAS haben sie – unter Einbeziehung der Expertise des BIBB – Initiativen entwickelt.

Diese gilt es fortzuentwickeln.

So können die Sozialpartner z. B. durch Informations- und Bildungsangebote für ihre jeweiligen Vertreter/-innen in den Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen der Kammern (VOLLMER 2014b, S. 17–20) dazu beitragen, berufliche Bildung behinderter Menschen einschließlich der vom Gesetzgeber aufgetragenen Instrumente des Nachteilsausgleichs zu einer flächendeckend praktizierten Selbstverständlichkeit zu entwickeln – und damit Inklusion konkret bewirken. Mittels einer kompetenten, konstruktiv-kreativen Anwendung des Nachteilsausgleichs durch die Kammern kann die Zahl an Ausbildungen behinderter Menschen in Ausbildungsberufen gemäß § 4 BBiG/§ 25 HwO und damit der Grad ihrer beruflichen Teilhabe und Inklusion erhöht werden.

Die konkrete Herausforderung besteht darin, die zuständigen Stellen als die Hauptverantwortlichen bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs zu unterstützen. Diese Unterstützung können Schulen, Ärzte und Ärztinnen, Psychologen und Psychologinnen und anderes Fachpersonal durch Gutachten leisten, die Vorschläge zur Gestaltung des Nachteilsausgleichs beinhalten. An vielen weiteren Orten – z. B. Integrations- und Jugendämtern, Arbeitsagenturen – kann intensivere Informationsarbeit geleistet werden, um betroffene Menschen zu erreichen (VOLLMER 2015, S. 36–37).

Das BIBB erwartet von der Veröffentlichung seines hochgradig nachgefragten aktuellen Handbuchs für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis behinderter Auszubildender „Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende“ (VOLLMER/FROHNENBERG 2014c) entsprechende Impulse.

Erfolgreiche Ansätze und Instrumente wie Berufswegeplanung (vgl. NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2009 und das gemeinsame Vorhaben „STAR – SCHULE TRIFFT ARBEITSWELT“ zur Integration schwerbehinderter Jugendlicher der NRW-Ministerien Arbeit, Integration und Soziales und für Schule und Weiterbildung, der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe, der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit und der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung) und verzahnte Ausbildung (zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen mit qualifiziertem Fachpersonal, vgl. SEYD/PECHTOLD/SCHULZ/VOLLMERS 2009) zeigen, dass das Zusammenspiel der regionalen Akteure für die erfolgreiche Einmündung in Ausbildung und Beschäftigung entscheidend ist. Hier gilt es, bewährte Ansätze weiterzuverfolgen und weitere Ansatzpunkte zu erkennen sowie Wege zur Stärkung (Information und Qualifizierung) entscheidender „Gatekeeper“, wie z. B. Rehabili-

tationsberater/-innen der Agenturen für Arbeit und Ausbildungsberater/-innen der zuständigen Stellen, anzulegen.

Damit passgenaue Lösungen gefunden werden können, muss die individuelle Beratung (als wichtiges Element der Berufsorientierung) frei von „Holzschnittartigkeit“/Automatismen und „Verkaufsdruck“ stattfinden. Beispielsweise bergen die traditionellen, installierten Kooperationen zwischen Förderschulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung die Gefahr einer unreflektierten Empfehlung/Orientierung in diese Richtung, ohne nachdrücklich Alternativen zu klären. Die „Einkaufspraxis“ der Bundesagentur für Arbeit bzw. ihrer Regionaldirektionen und Regionalen Einkaufszentren birgt das Risiko, dass Rehabilitationsberater/-innen eingekaufte bzw. preisverhandelte Maßnahmen zu füllen haben und dadurch mehr in diese zuweisen, als entsprechend individueller Gegebenheiten ergebnisoffen zu beraten. Auffälligkeiten in der regionalen Verteilung – und hier besonders das Ost-West-Gefälle – verstärken diese Annahme (DATENREPORT 2012).

Generell sind Förderpolitik und -praxis der Bundesagentur für Arbeit (als dem für das Feld maßgeblichen Leistungsträger) als entscheidende Größe im Praxisfeld „Berufliche Bildung“ zu sehen, zu berücksichtigen und auch kritisch zu thematisieren. Dies gilt insbesondere, da die Schwierigkeiten der Operationalisierung des Behinderungsbegriffs dort beginnen, wo es den bestehenden Rechtsrahmen in der Berufsbildungspraxis umzusetzen heißt. Die (gewünschte) Offenheit des Behinderungsbegriffs mit dessen Orientierung an Teilhabe trifft dort auf die Nähe und zugleich Fragen der Abgrenzung gegenüber Begriffen wie Beeinträchtigung und Benachteiligung. So unterscheiden Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung in ihrem jeweiligen Kapitel zur Berufsbildung für besondere Personengruppen in je eigenen Abschnitten zwischen der Berufsbildung behinderter Menschen und der Berufsausbildungsvorbereitung für einen Personenkreis „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen“ (§ 68, Abs. 1 BBiG /§ 42o, Abs. 1 HwO), doch bis heute fehlt ein übergreifender (Fach-)Konsens, wie – und teilweise sogar ob – Behinderung und Beeinträchtigung voneinander zu unterscheiden bzw. abzugrenzen sind. Für die Berufs- und damit Lebenswege behinderter Menschen erhält in der Folge die jeweils aktuelle Förderpraxis der Bundesagentur für Arbeit entscheidende Bedeutung (VOLLMER 2012b, S. 2).

Alle an der Beratung und Entscheidungsfindung beteiligten Akteure – Lehrkräfte in allgemeinen wie in Förderschulen, Rehabilitationsberater/-innen in den Agenturen für Arbeit, Mitarbeiter/-innen der Integrationsämter, aber auch vor allem der Kammern – bedürfen neben fundierten Kenntnissen über (rechtliche) Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten auch sowohl eines klaren Bewusstseins ihrer jeweiligen Rolle und ihres Auftrags als auch einer ausgeprägten Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren im Feld. An dieser für das Gelingen von Inklusion entscheidenden Schnittstelle besteht über gut funktionierende Beispiele hinaus Verbesserungsbedarf.

Einen zielführenden, auszubauenden Ansatz stellt diesbezüglich die vierte Säule der „Initiative Inklusion“ (Kernstück des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der VN-Konvention) zur Implementation von Inklusionskompetenz in den Kammern dar (RICHTLICHE INITIATIVE INKLUSION 2011).

Soll die (erklärte politische) Absicht, mehr betriebliche Ausbildung zu erzielen, verwirklicht werden, muss auch der Lernort Berufsschule angemessen gesehen und in Prozesse einbezogen werden (PFISTER 2014, S. 239).

Geeignete Maßnahmen, den Zugang behinderter Menschen zu beruflicher Ausbildung zu fördern, liegen hier in Lösungen für folgende Fragen:

- ▶ Wie kann eine dem sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechende Beschulung aussehen, wenn es keine Sonderberufsschulen gibt oder geben soll?
- ▶ Wie können vorhandene Berufsschulangebote (z. B. die integrierten Berufsschulen der Berufsbildungswerke) für Auszubildende einer betrieblichen Ausbildung nicht nur in Einzelfällen, sondern z. B. basierend auf strukturellen Anpassungen/Veränderungen genutzt werden?
- ▶ Wie können trotz regionaler Zuständigkeiten und (Bezirks-/Landes-)Grenzen fach- und förderungsbedarfsorientierte Beschulungen ermöglicht werden, obwohl es aufgrund eher kleiner Fallzahlen nicht zu größeren Gruppen an vergleichbar behinderten Auszubildenden kommt? (VOLLMER 2013b, S. 357).

Unter Inklusionsgesichtspunkten sind auch jene Zugänge zu beruflicher Bildung einzubeziehen, die nicht unter den rechtlichen Rahmenbedingungen der klassischen dualen Berufsausbildung erfolgen. Hierzu zählen nicht zuletzt aufgrund der quantitativen Dimension die Werkstätten für behinderte Menschen mit ihrem Berufsbildungsbereich.

Indem die berufliche Bildung in den Werkstätten deutlicher und konkreter auf die duale Berufsausbildung auf der Grundlage von BBiG und HwO ausgerichtet und anrechenbar wird, können ganz im Sinne der als Inklusionsindikatoren genannten Kriterien Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit, Zugänglichkeit und Individualisierung Übergänge erleichtert werden. Auf diese Weise kann der Lern- und Beschäftigungsort Werkstatt, der nach mehrheitlicher Auffassung einschließlich der des zuständigen Fachressorts, des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, auch zukünftig unverzichtbar ist, näher an die klassische duale Berufsbildung herangerückt werden und von seinem vermeintlichen oder tatsächlichen Charakter einer „Sonderwelt“ verlieren. Zu Recht fordert TRENK-HINTERBERGER, statt zwischen der sofortigen oder zumindest baldigen Abschaffung der Werkstätten für behinderte Menschen und dem weitgehenden Bewahren der Einrichtungen in ihrer jetzigen Gestalt zu polarisieren, den Vorgaben des Artikels 27 des Übereinkommens der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) durch einen Umgestaltungsprozess zu entsprechen (TRENK-HINTERBERGER 2015, S. 109).

Auch gilt es, jene Bereiche/Felder zu fokussieren, in denen bisher keine Strukturierung und Standardisierung von Berufsbildungsangeboten besteht – wie beispielsweise „oberhalb“ des Werkstättenbereichs. Hier gilt es zu untersuchen, ob für jene behinderten Menschen, die nicht die hohen Unterstützungsleistungen und den Schutzraum einer Werkstatt benötigen und für eine höhere berufliche Qualifizierung geeignet sind, für die aber die Anforderungen einer Fachpraktiker/-innen-Ausbildung zu hoch sind, ausreichend passfähige Berufsbildungsangebote bestehen.

Die Einführung des die Platzierung vor die Qualifizierung setzenden Instruments „Unterstützte Beschäftigung“ im Mai 2009 stellt einen Ansatz in diese Richtung dar.

Auch sind Ergebnisse des vom Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) geförderten Modellvorhabens „Entwicklung einer Methode zum Aufbau eines regionalen Netzwerkes von ländlichen Dienstleistern und landwirtschaftlichen Betrieben mit Werkstätten für behinderte Menschen als Beitrag zur Förderung der Entwicklung ländlicher Räume“ (FIBL 2012) mit dem konzeptionellen Ansatz, Qualifizierungsbausteine für die Ausbildung behinderter Menschen zu nutzen und zu standardisieren, in diesem Kontext interessant und deren möglicher Transfer in andere Berufs- und Beschäftigungsfelder zu klären.

3 Was bedeutet das für die Qualifizierung des Personals?

Die internationale HATTIE-Studie (HATTIE 2009) hat die zentrale Bedeutung des Lehrers/der Lehrerin für alle Lernprozesse noch einmal nachdrücklich ins Blickfeld gerückt. Viele Ergebnisse seiner umfangreichen Untersuchung sind auch für die Berufsbildung relevant und bestätigen vorangegangene Erkenntnisse und Erfahrungen. Sie verweisen auf den begrenzten Einfluss, den Strukturen im Rahmen des Gesamtgeschehens Bildung haben, und auf die Bedeutung, die die Qualität des Bildungspersonals – nicht nur für den Lernerfolg – hat.

Die Einführung der Fortbildungsprüfungsverordnungen für Berufs- und Weiterbildungspädagogen/-pädagoginnen und Berufspädagogen/-pädagoginnen markieren einen wesentlichen Schritt innerhalb des Prozesses, den Stellenwert der Qualität des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erkennen und daraus Folgerungen zu ziehen (BLÖTZ 2011).

Für die Anforderungen an das Bildungspersonal sind die Ausgangslagen der Auszubildenden und damit insbesondere die Frage relevant: Handelt es sich um „übliche“ Heterogenität oder um Auszubildende mit ausgeprägten Behinderungen?

Der in der allgemeinen Wahrnehmung „klassische“ behinderte Mensch, der/die kognitiv nicht beeinträchtigte Rollstuhlfahrer/-in, ist für die Berufsbildungspraxis eher „unkompliziert“, da seinen/ihren behinderungsbedingten Bedarfen größtenteils durch bauliche/technische Vorkehrungen und Hilfen entsprochen werden kann.

Sinnesbehinderte Menschen haben aufgrund ihrer Beeinträchtigungen ganz andere Unterstützungsbedarfe als z. B. lernbehinderte Jugendliche, die ihrerseits nicht identisch sind mit Jugendlichen, die sich „nur etwas mit dem Lernen schwertun“.

Durchgängig bildungsrelevant bzw. anspruchsvoll/anforderungsintensiv für alle Bereiche der Berufsbildungspraxis von der betrieblichen und außerbetrieblichen dualen Ausbildung bis zum Berufsbildungsbereich in den Werkstätten für behinderte Menschen ist die steigende Zunahme psychischer Behinderungen und Mehrfachbehinderungen. Diese wachsenden Zahlen stellen das (Aus-)Bildungspersonal vor neue Herausforderungen und begründen bisher nur ansatzweise erfassten Weiterbildungsbedarf (VOLLMER 2012b).

Relevant in diesem Kontext sind auch die Untersuchungsergebnisse der Erhebungen der Universität Hamburg (SEYD/SCHULZ 2012) zu den Eingangsvoraussetzungen Auszubildender in Berufsbildungswerken. Die Untersuchung der Teilhabeeinschränkungen kommt zu dem Resultat, dass lernbehinderte junge Menschen überdurchschnittlich viele Schwierigkeiten mit beruflichen Anforderungen haben. Die Untersuchung bestätigt Erfahrungen aus der Praxis, dass gerade die nicht offensichtlichen, nicht sichtbaren Behinderungen den höchsten Förderbedarf haben – und damit auch die höchsten Anforderungen an das Bildungspersonal begründen.

Konzepte und Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, im Zuge von Inklusion das Bildungspersonal in allen Bereichen stärker als bisher auch mit Blick auf behinderte Menschen zu qualifizieren, sind fortzuentwickeln. Zugleich ist davon auszugehen, dass auch zukünftig spezielle Institutionen und pädagogische Settings unverzichtbar sein werden, um sehr spezifischen Unterstützungsbedarfen mit entsprechend ausgeprägter spezifischer Fachkompetenz zu entsprechen.

Daher ist – analog zu aktuellen Prozessen bei der curricularen Umgestaltung von Studiengängen zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung – sowohl über die Aufnahme einer entsprechenden Standardberufsbildposition in Ausbildungsordnungen, die Implementation entsprechender Kompetenzbildung bei Qualifizierungsangeboten zur AEVO als auch gleichzeitig über die Qualifizierung und die Einsatzorte (spezielle Lernorte, Kompetenzzentren, mobile Dienste) jenes Bildungspersonals zu beraten, das den Erhalt und die Fortentwicklung darüber hinausreichender spezifischer Fachkompetenz gewährleistet.

Die Erfahrung mit der Einführung der rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation für Ausbilder/-innen, die in Fachpraktiker/-innen-Berufen ausbilden, hat gezeigt, dass die entsprechenden Diskussions- und Entscheidungsprozesse konfliktträchtig sind und ein hohes Maß an Informations- und Beratungsaufwand erfordern (vgl. BREITSAMETER 2014). Sie hat aber auch gezeigt, dass selbst anfängliche Kritiker/-innen durch eben diese gewonnen bzw. zumindest von einer grundsätzlichen Anerkennung der Sinnhaftigkeit einer derartigen Qualifizierung überzeugt werden können.

Ob die Vorgaben der Rahmenregelung (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2010) zur rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation einschließlich der zum zeitlichen Umfang und den Inhalten (VOLLMER 2012a) und das entsprechende Rahmencurriculum (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2012) im Einzelnen zielgerecht und praxistauglich und die zuständigen Stellen mit diesen gleichermaßen ausreichende Orientierung als auch Ermessensspielraum für die Umsetzung haben, sollte im Rahmen einer mittelfristig durchzuführenden Evaluierung der Rahmenregelung untersucht werden.

4 Welche Unterstützungsinstrumente und -strukturen sind bereits vorhanden und welche weiteren sind erforderlich?

Konzepte und Instrumente wie Bildungsketten, Ausbildungsbegleitende Hilfen, Assistierte Ausbildung, Berufseinstiegsbegleitung u. a. sind auf breite, über behinderte Menschen hinausgehende Zielgruppen ausgerichtet und ähnlich wie Ansätze, die unter dem auch im Koalitionsvertrag genannten Stichwort „Jugendberufsagenturen“ gebündelt werden, auch für viele behinderte Menschen geeignet.

Mit Blick auf die unterschiedlichen, speziellen Ausgangslagen behinderter Menschen hat sich insbesondere der Ansatz Verzahnte Ausbildung (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2009) bewährt. Mit diesem auch mit dem Hermann-Schmidt-Preis ausgezeichneten Konzept, das nach einer Modellerprobungsphase inzwischen von Berufsbildungswerken als Regelangebot praktiziert wird, gelingt es, behinderte Jugendliche in weiten Strecken ihrer Ausbildung betrieblich auszubilden, Betriebe an die Ausbildung behinderter Menschen heranzuführen, indem ihnen die verlässliche Unterstützung einer erfahrenen Bildungseinrichtung geboten wird, und eine ausbildungsförderliche Lernortkooperation zu erreichen (vgl. PFISTER 2014, S. 238).

Inwieweit die im Rahmen des von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, der Bundesagentur für Arbeit, Berufsbildungswerken und anderen Bildungsträgern durchgeführte, vom BMAS geförderte und vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) fachlich und wissenschaftlich begleiteten Projekts TrialNet (GALILÄER/UFHOLZ 2013) erprobte Ausbildung behinderter Menschen in Ausbildungsbausteinen ein geeignetes Instrument sein kann, sollte umfänglicher erprobt und untersucht werden, bevor hierzu grundsätzliche Empfehlungen ausgesprochen werden.

Die bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen sprechen dafür, dass Betriebe der Ausbildung in Ausbildungsbausteinen deutlich weniger aufgeschlossen gegenüberstehen als Bildungseinrichtungen für viele behinderte Auszubildende, die mit der Zertifizierung von Teilabschnitten einer Ausbildung verbundene Häufung an Prüfungen ungeeignet ist und der Prüfungsaufwand aufseiten der Kammern ebenso zu berücksichtigen ist wie die Aufweichung des Berufskonzepts und die Gefahr, dass die Ablegung von Einzelprüfungen dazu führt, keine weiteren anzuschließen und damit keinen Berufsabschluss zu erreichen.

Ein wichtiges Strukturelement zur Förderung der beruflichen Bildung behinderter Menschen sind Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen.

Mit dem Instrument „Ausbildungsregelung“ beauftragen BBiG und HwO die Kammern, für jene Menschen, bei denen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung nach § 4 BBiG/§ 25 HwO nicht zulässt, adäquate, an den „Regelberufen“ orientierte Ausbildungen rechtlich zu implementieren.

Mit der Erarbeitung der als BIBB-Hauptausschuss-Empfehlung beschlossenen Rahmenregelung, die erstmals konkrete Vorgaben zu Anschlussfähigkeit, beruflicher Handlungsfähigkeit als Ausbildungsziel und betrieblichen Ausbildungsanteilen macht, hat das BIBB eine Entwicklung eingeleitet, die Ausbildung nach Ausbildungsregelungen als integralen Bestandteil des „regulären“ Berufsbildungssystems zu markieren.

Durch die klare Orientierung am jeweiligen Bezugsberuf, die nun auch in den Abschlussbezeichnungen zum Ausdruck kommt, und die in der Präambel verankerte Aufgabe und Verpflichtung, kontinuierlich die Möglichkeit des Übergangs in eine Ausbildung gemäß § 4 BBiG/§ 25 HwO zu prüfen, ist die Ausbildung in Fachpraktiker/-innen-Berufen in der allgemeinen, breitgefächerten Berufsbildungslandschaft verankert (inkludiert).

Derzeit ist das Spektrum an Berufsbereichen der von den zuständigen Stellen aufgrund ihrer Regelungskompetenz erlassenen Ausbildungsregelungen begrenzt und entspricht nicht dem breiten Spektrum an Berufen gemäß § 4 BBiG/§ 25 HwO. Es dominieren die Berufsfelder Hauswirtschaft, Gartenbau, Metall, Holz und Farbe.

(Nicht nur) unter Inklusionsgesichtspunkten ist dieses Spektrum zu erweitern – und damit auch das grundgesetzlich garantierte Recht auf freie Berufswahl auch für behinderte Menschen zu realisieren.

Das BIBB und der dort vom Berufsbildungsgesetz (BBiG, § 95) eingerichtete Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) verfolgen seit Beginn des gemeinsam getragenen Prozesses zur Einführung von bundesweiten Qualitätsstandards in die Ausbildung in Fachpraktiker/-innen-Berufen den berufsbildungspolitischen Ansatz, mit (weiteren) berufsspezifischen Musterregelungen Signalwirkung zu entfalten und Betriebe gleichermaßen wie Bildungseinrichtungen zu ermuntern, Ausbildungsangebote in für die Personengruppen geeigneten, arbeitsmarktorientierten Berufsbereichen zu entwickeln.

Insofern sind Initiativen der Sozialpartner wie die zur Erarbeitung einer berufsspezifischen Musterregelung für den Fachpraktiker/die Fachpraktikerin für Industriemechanik oder zur Voruntersuchung für den Bereich „Buchbinderei“ zu begrüßen, und auch seitens des BIBB ist diese Spektrumserweiterung aktiv voranzutreiben. Mittel- bis langfristig kann so ein Abbau der ungleichgewichtigen Verteilung der Ausbildungsverhältnisse erreicht und insbesondere jungen behinderten Frauen eine berufliche Perspektive jenseits der Hauswirtschaft eröffnet werden (VOLLMER 2013b, S. 353).

Die mit der Rahmenregelung vom BIBB eingeleiteten Prozesse werden inzwischen auch von anfänglichen Skeptikern/-innen als ordnungs- und orientierungstiftend gesehen und in eigenen Publikationen entsprechend präsentiert. Fachpraktiker/-innen-Ausbildungen sind zu erhalten, um der Zielgruppe, die sonst ausschließlich auf niedrigschwellige Qualifikationen verwiesen bliebe, einen qualifizierten, kammerzertifizierten Berufsabschluss auf BBiG/HwO-Grundlage zu ermöglichen.

Wie PFISTER als Fazit seiner Datenanalyse der Entwicklung der letzten Jahre darstellt, ist für junge behinderte Menschen eine Ausbildung in zweijährigen Berufen oder Fachpraktiker/-innen-Berufen „faktisch oftmals die einzige Alternative dazu, gänzlich ohne Berufsausbildung zu bleiben“ (PFISTER 2014, S. 238), und ihm ist in seinem Widerspruch zu Forderungen, diese „weitestgehend zurückzufahren“ (INITIATIVE „CHANCE AUSBILDUNG“ 2013, S. 23), zuzustimmen.

Der vereinzelt vorgetragene Einwand, Fachpraktiker/-innen-Ausbildungen seien nicht inklusiv, ignoriert die Realität eines rechts- und sozialstaatlich verfassten Bildungssystems, in dem die Zugänge nach Kriterien (wie z.B. Alter: Kindergarten, Schulpflicht; Lernbeeinträchtigung und Soziale Benachteiligung: Qualifizierungsbausteine § 67 BBiG/§ 42o HwO) und Zulassungsvoraussetzungen (wie z.B. bei weiterführenden Schulen, Hochschulen, Meister- und andere Fortbildungen) systematisiert und geregelt sind.

Vor allem jedoch verkennt eine solche Argumentation, dass der Gesetzgeber mit dem § 66 BBiG/§ 42m HwO ein Instrument zur Teilhabe an Bildung und Integration in Arbeit und damit zur Verwirklichung von Chancengleichheit eröffnet hat. Statt das Qualifizierungsinstrument Fachpraktiker/-innen-Berufe grundsätzlich in Frage zu stellen, ist eine flächendeckende Umsetzung der BIBB-Rahmenregelung zu fördern, um deren Qualitätsstandards Geltung zu verschaffen.

Auch sind Betriebe für diese Ausbildungsmöglichkeit durch Informationsarbeit zu gewinnen und damit ein Schritt zur Intensivierung betrieblicher Ausbildung behinderter Menschen zu leisten. Beispielhaft hat die Landesvertretung der Handwerkskammern Niedersachsen gemeinsam mit der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit zum Internationalen Tag der Menschen mit Behinderungen am 3. Dezember 2012 einen Appell an Arbeitgeber/-innen gerichtet, Fachpraktiker/-innen zur Nachwuchsgewinnung zu nutzen, und dabei zugleich auf die damit verbundenen Chancen lernbehinderter Jugendlicher ein Schlaglicht geworfen (PRESSEMITTEILUNG 2012).

Die mittelfristig durchzuführende Evaluation der Rahmenregelung kann hilfreiche Erkenntnisse für die Fortentwicklung der Gestaltung und Anwendung des Strukturelements Ausbildungsregelung bieten und zur Identifizierung von Schwachstellen beitragen.

5 Was kann Deutschland von anderen Ländern lernen?

Fachlicher Austausch mit anderen Ländern ist zweifellos auch in diesem Feld sinnvoll.

Konkrete Ansatzpunkte für den Transfer von in anderen Ländern belastbar erprobten und bewährten Strukturen und/oder Instrumenten ins deutsche Berufsbildungssystem sind derzeit nicht erkennbar.

Die Gründe dafür liegen vor allem auch in den Besonderheiten der nationalen Berufsbildungssysteme – soweit man von solchen mit Blick auf einen Großteil anderer Länder überhaupt sprechen kann.

Auch ist zu berücksichtigen, wie auch der „Weltbericht Behinderung“ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der Weltbank feststellt, dass es keine einheitlichen Definitionen und kaum vergleichbare Daten zu Häufigkeit, Verteilung und Trends bei Behinderungen gibt und sich je nach Land die Ansätze „für das Messen von Behinderung – mit Niederschlag im Ergebnis“ unterscheiden (WELTBERICHT BEHINDERUNG 2011).

Lernen kann Deutschland von anderen, in Theorie und Praxis inklusiver Bildung bereits fortgeschrittenen Ländern bezüglich der unideologischen Offenheit, mit der dort auch problematische Aspekte thematisiert und Erfahrungen, die Grenzen und Risiken inklusiv ausgerichteter Bildungsstrukturen und -institutionen sichtbar machen, diskutiert werden.

Während in Deutschland Befunde (HUBER 2006 und 2009) über soziale Ausgrenzung (Exklusion) von insbesondere lernbeeinträchtigten jungen Menschen in inklusiv ausgerichteten Bildungsinstitutionen in Diskussionen und Publikationen fast vollständig ignoriert werden (eher Ausnahmecharakter: AHRBECK 2014; STEIN 2011) oder mit dem Verdacht reiner „Selbsterhaltungsbestrebungen“ belegt werden (SONNTAG 2010, S. 4), werden in Skandinavien diese Frage-

stellungen seit Jahren untersucht (u. a. GÖRANSSON 2010). So haben auch SÖDERQVIST DUNKERS/WINBERG für die National Agency for Special Needs Education and Schools in Stockholm, die im Auftrag der schwedischen Regierung Aufgaben mit Blick auf die Bildung beeinträchtigter junger Menschen wahrnimmt, in ihren Untersuchungsergebnissen dargestellt, wie mangelnde soziale Integration (insbesondere innerhalb der peer group) zu faktischer Exklusion führt.

Auch sollte vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse geäußerte Kritik wahrgenommen werden, die feststellt, dass die Forderung nach Anpassung des Systems dessen Komplexität simplifiziert und so das Wesen der Probleme der Inklusion verfehlt. Der im Lichte dieser Erkenntnisse und Erfahrungen gemachte Vorschlag, das Bildungssystem als ein komplexes Praxisfeld mit Widersprüchen und Dilemmata wahrzunehmen (GÖRANSSON 2010), könnte aus der Sackgasse der Inklusionsdiskussion in Deutschland tendenziell prägenden „Lagerdenkens“ (vgl. AHRBECK 2014) führen.

In diesem Zusammenhang könnten auch Fragen beleuchtet und untersucht werden, wie in Bildungsbereichen – zu denen die berufliche Bildung zählt –, in denen es, anders als im Elementarbereich, auch um Benotung und Leistungserreichung geht, inklusive Settings möglich sind, ohne dass es zur „Beistellsymptomatik“ kommt.

6 Schlussfolgerungen

Berufliche Bildung behinderter Menschen steht grundsätzlich vor der Herausforderung, für individuelle, spezifische Ausgangslagen, Bedürfnisse und Bedarfe passfähige Antworten zu finden und zugleich allgemein anerkannte, vergleichbare Berufsabschlüsse zu ermöglichen (VOLLMER 2014a).

Damit dies gelingt, bedarf es eines konstruktiven Zusammenwirkens von Politik, Wissenschaft und Praxis.

Dabei ist es Aufgabe der Politik, sowohl die Erkenntnisse der Wissenschaft als auch das Erfahrungswissen der Praxis in ihre Entscheidungen einzubeziehen und diese kontinuierlich in deren Lichte zu überprüfen. Gleichmaßen ist die Scientific Community aufgefordert, die Praxis und die sich dort darstellenden Gegebenheiten, Entwicklungen und Anforderungen in ihren Arbeiten mit ausreichender Kenntnis des Feldes zu berücksichtigen. Die Praxis ihrerseits bedarf der Offenheit, die kontinuierliche Weiterentwicklung der Berufsbildungsstrukturen und -angebote als Selbstverständlichkeit zu erkennen und zu schätzen. Andernfalls wächst die Gefahr eines Auseinanderdriftens von Politik, Wissenschaft und Praxis.

In der beruflichen Bildung sind die Einwirkungsmöglichkeiten des Staates im Vergleich zur Schule begrenzter: „Selbst wenn Ausbildung und Arbeitspflicht Verfassungsrang hätten, wie in der früheren DDR, ergeben sich Beschäftigungsbarrieren bei umfänglichen sowie komplexen, mehrfachen Behinderungen. Auch latente Diskriminierung, Mobbing, fehlende Akzeptanz und Kollegialität lassen sich nicht auf dem Erlass- und Verordnungsweg in der betrieblichen Praxis verhindern“ (BIERMANN 2015, S. 14).

Vor diesem Hintergrund ist zu reflektieren, welche Absicht und welche Auswirkungen Unterscheidungen zwischen sogenanntem ersten und zweiten Arbeitsmarkt und die Rede vom „allgemeinen“ Arbeitsmarkt mit Blick auf behinderte Menschen haben:

Sind z. B. werkstattbeschäftigte Menschen, die auf ausgelagerten Arbeitsplätzen tätig sind, Teil des sogenannten ersten oder des zweiten Arbeitsmarktes? Nach welchen Kriterien ordnet man Arbeitsplätze zu und klassifiziert sie damit? Ist eine Integration in den sogenannten ersten Arbeitsmarkt grundsätzlich die gelungenere und damit „inklusive“? Wenn Integrationsfirmen besondere Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes sind – wo stehen sie dann in einer

gedachten oder konstruierten „Hierarchie“ von Vorrangigkeit/„Erstrangigkeit“? Und: Welche Berücksichtigung findet das Selbstverständnis der Betroffenen, die, wie Vertreter/-innen der gewählten Werkstattträte, nachdrücklich einfordern, auch in ihrem Empfinden, als Werkstattbeschäftigte inkludiert zu sein, respektiert werden möchten? (VOLLMER 2013b, S. 356)

Das BIBB steht in besonderer Weise an der Schnittstelle zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Durch fachlichen Austausch und Kooperation ist es mit allen drei Bereichen verbunden, trägt zum Dialog und zur Zusammenarbeit zwischen diesen als Mittler bei, berät alle drei Bereiche und gestaltet mit seinen Partnern Prozesse der Beruflichen Bildung.

Mit dem Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) beim BIBB besteht ein Fachausschuss, in dem die vom Gesetzgeber vorgegebenen Mitglieder ihre jeweilige Expertise, Erfahrung und ihren Blickwinkel in die Diskussions- und Entscheidungsprozesse einbringen (VOLLMER 2008). Der AFbM bietet dem BIBB-Hauptausschuss einen ausgezeichneten, zukünftig noch stärker als solchen zu erkennenden und zu nutzenden Think Tank und Transmissionsriemen. In seinen Beratungen findet fachliche Kommunikation zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis statt.

Diese gilt es dort wie auch andernorts – z.B. bei den regelmäßigen Reha-Fachtagungen der Hochschultage Berufliche Bildung – zu intensivieren, um den kontinuierlichen Prozess der Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung behinderter Menschen gemeinsam mit allen Akteuren voranzubringen.

Als **zentrale Fragen**, die eine Inklusionsdiskussion in der beruflichen Bildung anleiten sollten, stellen sich:

- ▶ Wer sind mit Blick auf die Umsetzung von Inklusion in der Beruflichen Bildung die relevanten Akteure? Wie sehen ihre Zugänge und Konzepte zu Inklusion aus? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es, und wo liegen Grundlagen für Zusammenarbeit in diesem Kontext?
- ▶ Welche Erkenntnisse und welches Erfahrungswissen sind vorhanden? Wo besteht Untersuchungsbedarf?
- ▶ Welche Chancen und Herausforderungen bietet Inklusion als bildungspolitische Leitidee für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsstrukturen, -instrumente und -angebote?
- ▶ Wo liegen Risiken und Grenzen der Ausrichtung des Berufsbildungssystems auf Inklusion?
- ▶ Wie bringt das BIBB seinen gesetzlichen Auftrag, sein Selbstverständnis und seine besondere Stellung an der Schnittstelle von Politik, Wissenschaft und Praxis im Kontext Inklusion ein?

Literatur

- AHRBECK, Bernd: Inklusion – Eine Kritik. Reihe: Brennpunkt Schule, 2. Auflage, 160 Seiten, Stuttgart 2014
- AKTIONSPLAN 2012–2020 – Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Februar 2012
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15.12.2010–URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf> (Stand: 09.04.2015)
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung Nr. 154 (06/2012) – Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA) – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf> (Stand: 09.04.2015)
- BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015
- BLÖTZ, Ulrich: Betriebliche Bildungsdienstleistungen als Zukunftsbranche. In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bielefeld 2011, S. 107–121
- BONNER ERKLÄRUNG ZUR INKLUSIVEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND, verabschiedet von den Teilnehmenden des UNESCO-Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am 20. März 2014 in Bonn. Herausgegeben von Deutscher UNESCO-Kommission e.V.–URL: <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/gipfel-inklusive-bildung/gipfel-inklusion-erklaerung.html> (Stand: 11.05.2015)
- BREITSAMETER, Michael (2014): Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Die Berufsausbilder – Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e.V. (BDBA), Jubiläumsausgabe 40 Jahre BDBA, November 2014
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT – REGIONALDIREKTION NIEDERSACHSEN-BREMEN/LANDESVERTRETUNG DER HANDWERKSKAMMERN-NIEDERSACHSEN: Internationaler Tag der Menschen mit Behinderung „Appell an Arbeitgeber: „Fachpraktiker zur Nachwuchsgewinnung nutzen“. Pressemitteilung Nr. 40/2012 v. 03.12.2012
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Verzahnte Ausbildung – ein Überblick für Unternehmen und Berufsbildungswerke, Best.-Nr. A 725, September 2009
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen – Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Best.-Nr. A 125–13, August 2013
- BDA-BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (Hrsg.): Bildung inklusiv – Potenziale entfalten durch Inklusion. S. 17–25, Aufgabe Inklusion in der beruflichen Bildung. Januar 2014 – URL: [http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/Bildung-inklusive.pdf/\\$file/Bildung-inklusive.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/Bildung-inklusive.pdf/$file/Bildung-inklusive.pdf) (Stand: 18.05.2015)
- DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Die Entwicklung der Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung, S. 136–137. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB (Hrsg.): Bonn 2012. – URL: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (und folgende) (Stand: 08.06.2015)
- DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG E.V. (Hrsg.): Chance Inklusion – Menschen mit Behinderung ausbilden und beschäftigen. Ein Leitfaden für kleine und mittlere Unternehmen. Meckenheim 2014

- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Impulspapier für das 1. Arbeitstreffen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht“. Bertelsmann-Stiftung. September 2013
- FIBL – Leitfaden „Gut vernetzt – davon profitieren alle!“. Modellvorhaben vom Forschungsinstitut für biologischen Landbau (FiBL) Deutschland e. V., gefördert durch Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main 2012
- GALILÄER, Lutz; UFHOLZ, Bernd: Inklusion durch Ausbildung in Betrieben – Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis des Modellprojekts TrialNet (*gefördertes Projekt des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales*). SEVERING, Eckart, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) GmbH (Hrsg.), September 2013 – URL: www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/131001_TrialNet_Gute_Praxis-Inklusion_durch_Ausbildung_f-bb.pdf (Stand: 23.06.2015)
- GÄRANSSON, Kerstin: Unterschiedliche Perspektiven – unterschiedliches Verständnis von Inklusion. In: Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn 2010
- HATTIE, John: Visible learning. London, New York 2009
- HINTERGRÜNDE KENNEN - Daten, Fakten, offene Fragen. Reihe: Inklusion in der beruflichen Bildung. Bertelsmann-Stiftung. Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ 2014
- HINZ, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), S. 354–361
- HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main 1992
- HUBER, Christian: Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg 2006
- HUBER, Christian: Gemeinsam einsam? – Soziale Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (2009) 7, S. 242–248
- JERG, Jo: (2006): „Gleichheit ohne Angleichung“ – VIELFALT und DIFFERENZ statt Normalität und Behinderung. Basistext VII: Vielfalt aus der Reihe: JERG, Jo; NEUBAUER, Harald; SICKINGER, Gunter: Basistexte zur inklusionsorientierten Jungenpädagogik – URL: http://www.pfunzkerle.org/files/bodyzone_bt07.pdf (Stand: 13.05.2015)
- KOALITIONSVERTRAG zwischen CDU, CSU und SPD (2013): Eingliederung junger Menschen mit Behinderungen in eine Berufsausbildung (Inklusion), S. 31. 18. Legislaturperiode. 17.12.2013 – URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 18.05.2015)
- LUHMANN, Niklas: Inklusion und Exklusion. In: Soziologische Aufklärung. Band 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995, S. 237–264
- LUHMANN, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 1, Frankfurt am Main 1997
- NATIONALER AKTIONSPLAN DER BUNDESREGIERUNG ZUR UMSETZUNG DER UN-BEHINDERTEN-RECHTS-KONVENTION - Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Hrsg. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, Berlin. Best.-Nr. A 740. 2011 – URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 09.04.2015)
- NATIONALER BILDUNGSBERICHT – Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Gefördert v. d. Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld 2014
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: „Berufswegplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und

- mit Jugendlichen“. 2009 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_02-Erklaerung-Berufswegeplanung.pdf (Stand: 18.05.2015)
- NEUMANN, Michael u. a.: Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse. Köln 2010 – URL: www.iwkoeln.de/Studien/Gutachten/tabid/152/articleid/30507/Default.aspx (Stand: 15.05.2015)
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lene; KLINKHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). Bd. 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2012
- PFISTER, Jürgen: Schulabschluss, und jetzt? – Übergänge in Ausbildung und Beruf. In: Berufliche Rehabilitation (Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung), Schwerpunktthema: Übergänge in betriebliche Ausbildung und Beschäftigung) 28 (2014) 3, S. 222–241
- RICHTLINIE INITIATIVE INKLUSION: Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES. 2011 – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/richtlinie-initiative-inklusion.pdf;jsessionid=DB28E2B63D370A320CB1783E53EB06A3?__blob=publicationFile (Stand: 18.05.2015)
- SEYD, Wolfgang; PECHTOLD, Tim; SCHULZ, Katrin; VOLLMERS, Burkhard (Hrsg.): Durch Kooperation zum Erfolg. Erkenntnisse und Perspektiven für die Verzahnte Ausbildung. Hamburg 2009
- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginnstermin Herbst 2011, Ausbildungen mit Beginnstermin Herbst 2011 in Berufsbildungswerken. Untersuchung i. A. der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Hamburg. Juli 2012
- SÖDERQVIST DUNKERS, Tove; WINBERG, Annica: Prerequisites for Participation for Students with Impairments in Different School Activities – An Analytic Tool for Identifying Barriers and Positive Factors for Participation in the School (Context). S. 193–198. In: G. KOUROUPETROGLOU (Ed.), Enabling Access for Persons with Visual Impairment. Proceedings of the International Conference ICEAPVI, 12. – 14. Februar 2015 in Athen
- SONNTAG, Miriam (2010): Gemeinsam nicht einsam! Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Sonderpädagogik und inklusivem Anspruch. In: Zeitschrift für Inklusion, [S.1.], Feb. 2010 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/153/153>. (Stand: 18.05.2015)
- STEIN, Roland: Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 9, S. 324–336
- STICHWEH, Rudolf: Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld 2005
- TRENK-HINTERBERGER, Peter: Arbeit, Beschäftigung und Ausbildung – Teilhabe am Arbeitsleben nach Artikel 27 UN-BRK. S. 105–117. In: DEGENER, Theresia; DIEHL, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention – Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bd. 1506. Bonn 2015
- ÜBEREINKOMMEN DER VEREINTEN NATIONEN (2006) 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: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2008
- VOLLMER, Kirsten (2008): Der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen beim BIBB: Aufgaben – Zusammensetzung – aktuelle Agenda. In: Zeitschrift SELBSTHILFE der BAG SELBSTHILFE 9/2008, S. 20–21

- VOLLMER, Kirsten: Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation soll Handlungskompetenz stärken. In: GPC/Benachteiligtenförderung 2012a – URL: http://www.good-practice.de/zielgruppen_beitrag4821.php (Stand: 09.04.2015)
- VOLLMER, Kirsten: Ausarbeitung zum Expertengespräch über die Konzeptionierung des Schwerpunktthemas „Menschen mit Behinderungen“ für den Bildungsbericht 2014. 2012b
- VOLLMER, Kirsten; HEISTER, Michael: Indikatoren zur Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung: Inklusion – Behinderte Menschen. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013a, S.208–212 – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/5759.htm> (Stand: 19.05.2015)
- VOLLMER, Kirsten: Inklusion – Welche Chancen und Risiken bietet die „Konjunktur“ einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? Ein pointierter Problemaufriss. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (2013b) 9, S.351–358
- VOLLMER, Kirsten: „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-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl_kongress_unterlagen/Letzte_Fassung_Erfurt_Mai_2014.pdf (Stand: 20.05.2015)
- VOLLMER, Kirsten: Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende – Interview zu einem Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. In: PrüfungsPraxis Nr. 53. Zeitschrift für Mitglieder von Prüfungsausschüssen, S. 17–20, 2014b
- VOLLMER, Kirsten; FROHNENBERG, Claudia: Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bielefeld 2014c
- VOLLMER, Kirsten: Nachteilsausgleich für behinderte Menschen in der dualen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Heft 2, 2015, S.36–37
- WELTBERICHT BEHINDERUNG DER WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO) UND DER WELTBANK

Abstract

Das Wissenschaftliche Diskussionspapier gibt Antwort auf fünf aktuelle Fragen zur Inklusion in der Berufsbildung: Wie ist eine inklusive Aus- und Weiterbildung zu gestalten? Wie ist das Personal demzufolge zu qualifizieren? Welche Unterstützungsinstrumente und -strukturen gibt es bereits, welche weiteren sind erforderlich? Und last but not least: Was kann Deutschland von anderen Ländern lernen?

This academic research discussion paper responds to five current questions relating to inclusion in vocational education and training. How should inclusive initial and continuing training be structured? How should staff be trained as a consequence? Which support instruments and structures are already in place? Which further such instruments and structures are required? And, last but not least, what can Germany learn from other countries?



Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0
Telefax (0228) 107-2976/77

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

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten