

Ursula Bylinski | Josef Rützel (Hrsg.)

# Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung



Ursula Bylinski, Josef Rützel (Hrsg.)

# Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

#### **Herausgeber:**

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 111.081**



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

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite [www.bibb.de/cc-lizenz](http://www.bibb.de/cc-lizenz).

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1184-4 Print

ISBN 978-3-7639-5671-5 E-Book

urn:nbn:de:0035-vetrepository-763897-7



# Inhalt

Friedrich Hubert Esser	
Vorwort .....	7
Ursula Bylinski, Josef Rützel	
Zur Einführung	
Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgabe .....	9
<b>I. Theoriebezüge und Zugänge zur Inklusion in der Berufsbildung aus der Perspektive von Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik .....</b>	<b>25</b>
Josef Rützel	
Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung .....	27
Andreas Oehme	
Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung .....	43
Joachim Schroeder	
Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch von Inklusion .....	57
<b>II. Bestehende Exklusionsrisiken sowie Chancen und Potenziale als Ausgangspunkt einer differenzierten Berufsbildung .....</b>	<b>69</b>
Gudrun Wansing, Manuela Westphal, Jan Jochmaring, Mario Schreiner	
Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung .....	71
Mona Granato	
Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung .....	87
Wibke Boysen	
Risiko von Ausbildungsexklusion trotz (Fach-)Abitur? .....	101
Marc Thielen	
Die Debatte um inklusive Berufsbildung im Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung .....	113

<b>III. Entwicklung von Inklusionsstrategien zum Aufbau einer differenzierten Berufsbildung .....</b>	<b>125</b>
Ruth Enggruber, Joachim Gerd Ulrich	
Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten .....	127
Wolfgang Mack	
Produktionsschule: ein inklusives Konzept? .....	143
Eva Anslinger	
Teilzeitberufsausbildung als Instrument zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems .....	155
Michael Heister	
Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung ermöglichen! .....	169
H.-Hugo Kremer	
Überlegungen zur Inklusion an Berufskollegs – Widerspruch, Anspruch und Herausforderung .....	183
Manfred Weiser	
Professionalisierung durch die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik – Erfahrungen und Anregungen .....	199
<b>IV. Ausbildung und Professionalisierung des Bildungspersonals für eine inklusive Berufsbildung .....</b>	<b>213</b>
Ursula Bylinski	
Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung .....	215
Ulrike Buchmann	
Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität! .....	233
Michael Brater	
Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen für inklusive Berufsbildung .....	245

<b>V. Von anderen Ländern lernen: Impulse für den Inklusionsdiskurs und die Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung .....</b>	<b>259</b>
Wolfgang Plaute	
Universal Design als Gelingensfaktor für inklusives Handeln im Bildungssystem.....	261
Rosa Anna Ferdigg	
Inklusive Merkmale und Ausrichtung einer beruflichen Bildung am Beispiel Südtirol/Italien .....	277
Rogério Adolfo de Moura	
Brasilien und die Frage der Inklusion: Programme zur Berufsvorbereitung zum Abbau sozialer Ungleichheit? .....	291
<b>Anhang .....</b>	<b>301</b>
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	303



# Vorwort

Das Thema Inklusion ist in der jüngeren Zeit im Bildungsbereich immer wichtiger geworden. Mit dem vorliegenden Sammelband „Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung“ wollen wir zum Diskurs beitragen. Denn auch in der beruflichen Bildung stehen wir vor großen Veränderungen und Herausforderungen.

Ausgangspunkt ist der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 in Deutschland gültig ist. Darin ist das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung enthalten. Um dieses Recht umzusetzen, wollen die Vertragspartner ein integratives Bildungssystem gewährleisten und den gleichberechtigten Zugang zu einer Berufsausbildung ohne Diskriminierung sicherstellen. Berufsausbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist hervorgehoben. Ferner werden Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit als Anliegen deutlich.

Beim Realisieren dieses Anliegens dient uns das Berufsbildungsgesetz als Kompass. Es legt das Ziel von Berufsbildung auf die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit fest, die dazu dient, eine qualifizierte berufliche Tätigkeit auszuüben und Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten.

Zentral ist es deshalb für uns, allen jungen Menschen eine anerkannte Berufsausbildung zu eröffnen und Vielfalt als Ressource zu begreifen. Entscheidend dabei ist, dass wir Bildungsstrukturen und Bildungsangebote schaffen, die einerseits allen die gleichen Chancen gewähren und andererseits jeder und jedem die notwendige individuelle Förderung zukommen lassen.

Wir wissen aus der Übergangsforschung und den Datenanalysen des BIBB, dass junge Menschen noch zu oft an Barrieren gelangen, wenn sie einen Beruf ergreifen wollen. Daher halten wir es für einen produktiven Weg, nachgewiesene Exklusionsrisiken zu betrachten und angemessene Inklusionsstrategien zu entwickeln.

Inklusion als Menschenrecht für Menschen mit und ohne Behinderung zu verwirklichen heißt außerdem, das Berufsbildungssystem weiter zu differenzieren. Mehr Individualisierung erfordert flexible Bildungsangebote, die anschlussfähig und durchlässig sind.

Ich danke den Autorinnen und Autoren des perspektivreichen und gewinnbringenden Bandes für ihre Beiträge. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich eine anregende Lektüre.

*Friedrich Hubert Esser*

*Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*





*Ursula Bylinski / Josef Rützel*

## ► Zur Einführung Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgabe

Mit Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Thematik sind alle Systemebenen und Handlungsfelder des Bildungssystems angesprochen – die Diskussion um ihre Umsetzung und Ausgestaltung ist mittlerweile auch in der Berufsbildung angekommen.

### **Inklusion im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention**

Bildungspolitisch und fachwissenschaftlich ist das Thema Inklusion mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in den Fokus gerückt. Damit sind Ziele für alle Lebensbereiche formuliert, auch für den Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsbereich, um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen zu erleichtern, um Diskriminierung und Ausschluss zu vermeiden. Die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete die UN-Konvention im Februar 2009. Sie ist seit dem 26. März 2009 gültig. Im Juni 2011 verabschiedete die Bundesregierung einen nationalen Aktionsplan, in welchem sie sich verpflichtete, zur Umsetzung dieser Konvention eine Strategie aus Zielen und Maßnahmen zu entwickeln. Das Institut für Menschenrechte in Berlin wurde mit der Durchführung des Monitorings beauftragt (AICHELE 2012).

In Artikel 24 der UN-BRK ist das Recht auf Bildung und die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung enthalten. Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung ist in Artikel 27 festgeschrieben. Ein Leitgedanke der Konvention ist, die negative Bewertung von Behinderung und eine individuelle Zuschreibung aufzuheben (vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2013, S. 9). Dies bedeutet eine Abkehr vom „medizinischen Modell“ von Behinderung. Die Kontextfaktoren der Individuen werden damit herausgestellt: Nicht mehr das individuelle Defizit steht im Vordergrund, sondern Behinderung wird als soziales Konstrukt betrachtet (vgl. ebd., S. 20). Es handelt sich um ein relationales Verständnis von Behinderung, das sich ausdrücklich auf die Wechselbeziehungen zwischen den in der Person liegenden Bedingungen und jenen der Umwelt bezieht (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 16). Die Sonderpädagogik spricht von gesellschaftlich relevanten (Handlungs-)Situationen 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 Benachteiligungssituationen bringen und an gesellschaftlicher Partizipation hindern (LINDMEIER/LINDMEIER 2012).

## Inklusion in der Berufsbildung – (k)ein neues Thema

Die aktuelle (gesellschaftliche) Diskussion zur Inklusion bezieht sich weitgehend auf die allgemeinbildenden Schulen und dort auf die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den Regelunterricht. Dagegen wird Inklusion in der Berufsbildung einerseits als ein relativ neues Thema betrachtet; andererseits besteht seit Ende der 1960er-Jahre eine differenzierte – allerdings auch separierte und separierende – Förderlandschaft, um von Ausgrenzung betroffene Jugendliche in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (BYLINSKI/RÜTZEL 2011). Entwickelt wurden – vor allem im Kontext von beruflicher Rehabilitation (BIERMANN 2008) und Benachteiligtenförderung (BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999) – zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte und Instrumente, die einen Kompetenz- statt Defizitansatz (BYLINSKI 1996) verfolgten. Auch für die beruflichen Schulen wird, vor dem Hintergrund einer Ausweitung eines sogenannten Übergangssystems und einer bestehenden Heterogenität in den Lerngruppen, mit Inklusion kein gänzlich neues Thema angesprochen (vgl. KREMER u. a. 2015).

Gleichwohl ist mit Inklusion ein Perspektivenwechsel verbunden. ALADIN EL-MAFAALANI (2011, S. 41) stellt den zentralen Aspekt auf der Ebene pädagogischen Handelns heraus: „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.“ Dies heißt, Ungleiches ungleich zu behandeln, und bedeutet, Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, als Gewinn wertzuschätzen und als Ressource für individuelles sowie wechselseitiges Lernen und Entwicklung zu begreifen (vgl. SONNTAG/VEBER 2014, S. 288).

Mit dem stattfindenden demografischen Wandel, angesichts regionaler Disparitäten bei der Ausbildungsplatzbesetzung und Engpässen in bestimmten Berufssparten, wird zunehmend der Umgang mit heterogenen Lerngruppen diskutiert und didaktisch-methodische Konzepte dafür entwickelt. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden und das Aufgreifen ihrer individuellen Potenziale stellen sich für die Ausbildungspraxis als Herausforderung dar. Dabei bedeutet Heterogenität kein neues Phänomen, weil es konstitutiv für jeden Unterricht ist (vgl. TILLMANN 2014, S. 38). Inklusive Bildung geht von Heterogenität als „Normalzustand“ aus und schätzt es als „Anregungspotenzial“ (BUDDE/HUMMICH 2013, S. 39). Die Unterschiedlichkeit soll bewusst herausgestellt werden, um Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu optimalen Ergebnissen zu führen (ebd.). Eine inklusive Berufsbildung erweitert die Perspektive hin zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (PREUSS-LAUSITZ 1993), die auf einer „egalitären Differenz“ beruht (PRENGEL 2001).

## Bildung und Arbeit als Basis für gesellschaftliche Teilhabe

Bildungspolitische Leitlinien der Bundesregierung und -ministerien richten sich weitgehend an der Umsetzung der UN-Konvention aus und fokussieren bei Initiativen und in Programmen auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen (bspw. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011). Gleichwohl plädieren viele Bildungsexpertinnen und -experten für einen weiten Inklusionsbegriff, der sich an den bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO anschließt (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 11; ENGRUBER u. a. 2014). Dieses Verständnis geht davon aus, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen sollen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V. 2009). Vielfalt als Chance zu betrachten, als Wert zu schätzen und als Ressource zu nutzen zeichnet dabei inklusive Bildungssysteme aus.

Grundlegend für die duale Berufsausbildung sind das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Die Berufsausbildung behinderter Menschen ist im BBiG fest verankert. Behinderte Menschen sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (§ 64 BBiG/§ 42k HwO). Gleichzeitig ist die Möglichkeit eines sogenannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG/§ 42l HwO) gegeben, der sich bspw. auf die zeitliche Gliederung der Ausbildung oder auf die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln bezieht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen nach speziellen Ausbildungsregelungen durch die zuständigen Stellen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO). In diesen theoriegeminderten (Sonder-)Ausbildungsgängen für „Fachpraktiker/-innen“ werden überwiegend lernbehinderte Jugendliche ausgebildet. Meist werden diese Ausbildungen von den Berufsbildungswerken angeboten und nur ein geringer Anteil in Betrieben durchgeführt (weiterführend dazu: BYLINSKI 2015). Diese (Sonder-)Ausbildungsberufe für behinderte Menschen stehen zunehmend auf dem „Prüfstand“ (bspw. EULER/SEVERING 2014), weil sie dem inklusiven Gedanken entgegenstehen, das quantitative Angebot sich als konjunkturabhängig erweist (GERICKE/FLEMMING 2013), höhere Vertragsauflösungen zu verzeichnen sind (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 183) und eine entsprechende Arbeitsmarktverwertbarkeit bisher nicht nachgewiesen wurde.

Zunehmend wird im berufsbildungspolitischen Diskurs – insbesondere von Arbeitnehmerorganisationen oder bspw. von der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht“ der Bertelsmann Stiftung – Inklusion als Lösung für Zugangsprobleme in die Berufsausbildung für Menschen mit und ohne Behinderungen ins Zentrum gerückt (bspw. ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG 2014; BERTELSMANN-STIFTUNG 2014; HANNACK 2014; HEIMANN 2013). Für alle jungen Menschen wird ein Recht auf einen Ausbildungsplatz gefordert, „und zwar orientiert an ihren individuellen Interessen“ (HANNACK 2014, S. 6). Als Ziel von Berufsbildung werden der Zugang zu einer anerkannten Berufsausbildung, der erfolgreiche Berufsabschluss und der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als Voraussetzung zur Entwicklung einer beruflichen Perspektive herausgestellt.

## Exklusionsrisiken und Entwicklung von Inklusionsstrategien

Sowohl die Bildungsberichterstattungen (seit 2006) als auch die Berufsbildungsberichte (siehe dazu die BIBB-Datenreporte der letzten Jahre: [www.bibb.de/datenreport](http://www.bibb.de/datenreport)) zeigen erhebliche Exklusionsrisiken auf, insbesondere am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, wo soziale Selektionsprozesse besonders ausgeprägt sind: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 103). So können empirisch jene Personengruppen bestimmt 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 organisationalen Ressourcen* verfügen, um sich einen Zugang in eine Berufsausbildungsstelle zu erschließen“ (ULRICH 2011, S. 6). Vor diesem Hintergrund werden System- und Strukturveränderungen im Berufsbildungsbereich gefordert, die an die bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO (2009) anknüpfen, in denen es heißt, dass inklusive Bildung nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss.

Insofern gilt es, auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung Inklusionsstrategien zu entwickeln, die an den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der (jungen) Menschen ansetzen. Wenn alle die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten sollen, bedeutet dies, nicht den Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an die Lernbedürfnisse des Lernenden anzupassen (vgl. RÜTZEL 2013). Inklusion nimmt damit nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder ein bestimmtes Merkmal (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Geschlecht, Migrationshintergrund) zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern das Individuum selbst. Dies beinhaltet, Bildungsangebote ausgehend vom Individuum zu konzipieren sowie Bildungsprozesse subjektorientiert zu gestalten und dieses durch Vernetzung bzw. Kooperation auf allen Systemebenen und allen Bildungsbereichen zu realisieren. Diese Individualisierung benötigt eine weitgehende Flexibilisierung von Bildungsangeboten, eine Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit im gesamten (Berufs-)Bildungssystem sowie zwischen und innerhalb einzelner Segmente, um jederzeit Ein- und Ausstiege in berufliche Bildungsprozesse zu gewährleisten.

## Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung

Berufsbildungspolitik erhält hier eine wichtige Gestaltungsaufgabe. Erforderlich ist, in allen Handlungsfeldern der Berufsbildung (Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung, einschließlich der Anerkennung informeller Kompetenzen) gesetzliche Grundlagen (Berufsbildungsgesetz und Sozialgesetzbücher) entsprechend auszuschöpfen, anzupassen und weiterzuentwickeln sowie inklusive Bildung auf

allen Ebenen des Berufsbildungssystems (Bund, Länder, Regionen, Institutionen, Ausbildungskonzepte, Lernarrangements) auszugestalten.

Basis einer inklusiven Berufsbildung stellt eine inklusive Grundhaltung dar, die Anerkennung bzw. Wertschätzung individueller Unterschiede ausdrückt und dies als Chance begreift. Deshalb kommt auch der Professionalität des Bildungspersonals in Betrieben, in Berufsschulen und bei Bildungsdienstleistern bei der Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung eine Schlüsselrolle zu (BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Nicht die Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten ist für die Ausgestaltung inklusiver Bildungsprozesse ausreichend, sondern personale, soziale und emotionale Kompetenzen sowie die Einstellung und Haltung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. BYLINSKI 2014). Neben einer reflexiven pädagogischen Professionalisierung gilt es, auf ein verändertes Verständnis der Fachkräfte hinzuwirken, das sich auf Vernetzung, Austausch und die Einbindung externer Kompetenzen stützt (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V. 2014, S. 2).

## Fachwissenschaftlicher Diskurs

Mit diesem Sammelband möchten wir einen fachwissenschaftlichen Diskurs in der Berufsbildung aufgreifen und weiterführen, indem wir Theoriebezüge und Perspektiven für die Berufsbildung relevanter Disziplinen und ihre thematischen Zugänge und spezifischen Fragestellungen aufnehmen. Das Aufzeigen von Exklusionsrisiken, die sich insbesondere am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung verdeutlichen, soll im Hinblick auf ihre Relevanz zur Entwicklung von Inklusionsstrategien thematisiert werden. Zu diesen Strategien auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung gehört der Diskurs über unterschiedliche Formen der interdisziplinären und multiprofessionellen Zusammenarbeit genauso wie die Auseinandersetzung um separierte und exkludierende Bildungsangebote für spezifische Zielgruppen. Notwendige Veränderungen in der Lehrerbildung und Ausbilderqualifizierung dürfen im Fachdiskurs nicht außen vor bleiben – vielmehr sind neue Formate von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu entwickeln. Wichtige Impulse zur Weiterentwicklung von Bildungsstrukturen und zur Ausgestaltung inklusiver Bildung geben uns andere (europäische) Länder, die den fachwissenschaftlichen Diskurs aus einer besonderen Perspektive ergänzen. Damit gliedert sich der vorliegende Sammelband in fünf inhaltliche Abschnitte.

### I. Theoriebezüge und Zugänge zur Inklusion in der Berufsbildung aus der Perspektive von Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik

Der erste Teil des Sammelbandes nimmt *Theoriebezüge aus der Bildungswissenschaft* auf – der Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik –, die in der Tradition der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung stehen und vor allem im Kontext einer subjektorientierten Pädagogik immer wieder die Kooperation gesucht haben, um von Ausgrenzung bedrohte bzw.

betroffene Menschen in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren. Die jeweils spezifischen Zugänge zur Inklusion in der beruflichen Bildung sollen deshalb zu Beginn dargestellt werden.

Die *berufspädagogische Perspektive* nimmt JOSEF RÜTZEL ein und arbeitet heraus, dass Inklusion in ihrem allgemeinen und weiten Verständnis als Navigationssystem für die Gestaltung der Berufsbildung fungieren kann. Dabei wird die Berufspädagogik in einem differenzierten und komplexen Spannungsverhältnis von Gesellschaft, Arbeitswelt, (Berufs-) Bildungssystem und Subjekt verortet. Vor dem Hintergrund der konkreten gesellschaftlichen Entwicklung sowie normativer Perspektiven plädiert RÜTZEL für eine konsequente biografie- und subjektorientierte Gestaltung des Berufsbildungssystems, welches allen Subjekten in allen Altersphasen, in allen Lebenssituationen und auf allen Kompetenzniveaus die Teilhabe an hochwertiger Berufsbildung ermöglicht. Dieses System sei auf allen Ebenen in seinen Steuerungs- und Organisationsstrukturen, den Handlungs- und Bildungsprozessen inklusiv auszugestalten. Bezüge ergeben sich insbesondere aus der kritischen Bildungstheorie, der Geschlechterforschung, Theorien zur sozialen (Un-)Gleichheit und Differenz sowie zu Intersektionalitätstheorien.

ANDREAS OEHME stellt aus *sozialpädagogischer Sicht* die Frage, wie mehr Inklusion in der beruflichen Bildung hergestellt werden kann, und diskutiert, wie gesellschaftliche Einrichtungen für Arbeit und Bildung gestaltet sein müssen, damit sie von Ausgrenzung Betroffenen mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Statt einer „Versorgung“ in Parallelsystemen wird deutlich mehr Adressatenorientierung gefordert und die Berücksichtigung der konkreten Lebenswelten sowie der Bewältigungslagen der einzelnen Individuen. Erst davon ausgehend sei zu beurteilen, welche Form beruflicher Bildung und Beschäftigung tatsächlich Teilhabe vermittelt und welche sie auch behindert. Damit zeigt OEHME auf, dass mit dem Inklusionsparadigma die eigentliche Herausforderung bei der Ausgestaltung des Bildungssystems wieder in den Vordergrund rückt: die Kopplung der beruflichen Bildung mit den (lebensweltlichen) Perspektiven der Menschen.

Die *Aufgabe der Sonderpädagogik* bei der Ausgestaltung einer inklusiven Berufsbildung sieht JOACHIM SCHROEDER darin, ihre Theorien, Konzepte, Arbeitsformen und Methoden dahin gehend zu überprüfen, inwieweit es möglich ist, von einem „medizinischen Modell“ der Behinderung zu einem „sozialen Modell“ zu gelangen. Der Blick sei dabei auf die Barrieren gerichtet, mit dem Ziel, diese zu identifizieren und auf deren Beseitigung hinzuwirken. Zu betrachten wären insbesondere die Interaktion in den institutionellen und sozialräumlichen Strukturen sowie Haltungen und Einstellungen. In Bezug auf drei behinderungspädagogische Handlungskonzepte (Rehabilitations-, Pflege- und Therapiepädagogik) werden die für Inklusionsbemühungen in der beruflichen Bildung jeweils spezifischen Anforderungen dargestellt. SCHROEDER hinterfragt den Theoriebeitrag der Sonderpädagogik zur Inklusionsdebatte selbstkritisch. Er stellt aber auch heraus, dass die Disziplin relevante und weiter gehende Impulse beizutragen hat, weil sie sich in der Vielfalt der Behinderungen gut auskennt und pädagogische Anforderungen und Aufgabenstellungen sehr präzise beschreiben kann.

## II. Bestehende Exklusionsrisiken sowie Chancen und Potenziale als Ausgangspunkt einer differenzierten Berufsbildung

Sind einerseits strukturelle Exklusionsrisiken empirisch nachgewiesen und werden die Auswirkungen von individuellen Zugangsbarrieren durch Differenzkategorien sichtbar, entsteht andererseits mit dem Inklusionsparadigma eine veränderte Perspektive, die es ermöglicht, bestehende Strukturen der Berufsbildung unter der Subjektperspektive zu hinterfragen. Die Entwicklung und Ausgestaltung einer differenzierten Berufsbildung knüpft daran an.

Der Beitrag von GUDRUN WANSING, MANUELA WESTPHAL, JAN JOCHMARING und MARIOS SCHREINER beleuchtet, ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive von Verschiedenheit, die Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zur beruflichen Bildung. Die Autorinnen und Autoren stellen die Kategorien Behinderung und Migrationshintergrund heraus und diskutieren deren wechselseitige Verwobenheit. Durch Fragestellungen der Intersektionalität wird der Blick um eine systemische Perspektive erweitert und auf Ungleichheit, Herrschaft, Diskriminierung und Differenz gerichtet. Differenzlinien werden deutlich, die durch institutionelle und professionelle Logiken des Bildungssystems selbst hervorgebracht und stabilisiert werden. Behinderung und Migration(shintergrund) sind damit nicht als naturwüchsige Gegebenheiten bzw. als Eigenschaften von Personen zu bewerten, vielmehr werden sie als zugrunde liegende Kategorien (Etiketten) vom System beruflicher Bildung (re-)produziert und bestimmen für die Subjekte den Zugang zur beruflichen Bildung.

MONA GRANATO schließt daran an und diskutiert ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Inklusionsparadigma sowohl die institutionellen als auch die individuellen Inklusionschancen und Exklusionsrisiken von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung. Auf Grundlage theoretischer Anknüpfungspunkte werden Kontextbedingungen, ebenso institutionelle Mechanismen und Regeln herausgestellt als auch individuelle Merkmale beim Zugang in duale Berufsausbildung analysiert. GRANATO zeigt auf, dass sich die mit Zuschreibungen verbundenen Selektionsmechanismen am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderem Maße exkludierend auswirken. Angebote im Übergangsbereich werden im Hinblick auf den Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung als inklusionsfördernd bewertet; stattfindende (betriebliche) Selektionsprozesse sind allerdings aufgrund fehlender Ausbildungsplätze mit bedeutenden Exklusionsrisiken verbunden. Damit ist auch die Frage aufgeworfen, ob sich mit einem Berufsausbildungssystem, das marktwirtschaftlich organisiert ist, das Konzept inklusiver Bildung realisieren lässt.

Der Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung wird insbesondere über die Bildungsvoraussetzungen junger Menschen bestimmt. So sind diejenigen Jugendlichen mit fehlenden bzw. niedrigen Schulabschlüssen am häufigsten von Ausbildungslosigkeit betroffen. WIBKE BOYSEN greift die Frage auf, ob demnach für junge Menschen mit (Fach-)Abitur ein geringeres Risiko besteht, von Ausbildung ausgeschlossen zu werden. Ausgehend von der sta-



tistischen Datenlage sowie quantitativen und qualitativen Befunden gibt sie einen Einblick in Probleme der Berufsfindung dieser Personengruppe. So wird auf der Basis durchgeführter Interviews diskutiert, inwieweit sich bspw. unklare berufliche Vorstellungen, ein nicht beendeter Berufsfindungsprozess und längere nicht intendierte Phasen außerhalb des Bildungssystems auswirken. Insbesondere stellt BOYSEN die Weitergabe biografischen Wissens der Eltern und deren erworbene Handlungsmuster und -strategien heraus, die einen nachgewiesenen Einfluss auf den Berufsfindungsprozess ihrer Kinder nehmen.

Das Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung beleuchtet MARC THIELEN in seinem Beitrag und diskutiert, ob im Zuge der Selektion bei der Vergabe von Lehrstellen pädagogisch-didaktisch begründete Homogenitätsbestrebungen im Vordergrund stehen. Gesellschaftlich verankerte Normalitätserwartungen am Ausbildungsmarkt werden herausgestellt, die sich im Diskurs um mangelnde Ausbildungsreife widerspiegeln. Für THIELEN könnte das Inklusionsparadigma die Chance bieten, dass sich aufgrund der veränderten Betrachtungsweise Normalitätsgrenzen verschieben. Dem stehen allerdings die neu in den Fokus gerückten Verhaltensnormen entgegen, wie bspw. die Erwartungen an das Arbeits- und Sozialverhalten der Jugendlichen – die Umsetzung von Inklusion und der damit proklamierte positive Umgang mit Heterogenität und Vielfalt wäre darüber deutlich begrenzt und eine neue Abweichung von Normalität damit produziert. THIELEN spitzt zu und befürchtet, dass die gestiegenen Anforderungen und vorausgesetzten Standards möglicherweise dazu führen, dass infolgedessen Jugendliche wieder – auch unter dem Postulat von Inklusion – auf alternative Wege einer (außerbetrieblichen) Berufsausbildung angewiesen sind.

### **III. Entwicklung von Inklusionsstrategien zum Aufbau einer differenzierten Berufsbildung**

Vor dem Hintergrund bestehender Exklusionsrisiken werden aus bildungswissenschaftlicher Perspektive System- und Strukturveränderungen vorgeschlagen und bildungspolitisch Reformvorschläge diskutiert, die auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung unterschiedliche Systemebenen tangieren und in alle Handlungsfelder der Berufsbildung hineinreichen. Inklusionsstrategien setzen dabei an bestehenden Strukturen an und entwickeln diese im Sinne einer differenzierten (inklusive) Berufsbildung weiter.

Empirische Basis des Beitrags von RUTH ENGRUBER und JOACHIM GERD ULRICH bildet die Befragung von ca. 300 Berufsbildungsfachleuten, die im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors 2013 zu Reformvorschlägen für eine inklusive Berufsausbildung ausgewertet wurden. Nachgegangen wird zum einen der Frage, welche bildungspolitischen Grundüberzeugungen bei Berufsbildungsexperten aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und Organisationen zu finden sind, und zum anderen, wie diese Grundüberzeugungen Einfluss darauf nehmen, welche Reformvorschläge für eine inklusive Berufsausbildung als begrüßenswert, akzeptabel oder verwerflich erscheinen. Untersucht wird, ob möglicherweise Reformen zugunsten einer

breiten Inklusion ausbildungsinteressierter Jugendlicher Grundfeste der bestehenden institutionellen Ordnung der dualen Berufsausbildung infrage stellen könnten und vorgeschlagene Reformen, je nach bildungspolitischer Grundüberzeugung, auf ein sehr unterschiedliches Echo stoßen. Damit könnte ein Zusammenhang zwischen der organisationalen Herkunft der Expertinnen bzw. Experten und ihren Überzeugungen bestehen.

Für Produktionsschulen programmatisch ist das Prinzip, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die Teilhabe an realen Arbeits- und Produktionsprozessen eine individuelle und soziale Entwicklung zu ermöglichen. Konzipiert als Arbeits- und Lernort nimmt die Produktionsschule Jugendliche und junge Erwachsene auf, die in ihrer bisherigen Schulkarriere massive Erfahrungen des Scheiterns erlebt haben. WOLFGANG MACK geht in seinem Beitrag der Frage nach, ob insofern Produktionsschulen ein an der Inklusion orientiertes Konzept repräsentieren. Betrachtet wird zunächst das Spannungsverhältnis von allgemeiner Teilhabe und individueller Förderung, um ausgehend von einem soziologisch reflektierten Verständnis von Inklusion und Exklusion die Inklusionspotenziale und -mechanismen von Produktionsschulen herauszuarbeiten. Dafür nimmt MACK die konzeptionelle Umsetzung der Produktionsschulen in den Blick und diskutiert vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung die Frage von Integration und Inklusion für Jugendliche, die von Zugängen zu Ausbildung und Arbeit ausgeschlossen wurden.

Vor dem Hintergrund der anhaltend prekären Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Förderbedarf sowie des prognostizierten Fachkräftemangels, setzt sich EVA ANSLINGER damit auseinander, inwieweit Teilzeitberufsausbildung einen Beitrag zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems leisten kann. Ausgehend vom Konzept der Teilzeitberufsausbildung, den rechtlichen Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz und Befunden zur Umsetzung wird die Möglichkeit gesehen, mit einer Teilzeitberufsausbildung jungen Erwachsenen den Zugang zu einer Berufsausbildung zu ermöglichen. Angelehnt an die Theorie der Intersektionalität werden auf der Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene interdependente Exklusionsmechanismen identifiziert, die aufzugreifen wären. ANSLINGER diskutiert, ob sich das Konzept der Teilzeitberufsausbildung als tragfähig erweist und ein inklusives Strukturelement darstellt, um auf weitere Zielgruppen wie Menschen mit Behinderungen oder Flüchtlinge übertragen zu werden. Dafür spricht, dass Teilzeitberufsausbildung mit der jeweils individuellen Situation und den besonderen Lernbedürfnissen der Individuen vereinbart werden kann.

Eine „moderne“ Berufsorientierung verfolgt das Ziel, junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess individuell zu begleiten und zu unterstützen. Schulische Berufsorientierungsangebote sollten deshalb an den individuellen (Lern-)Voraussetzungen der Schüler/-innen ansetzen, ihre Interessen und Bedürfnisse aufnehmen sowie ihre Stärken und Potenziale aufgreifen. Damit werden Aspekte benannt, die auf dem Weg zur Inklusion grundlegend sind. MICHAEL HEISTER zeigt in seinem Beitrag die Entwicklung in der Berufsorientierung an Einzelaspekten auf und erörtert, welche Entwicklungen noch zu nehmen wären, um eine an

Inklusion orientierte Berufsorientierung umzusetzen. Herausgestellt wird, dass die Berufswahlprozesse aller Jugendlichen betrachtet werden müssen, d. h., schulische Angebote der Berufsorientierung sollen sich sowohl an Jugendliche mit Förderbedarf als auch an Gymnasiasten wenden. HEISTERS Anliegen ist es, dass Berufsorientierung nicht als weiteres „Instrument der Benachteiligtenförderung“ missverstanden wird.

H.-HUGO KREMER nimmt grundlegende Widersprüche zur Inklusion in Berufskollegs in den Blick und zeigt Eckpunkte für eine Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung auf. Verschiedene Stränge der Inklusionsdiskussion werden zusammengeführt und spezifische Aspekte der Inklusion in der beruflichen Bildung und in Berufskollegs aufgenommen. Als zentraler Bezugspunkt und zugleich besondere Herausforderung stellt KREMER die individuelle Förderung dar. Am Beispiel der Berufsausbildungsvorbereitung wird exemplarisch aufgezeigt, wie eine individuelle Förderung in die Bildungsgangarbeit umgesetzt und verankert werden kann. Deutlich wird, dass individuelle Förderung mit Entwicklungsanstrengungen auf mikrodidaktischer, organisatorischer und curricularer Ebene verbunden ist und nicht isoliert erfolgen kann. Aufgabe der Berufskollegs sei es daher, eine Individualisierung der Lern- und Entwicklungswege als leitendes Prinzip in die curricularen Strukturen aufzunehmen. Ebenso konstatiert KREMER, dass die Entwicklung inklusiver Berufskollegs nicht auf eine Bildungsgang- und Schulentwicklung begrenzt werden darf, sondern die Anbindung an gesellschaftliche Strukturen erforderlich sei.

Die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik wird im Beitrag von MANFRED WEISER als Herausforderung und Chance aufgenommen. Entsprechend werden die darin enthaltenen Potenziale für die Ausgestaltung einer subjektorientierten Berufsbildung dargelegt. Die Professionalisierung dieses „Arbeitsbündnisses“ verdeutlicht er als relevantes Strukturmerkmal und beleuchtet dieses unter systematischen und konkret-praktischen Aspekten. Exemplarisch werden zum einen das virtuelle Berufsbildungswerk und die Online-Berufsschule als ein Ergebnis zielgerichteter Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik aufgezeigt, zum anderen das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses zur Weiterentwicklung professionellen pädagogischen Handelns. Vor dem Hintergrund komplexer Anforderungen werden kooperative Bezüge als unumgänglich betrachtet und Ansatzpunkte dazu im Beitrag dargelegt.

#### **IV. Ausbildung und Professionalisierung des Bildungspersonals für eine inklusive Berufsbildung**

Auf dem Weg zur Inklusion sind auf allen Systemebenen und in allen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung Veränderungsprozesse erforderlich – bei der Ausgestaltung der Ausbildungspraxis kommt der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte eine Schlüsselrolle zu. Neben der Weiterentwicklung von differenzierten Bildungsstrukturen, die die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, ist eine inklusive Haltung eine Maxime für pädagogisches Handeln.

URSULA BYLINSKI zeigt in ihrem Beitrag auf, dass mit der Umsetzung von Inklusion eine „neue“ Qualität von Professionalität verbunden ist. Bildungsprozesse subjektorientiert auszugestalten und ihr pädagogisches Handeln in Kooperation und Vernetzung umzusetzen stellt eine neue Herausforderung dar. Im Beitrag werden Befunde einer qualitativen Studie herangezogen, um exemplarisch den Anforderungs- und Handlungskontext der pädagogischen Fachkräfte zu verdeutlichen und Konsequenzen für Professionalisierungsprozesse aufzuzeigen. Ausgehend vom unauflöselichen Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion erweist sich Reflexionskompetenz als Kernkompetenz – eine Chance wird im Aufbau einer kritischen Handlungsperspektive gesehen. Die Bildung von Lerngemeinschaften unterschiedlicher pädagogischer Fachkräfte (bspw. der Lehrkräfte und Ausbilder/-innen) sowie Settings der Fort- und Weiterbildung, die professionen- und institutionenübergreifend gestaltet sind, könnten dazu beitragen, Kooperation konstruktiv zu erfahren und gemeinsam weiterzuentwickeln.

Für ULRIKE BUCHMANN begründet sich die Notwendigkeit einer Professionalisierung des pädagogischen Personals im berufsschulischen Kontext zweifach: bildungspolitisch und bildungstheoretisch. Der mit der UN-Behindertenrechtskonvention gestärkte Inklusionsbegriff wird als äußerer Anlass bewertet, der auf eine generelle Problematik aufmerksam macht, nämlich auf die Sorge um das Auseinanderfallen von Gesellschaft angesichts tief greifender Transformationsprozesse. In Anlehnung an Parsons, Luhmann und Habermas wird die Einschätzung dargelegt, dass Inklusion Modernisierungsrückstände offenbare im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, pädagogische Wissensbestände und didaktische, curriculare sowie institutionelle Handlungspraxen. BUCHMANNs Plädoyer für eine neu zu denkende Lehrerbildung für berufliche Schulen setzt eine Neubewertung der bisherigen Wissensbestände voraus. Bestehende Anforderungen und erforderliche Wissensbestände werden herausgearbeitet und Bezugspunkte eines professionellen pädagogischen Arbeitsvermögens aufgezeigt. Als Problematik wird der überwiegend deutlich reduzierte bildungswissenschaftliche Studienanteil der neu strukturierten Lehramtsstudiengänge gesehen und diesbezüglich politischer Handlungsbedarf konstatiert.

Die Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen und des auszubildenden Personals nimmt MICHAEL BRATER in seinem Beitrag auf. Deutlich fordert er, einen radikalen Perspektivenwechsel in der Berufsbildung: weg von einer Verwertungsperspektive hin zu einer subjektorientierten Entwicklungsperspektive. Die von ihm dargelegte subjektorientierte (inklusive) Berufsbildung setzt an den Lernenden an und zeigt damit das Prinzip einer zukunftsorientierten Berufsbildung. Bezogen auf eine notwendige Professionalität der Ausbilder/-innen folgert BRATER, dass diese sowohl die Entwicklungsmöglichkeiten und -impulse ihrer Auszubildenden erkennen als auch ihre Interessen und Motive verstehen müssen. Die Umsetzung von Inklusion verlange damit die Gestaltung sozialer Lernbeziehungen und eines lernförderlichen sozialen Klimas, eine passende Didaktik und pädagogische Fähigkeiten der Ausbilder/-innen. Damit sei allerdings ein radikaler Wandel der Rolle des Lehrenden verbunden. Inklusive und subjektorientierte Berufsausbildung kann und sollte an beste-

henden Erfahrungen der Ausbilder/-innen anknüpfen, damit Heterogenität, Individualität und Diversität der Lernenden nicht als Überforderung, sondern als pädagogische Herausforderung betrachtet werden kann, die es zu meistern gilt.

## **V. Von anderen Ländern lernen: Impulse für den Inklusionsdiskurs und die Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung**

Alle menschlichen Lebensbereiche sind betroffen, wenn es um den Abbau von Barrieren bzw. um das Herstellen von Zugängen geht. Für die Berufsbildung sind unter dem Aspekt der Inklusion der barrierefreie Zugang und die barrierefreie Gestaltung des Arbeitsplatzes, der Werkzeuge, Maschinen und Hilfsmittel von besonderer Bedeutung. Deren Gestaltung orientiert sich vorwiegend an der Wirtschaftlichkeit und weniger an Prinzipien der Gesundheit und Arbeitszufriedenheit.

Eine Weiterführung des Ansatzes der Barrierefreiheit ist das Konzept des Universellen Designs (UD). Dieses versteht sich als eine ausnahmslos allen Nutzen bringende Gestaltung. „Universelles Design“ und „angemessene Anpassungen“ werden spätestens mit der UN-BRK als zwei wesentliche Bausteine für das Gelingen von inklusiver Bildung angesehen. Aus der Lebensqualitätsforschung lassen sich wertvolle Beiträge für die Qualität von Schule ableiten, weil erst mit einer qualitativ vollen Schule Inklusion zu einem Gewinn für alle wird. Im europäischen Projekt INVESTT (2012–2015) wurden diese Überlegungen im Bereich inklusiver Berufsbildung in vier europäischen Schulen erprobt. WOLFGANG PLAUTE präsentiert in seinem Beitrag die wichtigsten Zwischenergebnisse aus diesem Projekt.

Inklusive Merkmale und die Ausrichtung einer inklusiven Berufsbildung stellt ROSA ANNA FERDIGG am Beispiel Südtirol/Italien vor. Ihr Beitrag gibt einen Einblick in eine Region, in der das gesamte Bildungssystem inklusiv aufgestellt ist und sich von einem parallelen Sondersystem längst verabschiedet hat. Südtirol nimmt aufgrund seiner Geschichte eine besondere Position im italienischen Gesamtstaatsgebiet ein, ist aber an die italienische Gesetzgebung gebunden. FERDIGG zeigt inklusive Aspekte der Berufsbildung und deren Rahmenbedingungen auf und gibt einen Überblick über die bildungspolitische und pädagogische Grundausrichtung, die hinter diesem System steht. Die grundlegende Überzeugung, dass eine auf die Person zugeschnittene Bildung, die sich an den individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen des Einzelnen orientiert, für eine zukunfts- und friedensfähige Gesellschaft unabdingbar ist, findet sich auf den verschiedenen Ebenen der konzeptuellen und operativen Gestaltung des (Berufs-)Bildungssystems wieder.

ROGERIO ADOLFO DE MOURA analysiert exemplarisch drei Programme zur Berufsvorbereitung in Brasilien, die zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen sollen, und ordnet diese unter einer bildungspolitischen Zielsetzung ein. Brasilien ist ein wichtiges Mitglied der G-20 und anderer Foren, wie der BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika); allerdings wird dort keine spezifische Diskussion über die Bildung junger Menschen und

den Übergang in die Arbeitswelt geführt. DE MOURA argumentiert, dass die Gewährleistung einer politischen und institutionellen Architektur für die Jugend erforderlich sei, um ihre Beschäftigung zu unterstützen. Obwohl Brasilien 2013 das Jugendstatut verabschiedet hat, bleibe die rechtliche, institutionelle und professionelle Verbindung weiterhin unklar und fragil. Dies bezieht sich ebenso auf die berufliche Ordnung im Kontext der Berufsausbildung. Auf Grundlage der Ergebnisse seiner Untersuchung (2002–2006) ist zu erkennen, dass die durchgeführten Berufsvorbereitungsprogramme zwar die Wirkung einer sozialen Kontrolle für die Teilnehmenden haben, ihnen aber gleichzeitig einen Familien- und Schulersatz bieten und notwendiges Wissen für die Arbeitswelt vermitteln.

Bedanken möchten wir uns bei all denjenigen, die die Idee zu diesem Sammelband hatten, an der Planung beteiligt waren, die Erstellung begleitet und die Beiträge erarbeitet haben.

Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen, die bereit waren, sich mit ihrer jeweils besonderen Expertise in den aktuellen Inklusionsdiskurs im Kontext der Berufsbildung einzulassen und sich aus ihrer Perspektive einzubringen.

Ein Dankeschön richtet sich auch an die *Kolleginnen und Kollegen im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*, die die Erstellung des Sammelbandes produktiv unterstützt haben, insbesondere Ülkü Gülkaya und Dr. Thomas Vollmer, die mit ihrem Lektorat zum Gelingen der Veröffentlichung beigetragen haben.

*Ursula Bylinski und Josef Rützel*  
*Bonn/Darmstadt, im Oktober 2015*

## Literatur

- AICHELE, Valentin: Monitoring – unverzichtbarer Beitrag zur staatlichen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (Hrsg.). Berlin 2012 – URL: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/positionen\\_nr\\_1\\_monitoring\\_unverzichtbarer\\_beitrag\\_zur\\_staatlichen\\_umsetzung\\_der\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_01.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/positionen_nr_1_monitoring_unverzichtbarer_beitrag_zur_staatlichen_umsetzung_der_un_behindertenrechtskonvention_01.pdf) (Stand: 24.02.2015)
- ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018. Berlin 2014 – URL: <https://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2015-2018,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 07.08.2015)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012 – URL: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) (Stand: 07.08.2015)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014 – URL: [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/wichtige\\_ergebnisse\\_presse2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/wichtige_ergebnisse_presse2014.pdf) (Stand: 24.02.2015)
- BERTELSMANN STIFTUNG: Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2014 – URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf) (Stand: 07.08.2015)

- BIERMANN, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart 2008
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202
- BUDDE, Jürgen; HUMMICH, Merle: Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion (2013) 4 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Stand: 29.01.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011 – URL: [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 07.08.2015)
- BYLINSKI, Ursula: Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 47 (1996) 1–2, S. 32–41
- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- BYLINSKI, Ursula: Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Inklusion in der Schule – und dann? Berlin 2015, S. 47–58 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf> (Stand: 07.08.2015)
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 14–17
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris 2009 – URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Stand: 16.01.2016)
- 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](http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html) (Stand: 18.02.2015)
- EL-MAFAALANI, Aladin: Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 39–42
- ENGRUBER, Ruth; GEI, Julia; LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; ULRICH, Joachim Gerd: Inklusive Berufsbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn 2014 – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht\\_expertenmonitor\\_2013.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht_expertenmonitor_2013.pdf) (Stand: 07.08.2015)
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014a – URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Berufsbildung\\_junger\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf) (Stand: 07.08.2015)
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014b – URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/LL\\_GB\\_Integration\\_UnternBefr\\_Links\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GB_Integration_UnternBefr_Links_2015.pdf) (Stand: 24.02.2015)

- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Chance Ausbildung. STIFTUNG, BERTELSMANN (Hrsg.). Gütersloh 2014 – URL: [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616\\_BST\\_Inklusion\\_Hintergrund\\_final\\_bf.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf) (Stand: 24.02.2015)
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG. BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Text und Erläuterungen. Hamburg 2013 – URL: [https://www.google.de/?gfe\\_rd=cr&ei=7ImIVOWiC4ml8Qe09ICIDA&gws\\_rd=ssl#q=UN-Konevention+behinderte+hamburg](https://www.google.de/?gfe_rd=cr&ei=7ImIVOWiC4ml8Qe09ICIDA&gws_rd=ssl#q=UN-Konevention+behinderte+hamburg) (Stand: 18.02.2015)
- 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](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf) (Stand: 24.02.2015)
- HANNACK, Elke: Inklusion aus gewerkschaftlicher Sicht. Was heißt inklusive Ausbildung und Beschäftigung? DGB-Tag der Berufsbildung. Berlin 2014
- HEIMANN, Klaus: Inklusion: In der dualen Berufsausbildung kann sie beginnen. WISO Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bonn 2013 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10339.pdf> (Stand: 07.08.2015)
- KREMER, H.-Hugo; KÜCKMANN, Marie-Ann; SLOANE, Peter F. E.; ZOYKE, Andrea: „Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen“ im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2015 – URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof\\_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf) (Stand: 18.02.2015)
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 2012
- PRENGEL, Annedore: Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, Helma; WENNING, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, S. 93–107
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim 1993
- 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](http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf) (Stand: 24.02.2015)
- 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
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: Heterogenität – ein schulpädagogischer „Dauerbrenner“. In: PÄDAGOGIK 11 (2014), S. 38–45
- ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15, hrsg. v. MÜNK, Dieter; SCHMIDT, Christian, S. 1–21 – URL: [www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich\\_ws15-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf) (Stand: 30.09.2015).





I. Theoriebezüge und Zugänge  
zur Inklusion in der Berufsbildung  
aus der Perspektive von Berufs-,  
Sozial- und Sonderpädagogik



*Josef Rützel*

## ► Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung

Das Thema „Inklusion“ hat auch die Berufsbildung erfasst. Da sich Inklusion auf alle Teilsysteme und Handlungsfelder der Berufspädagogik bezieht, ist die Diskussion vielfältig, facettenreich, zuweilen undifferenziert und emotional aufgeladen. Ausgangsthese des Beitrags ist, dass vor dem Hintergrund einer sich transformierenden Gesellschaft eine grundsätzliche Neubestimmung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft erforderlich ist, die alle Steuerungskonzepte, Systemebenen, Strukturen, Prozesse und Normalitätsvorstellungen berührt. Ergebnisse aus Analysen zur sozialen Ungleichheit und die Ausarbeitung eines „Navigationssystems Inklusion“ bilden die Bezugspunkte für die Skizze eines auf einem subjektorientierten Verständnis beruhenden biografieorientierten (Berufs-)Bildungssystems.

### **Schlüsselbegriffe**

Biografieorientierte Berufsbildung, Inklusion, Diskriminierung, soziale Ungleichheit, Steuerungskonzept

### **1. Einleitung**

„Inklusion“ wird in der Berufsbildung kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird Inklusion als Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale, Kompetenzen und Bedürfnisse der Subjekte, die Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft, die Durchsetzung der Menschenrechte, eine prosperierende Wirtschaft sowie zur Bewältigung der gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Wandlungsprozesse gesehen (vgl. u. a. SICKING 2012; RÜTZEL 2013, S. 91 ff.). Auf der anderen Seite wird von der „Inklusionslüge“ (vgl. BECKER 2015; FEUSER 2013, S. 27) gesprochen.

Inklusion steht in Wechselwirkung zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Einerseits ist sie durch diese mit hervorgebracht, andererseits erfordern die gesellschaftlichen Transformationsprozesse zumindest die Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Leitlinien von Inklusion. Sogenannte Megatrends wie die Internationalisierung, die Individualisierung, die Zunahme von Vielfalt, Komplexität und die Beschleunigung sowie insbesondere auch die Technologisierung charakterisieren die Transformationsprozesse (vgl. RÜTZEL 2000

und 2013). Diese Entwicklungen sind in vielfältiger Weise verkoppelt. Sie sind jeweils Folge als auch Auslöser. Gesellschaftliche Auswirkungen sind die Erosion und Krisensymptome bestehender Steuerungskonzepte, Systeme, Strukturen und Normalitätsvorstellungen. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen ist unter einer berufspädagogischen Perspektive eine grundsätzliche Neubestimmung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft erforderlich, die alle Steuerungsmechanismen, Systeme und Handlungsfelder der Berufsbildung betrifft. In diesem Beitrag sollen Ideen, Anregungen und Ansatzpunkte für diese Neubestimmung mit dem Fokus auf die Gestaltung eines biografieorientierten Berufsbildungssystems ausgearbeitet werden. Hierzu werden zunächst Grundmuster, Entwicklungen und Strömungen bezogen auf soziale Ungleichheit und Diskriminierung in der Berufsbildung schlaglichtartig beleuchtet, wobei Inklusion als „Navigationssystem“ für die Neubestimmung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft in der Berufsbildung in ihren Konturen ausgearbeitet wird. Unter Bezug auf das Verständnis von subjektorientierter Berufsbildung und mit Bezug auf aktuelle Reformansätze in der Berufsbildung werden sodann Herausforderungen, Modernisierungen und Ansatzpunkte für ein biografieorientiertes (Berufs-)Bildungssystem skizziert. Abschließend werden Herausforderungen der Berufspädagogik benannt.

## **2. Soziale Ungleichheit und Diskriminierung in der Berufsbildung**

Eine kaum überschaubare Zahl von Untersuchungen zeigt erhebliche soziale Disparitäten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung (vgl. u. a. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Insgesamt liegen umfangreiche und aussagekräftige Daten vor, die die besonderen Benachteiligungen junger Frauen (BEICHT/WALDEN 2014, S. 9 ff.) und junger Menschen mit Migrationshintergrund (ENGRUBER/RÜTZEL 2014b, S. 14) bei ihrem Start in eine duale Berufsausbildung aufzeigen. Spärlicher sind die Untersuchungen zu den besonderen Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014a, S. 18 ff.). Neben Geschlecht und Migrationshintergrund ist v. a. die soziale Herkunft ein wichtiger Einflussfaktor. So werden die Übergangschancen signifikant besser, wenn die Eltern eine abgeschlossene Berufsausbildung oder einen Studienabschluss besitzen. Diverse Formen von Benachteiligung, Diskriminierung und verallgemeinernden Zuschreibungen betreffen schließlich auch Menschen mit Behinderungen oder die sexuelle Orientierung. Sie wirken sich nicht nur beim Übergang in die Ausbildung, sondern auch beim Übergang in die Hochschule, in Beschäftigung, in der Weiterbildung und im Alter aus.

Dieser Befund ist mittlerweile durch die Forschung belegt. Milieustudien etwa wie die des SINUS-Instituts zu Migranten-Milieus können die Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen sichtbar machen (vgl. SINUS SOCIOVISION 2008). Das Potenzial dieser Forschungen besteht darin, dass sie vor einfachen Verallgemeinerungen schützen und die Vielfalt der Aneignung sichtbar machen können. Weiterführende Ansätze sind auch in der berufspäda-

gogischen Geschlechterforschung entwickelt worden. In den Forschungen von Angela Paul-Kohlhoff und ihrem Team stand die Untersuchung der gesellschaftlichen und geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung sowie von Segregationslinien in der Berufspädagogik und der Erwerbsarbeit im Mittelpunkt (vgl. PAUL-KOHLHOFF 2004). Bezug genommen wurde auf hierarchie- und gesellschaftstheoretische und auf diskurstheoretische Ansätze der Geschlechterforschung. Erstere dienen dazu herauszufinden, wie in sozialstrukturellen Prozessen der Statusdistribution Hierarchien im Geschlechterverhältnis fortwährend reproduziert und ausdifferenziert werden. Mittels des diskurstheoretischen Ansatzes „gendering“ wurde untersucht, wie in sozialen Kontexten die Vergeschlechtlichung von Berufen und Tätigkeiten sowie das Geschlechterverhältnis insgesamt interaktiv hergestellt werden.

Weiterführend sind zudem die Forschungen zur Intersektionalität, die Fragen der Mehrfachenbenachteiligungen und -diskriminierung zum Gegenstand haben. Vereinfacht geht es darum, wie sich die einzelnen Differenzmerkmale, Geschlecht, Behinderung, Migration etc., wechselseitig verstärken oder auch abschwächen. Zugrunde liegende Kategorien sind danach nicht nur Gegenstände, sondern auch Erzeugnisse politisch-rechtlicher Strukturen und Praktiken, die in selbstreferenziellen Vollzügen durch Beobachtung, Beschreibung und Bearbeitung (re-)produziert werden (vgl. WANSING/WESTPHAL 2014, S. 17). Diese werden empirisch in Mehrebenenanalysen untersucht.

Für die Berufspädagogik und diesen Beitrag von besonderer Relevanz ist ferner die Studie von PHILIPP u. a. (2014), die in einer Mehrebenenanalyse die Auswirkungen von mehrfachen Diskriminierungen auf Berufsbiografien in Österreich empirisch untersucht haben. Deren Ergebnisse geben differenzierte Einblicke in Formen und Mechanismen von Diskriminierung und ihre biografischen Auswirkungen. Spezifische Erklärungen vor allem bezogen auf die „Reformierbarkeit“ des Bildungssystems können die organisationswissenschaftliche Perspektive (vgl. GRANATO/ULRICH 2013) oder das sozialpsychologische „Modell des geplanten Verhaltens“ (vgl. ICEK AJZEN zit. in HADDOCK/MAIO 2007, S. 218 ff.) bereitstellen. Darüber hinaus ist auch das Erklärungspotenzial von kulturwissenschaftlichen Ansätzen zu nutzen. Schließlich gewinnt auch die internationale Perspektive zunehmend an Relevanz, denn die Sichtweisen auf Geschlecht, Behinderung, Bildung und Sozialstruktur in den „Herkunftsländern“ sind für inklusive Berufsbildung nicht unerheblich.

### **3. Inklusion als Navigationssystem für die berufliche Bildung**

Obwohl Inklusion aktuell ein Megathema ist, gibt es keinen Konsens zum Verständnis von Inklusion. Im Alltag der beruflichen Bildung ist das Thema ebenfalls noch nicht angekommen. In der Sonderpädagogik wird Inklusion eher als erweiterte und „optimierte Integration“ verstanden. Die UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung (UN-BRK) wendet den im Artikel 3 des Grundgesetzes formulierten Gleichheitsgrundsatz nur auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung an. Alle anderen marginalisierten oder von Marginalisierung be-

drohten Gruppen, wie Menschen mit Migrationshintergrund, schulische Außenseiter/-innen, sozial Randständige, Arme, Homo- und Transsexuelle, alte Menschen etc., werden hingegen nicht berücksichtigt. Daher bezieht die UNESCO-Kommission diesen Gleichheitsgrundsatz auf *alle* Menschen (vgl. RÜTZEL 2013, S. 3 f.). Inklusion zielt in diesem Verständnis also auf die gesellschaftliche Teilhabe der Menschen unabhängig von ihren individuellen Dispositionen:

„Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt“ (INKLUSIONSBERICHT LANDKREIS DARMSTADT-DIEBURG 2014, S. 3).

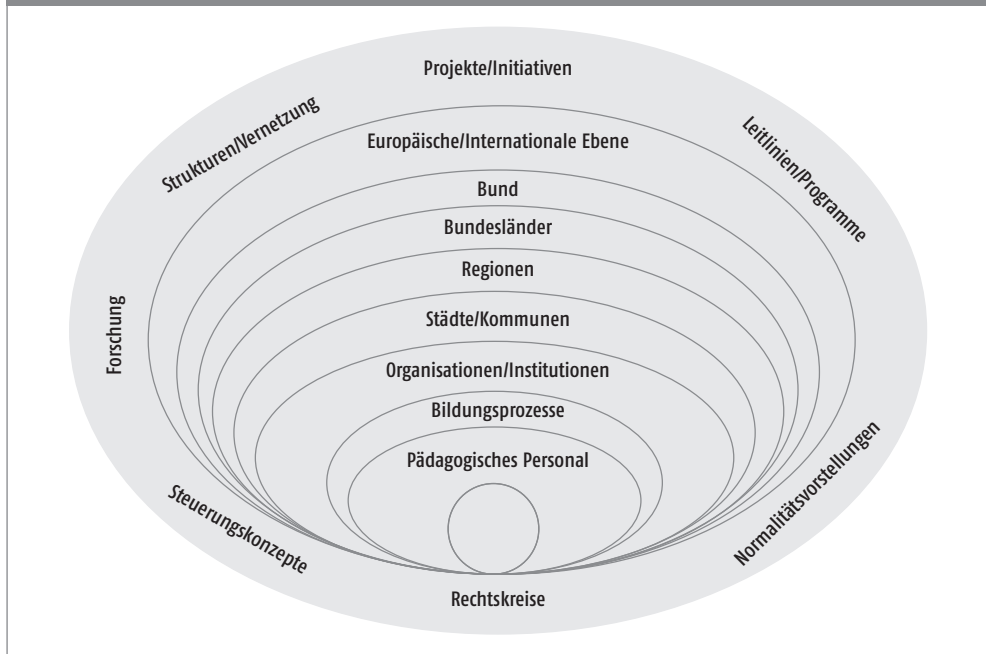
Im internationalen Referenzdokument der 48. UNESCO-Weltkonferenz der Bildungsminister in Genf im Jahre 2008 heißt es:

„International wird sie (die Inklusion – J. R.) als eine Reform gesehen, welche die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt. Dies setzt voraus, dass es das Ziel inklusiver Bildung sein muss, sozialen Ausschluss zu vermeiden; resultierend aus Einstellungen und Reaktionen auf eine Vielfalt der Rasse, sozialer Klasse, Volkszugehörigkeit, Religion, Geschlecht und Begabung. Als ein solches geht es davon aus, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht und somit Basis für eine gerechte Gesellschaft ist“ (zit. nach SICKING 2012, S. 4 f., eigene Übersetzung).

Dies sind nur zwei aus einer großen Vielzahl von Beispielen, die bewusst aus sehr unterschiedlichen Kontexten ausgewählt wurden. Die weit überwiegende Mehrheit plädiert für dieses weite Verständnis von Inklusion. Nach dem Expertenmonitor des Bundesinstituts für Berufsbildung sind es drei Viertel der Berufsbildungsfachleute, die auch entsprechende Reformvorschläge begrüßen (vgl. ENGRUBER/GEI/ULRICH 2014).

Gleichwohl beziehen sich fast ausnahmslos alle Aktionspläne, Maßnahmen, Programme, Initiativen und Beschlüsse auf die „Gruppe der Menschen mit Behinderung“. Deren Anzahl ist infolge der Unterzeichnung der UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland im Februar 2015 und des im Juni 2011 von der Bundesregierung verabschiedeten nationalen Aktionsplans zur Umsetzung dieser Konvention nicht mehr überschaubar. Fast alle zuständigen Ministerien der Bundes- und Landesebene, Städte und Landkreise, die Kultusministerkonferenz, Unternehmerorganisationen und Gewerkschaften, Verbände und Träger sowie einzelne Unternehmen und Schulen haben derartige Aktionspläne beschlossen bzw. Leitlinien aufgestellt und Programme initiiert. Eine vage Vorstellung der Komplexität des Sachverhalts kann Abbildung 1 entnommen werden.

Abbildung 1: Steuerungs- und Handlungsebenen von Inklusion



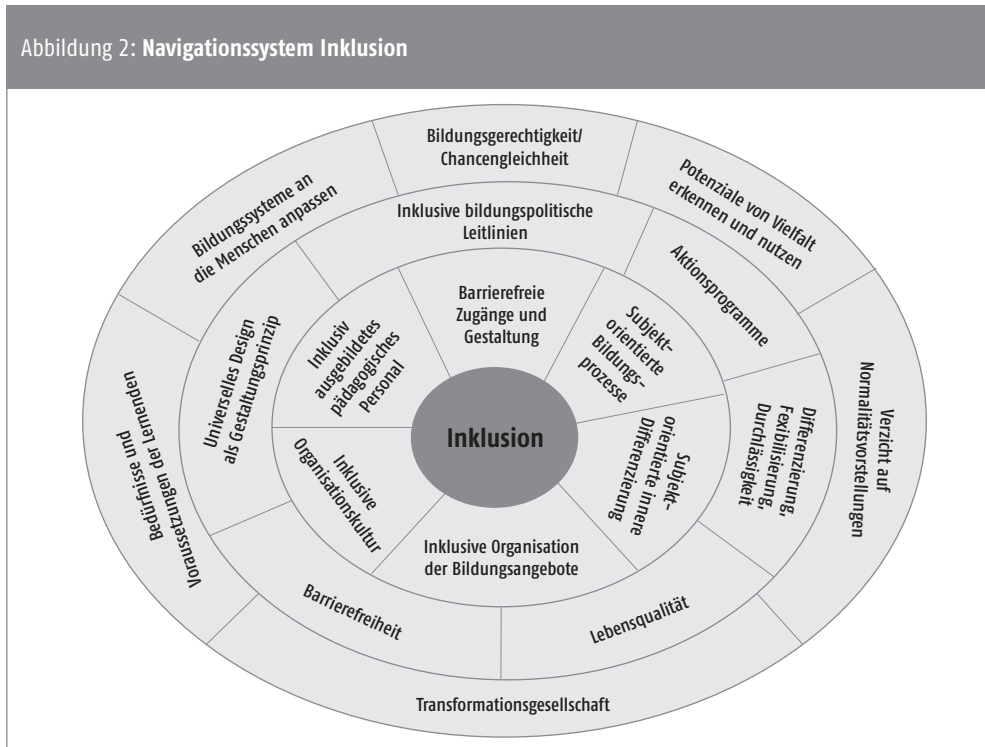
Diese zeigt in einer vereinfachten Darstellung acht politische Handlungsebenen und sechs Handlungsfelder. Auf allen Ebenen gibt es wiederum eine Vielzahl von Entscheiderinnen und Entscheidern, Administratorinnen und Administratoren, Institutionen, Netzwerken und Initiativen. Forschungen auf diesem Feld sind dringend geboten, um die Zielsetzungen und Maßnahmen zu analysieren und wichtige Erkenntnisse zu den Beteiligten, den Zielrichtungen, Konzepten sowie zum Stand der Umsetzung und den Wirkungen für die Ausarbeitung von „Inklusionslandkarten“ zu erhalten.

In vielen Diskussionen tritt oft das Verständnis zutage, dass Inklusion eine zusätzliche Aufgabe oder eine weitere Spezialisierung in der beruflichen Bildung sei. Dabei handelt es sich jedoch um eine Fehldeutung bzw. ein Missverständnis, denn Inklusion ist die Grundlage, das Navigationssystem für alle Handlungsfelder der Berufspädagogik und die handelnden Akteure. Das Bild des Navigationssystems habe ich in Anlehnung an die Preisträgerin der Schader Stiftung Angelika Nußberger gewählt, die in ihrem Vortrag anlässlich der Verleihung des Schader-Preises das Bild des universellen Navigationssystems für die Menschenrechte verwendete (vgl. NUSSBERGER 2015).

Das Navigationssystem kann Ziele zur Auswahl stellen, klare Zielorientierungen geben, aufmerksam machen, wenn es in die falsche Richtung geht, und sich neu justieren bzw. neu justiert werden. Diese Funktionen kann das Navigationssystem von jedem Ort, von jeder



Handlungsebene und von jedem Handlungsfeld aus übernehmen. In Abbildung 2 ist der Versuch unternommen, das Navigationssystem zu veranschaulichen. Unterschieden wird in die Ebene der allgemeinen Zielsetzungen und Grundsätze, die Ebene von Leitlinien, Programmen und Gestaltungsprinzipien sowie die Ebene der Einzelschule, Bildungseinrichtung, des Einzelbetriebs etc. Diese können hier nicht systematisch hergeleitet, sondern nur schlaglichtartig beleuchtet werden.



Inklusive Bildung nimmt die subjektiven Potenziale, Lebenslagen und Ressourcen der Einzelnen in den Blick. Diese sind die Voraussetzungen zur Gestaltung des (Berufs-)Bildungssystems, der gesetzlichen Grundlagen, der Organisation des Systems, der Institutionen und Bildungsstätten sowie der Lerngestaltung. Im Mittelpunkt stehen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden. Deshalb ist die Berufsbildung, das (Berufs-) Bildungssystem den Menschen anzupassen und nicht umgekehrt.

Konzepte, Modelle, Gestaltungsansätze, Vorschläge und Einzelbeispiele gibt es für alle Ebenen und Handlungsfelder sowie die Veränderung der Strukturen und Rechtskreise. Beispielhaft soll hier auf das Gutachten von KLEMM/PREUSS-LAUSITZ (2011) hingewiesen werden, die Inklusion als Mehr-Ebenen-Ansatz verstehen und eine Vielzahl von Empfehlungen, Vorschlägen und Konzepten für die Landesebene, die Handlungsebene der Region, den sozi-

alträumlichen Weg der Inklusion und die Ebene der Einzelschule unterbreiten. Als eine neue Handlungsebene werden darüber hinaus „inklusionsförderliche Netzwerke“ vorgestellt (vgl. KLEMM/PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 72 ff.). Für die Gestaltung inklusiver Berufsbildung sind das Konzept des universellen Designs und der Barrierefreiheit (vgl. u. a. PLAUTE in diesem Band sowie RÜTZEL 2013, S. 14 ff.) konstitutiv.

Nun wäre es aber naiv zu denken, ein Navigationssystem würde ausreichen, um Inklusion zu verwirklichen. Die allgemeinen Ziele sind zu vage, um sie mit einem Navigationssystem eindeutig ansteuern zu können. Vielmehr müssen diese präzisiert und ausgearbeitet werden, die Berufsbildungslandschaft muss durch Um-, Neu- und Ausbau der Strukturen, durch neue Wege und Bildungskulturen erst ausgestaltet werden. Das Navigationssystem kann hierbei dennoch seine Funktion erfüllen, denn auch wenn die Ziele vage sind, würde man sich grundsätzlich in die richtige Richtung auf den Weg machen. Zweifellos ist auf diesem Weg die Kluft zwischen den unterschiedlichen Interessen, den etablierten Vorrechten und der Eröffnung von Chancen für Marginalisierte, den unterschiedlichen Vorstellungen über die besten Wege sowie den (unbewussten) Barrieren in unseren Köpfen groß und schwierig zu überwinden.

Zudem gibt es durchaus Inklusionslügen, indem die Ziele von Inklusion nicht geleugnet, aber pervertiert und zur Rechtfertigung von Entscheidungen genutzt werden, die sich gegen Inklusion und auf den Erhalt von Privilegien richten, z. B. für die Begründung von Sparmaßnahmen oder die Separierung von bestimmten Gruppen. So wie das Recht auf Eigentum nur diejenigen schützt, die Eigentum besitzen, so werden auch im Bildungssystem nicht bloße Chancen und Hoffnungen der Marginalisierten, sondern eher die etablierten Vorrechte geschützt. Inklusion ist unter ständigem Verweis auf Haushaltsvorbehalte und in einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft sicher nur schwer möglich. Gleichwohl sind Inklusion und das Navigationssystem für Inklusion eine Voraussetzung für die optimale Entfaltung der Potenziale, Kompetenzen und Bedürfnisse der Subjekte, die Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft, die Durchsetzung der Menschenrechte, eine prosperierende Wirtschaft sowie zur produktiven Bewältigung der gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Wandlungsprozesse.

#### **4. Biografieorientierte Berufsbildung – Herausforderungen und Modernisierungen**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden nun Überlegungen zu einem biografieorientierten Berufsbildungssystem aus berufspädagogischer Perspektive vorgetragen. Die Berufspädagogik hat sich seit den 1960er-Jahren vielfältig ausdifferenziert. Dies betrifft sowohl das Erkenntnisinteresse, die Gegenstandsbereiche, die System- und Handlungsstrukturen, die berufsbildungspolitischen Handlungsebenen, die Zahl der handelnden Akteure als auch die Forschungsgegenstände und -methoden. Und es betrifft auch die Diskurse zum Erkenntnisinteresse, zu den theoretischen, philosophischen, methodologischen Grundlagen,

zu den Forschungsrichtungen und zum Forschungsverständnis, zu ihrer gesellschaftlichen Funktion sowie insbesondere auch zu zentralen Kategorien wie Beruf, Arbeit und Bildung (vgl. RÜTZEL 2015, S. 170 ff.).

Im Kern geht es dabei um das hochkomplexe, widersprüchliche Spannungsverhältnis von Subjektbildung, Erwerbsarbeit und Beschäftigung, die Teilhabe an und die Mitgestaltung der Gesellschaft sowie der ethisch-normativen Dimension von Chancengleichheit und Gerechtigkeit. Diese Spannungs- und Widerspruchsverhältnisse sind vor dem jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstand zu erforschen, zu bestimmen und zu gestalten. Gegenwärtig bedeutet dies die Ausgestaltung auf der Folie von Internationalisierung, Individualisierung, Vielfalt, dem demografischen Wandel, dem Wandel von Arbeit und Beschäftigung, der Wissens- und Mediengesellschaft, von Beschleunigung und Komplexität sowie des lebenslangen Lernens (vgl. Abbildung 3).



Wegen der angesprochenen Ausdifferenzierung der Disziplin „Berufsbildung“ ist es unerlässlich, den eigenen theoretischen und gestaltungsorientierten Zugang offenzulegen und zu begründen. Zum hier zugrunde liegenden Verständnis gehört, dass es die Aufgabe der Berufspädagogik und berufspädagogischen Forschung ist, die Grundlagen der Berufsbildung durch empirische Forschung zu erhellen und auf dieser Grundlage praktische Handlungsperspektiven

ven zu entwickeln. Berufspädagogik und berufspädagogische Forschung sind folglich nicht ausschließlich der Aufklärung berufspädagogischer Praxis verpflichtet, vielmehr sollen sie auch Orientierungsleistungen für die Praxis erbringen und diese mitgestalten.

Die angesprochenen Prozesse der Individualisierung, der Biografiegestaltung und der Erhöhung der Vielfalt durch Migration und Internationalisierung führen zu sehr unterschiedlichen Bildungs- und Lebenswegen und in deren Folge auch zu sehr individuellen Kompetenzprofilen. Sie werden verstärkt durch die sich vollziehenden Differenzierungs- und Modernisierungsprozesse. Weiterhin ergibt sich aus der Aneignung einer dynamischen, komplexen, internationalisierten Wissens- und Mediengesellschaft Potenzial für informell erworbene Kompetenzen, die wiederum sehr stark individualisiert und subjektiviert sind. Darüber hinaus erfordern auch das lebenslange Lernen und die demografische Entwicklung individualisierte und subjektorientierte Formen der Bildungsstrukturen und -angebote, die möglichst orts- und zeitnah sowie barrierefrei sind. Last, but not least sprechen die auf Teilhabe, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten Ziele von Inklusion für eine subjekt- und biografieorientierte Gestaltung des (Berufs-)Bildungssystems, der Bildungs- und Angebotsorganisation und der Bildungsprozesse.

Grundlage der weiteren Ausführungen sind die Subjekt- und Biografieorientierung in Verbindung mit einem an der kritischen Bildungstheorie orientierten Bildungsverständnis. Diese besitzen Potenzial, die erforderliche Neubestimmung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft unter Beachtung der normativen Komponenten von Inklusion nicht nur zu analysieren, sondern auch neue Gestaltungsoptionen sichtbar zu machen. Das den hier angestellten Überlegungen zu einem biografieorientierten Berufsbildungssystem zugrunde liegende Subjektverständnis stützt sich auf die Ausarbeitungen von LISOP/HUISINGA (1984) und RÜTZEL (1996). Diesem Subjektverständnis korrespondiert ein Verständnis von Bildung, das den Doppelcharakter von Bildung betont. Bildung, als spezifischer dialektischer Vermittlungsprozess zwischen Aneignung und Entäußerung, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Autonomie und Zwang, beinhaltet einerseits die Subjektbildung als individuelle Enkulturation und andererseits die kollektive Subjektbildung als Gestaltung von Kultur, Arbeit und Bildung. Der Doppelcharakter von Bildung zeigt sich darin, dass Bildung einerseits Vorbereitung auf das (berufliche) Leben in einer von Verwertungs- und Konkurrenzdrängen durchdrungenen Gesellschaft ist. Andererseits bildet Bildung die Voraussetzung, sich dem gesellschaftlichen Verfügungsdruck zu entziehen, indem sie Selbstbewusstwerdung, Selbstermächtigung und eigenständige Handlungsfähigkeit ermöglicht. Durch Bildung baut sich die rationale Erschließung der Welt und zugleich die bewusste Weiterentwicklung der Persönlichkeit auf (vgl. RÜTZEL 2002, S. 42 ff.).

Eine Neubestimmung des Verhältnisses von Beruf und Biografie entwirft WITWER (vgl. 2003, S. 80 ff.). Das Berufskonzept zerfalle immer mehr in seine einzelnen Elemente, ohne innere Ordnung und inneren Sinn. Diese Teile würden sich verselbstständigen und nur für die jeweilige Situation bedeutsam sein. Dadurch verliert der Beruf seine zentrale Funktion als

biografiekonstituierende und biografiestützende Kraft. Biografische Verlaufsmuster werden deutlich diskontinuierlicher, vielgestaltiger und sind durch vielfältige Brüche, Wechsel oder Veränderungen gekennzeichnet.

Für das Individuum bedeutet dieser Prozess einerseits Identitätsverlust, Verlust an Orientierung, den Zwang, Entscheidungsverantwortung zu übernehmen und Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen, andererseits aber auch die Chance, selbstverantwortlich handeln zu können, seine individuellen Kompetenzen zu entwickeln und die Biografie selbst zu gestalten. Das Individuum hat hier die Möglichkeit, im Rahmen seiner Biografie einen ganz individuellen „Beruf“ zusammenzustellen „und auf diesem Weg zu einem absolut individuellen Muster von berufsbezogenen Qualifikationen (zu) kommen, dessen Einheit und Zusammengehörigkeit nicht mehr durch das vorgegebene Berufsbild, sondern durch die Biografie gestiftet wird“ (WITTWER 2003, S. 83).

Der Begriff „Biografie“ verweist sowohl auf tatsächlich Geschehenes wie auch auf die darin enthaltenen Anteile der subjektiven Konstellationen und Konstruktionen, die durch Biografieforschung in der Beschreibung, Darstellung, Erzählung des Lebens rekonstruiert werden sollen.

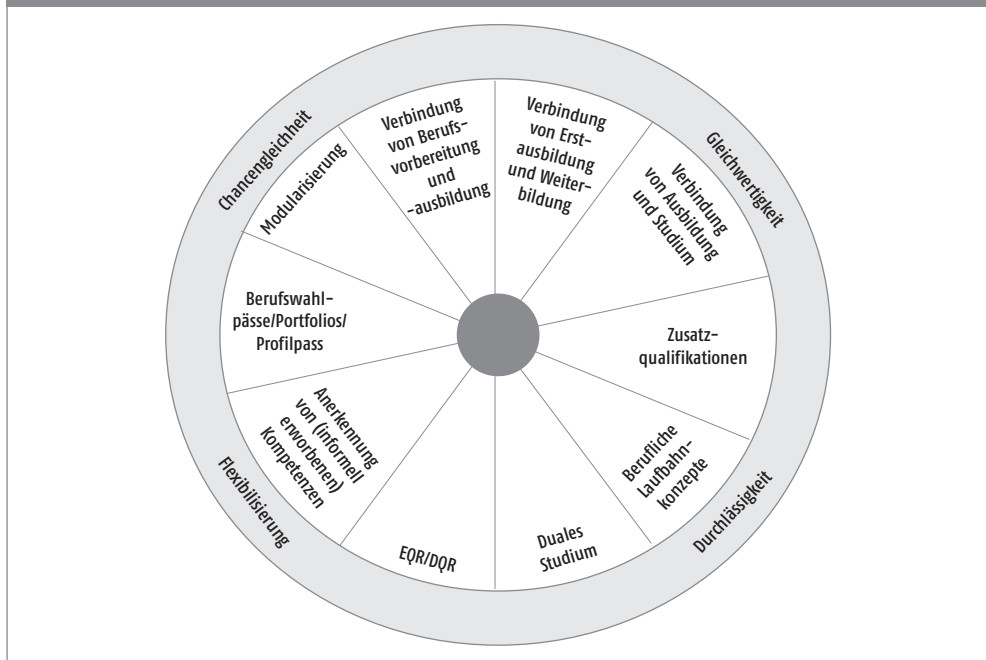
„Biografie hat immer auch einen gesellschaftlichen Bezug, da die individuellen Erfahrungen in einem ganz bestimmten soziohistorischen Kontext gemacht werden, der die Entscheidungen beeinflusst. Auf der Basis seiner Biografie lebt das Individuum sein Leben ‚vorwärts‘. Der biografische Entwurf des Individuums wird von diesem nicht als Monade aus sich selbst heraus produziert, sondern immer in der Eigenschaft als gesellschaftliches Wesen, d. h. unter Einbeziehung kultureller Traditionen, sozialer Deutungsmuster bzw. normativer Standards“ (WITTWER 2003, S. 81).

BRATER (vgl. 2015, S. 38) sieht in der Inklusionsdebatte weiterführende Ansatzpunkte für eine biografieorientierte Berufsbildung, die berufsbiografische Entwürfe gelingen lässt und dadurch auch zu mehr Teilhabe und weniger Ausgrenzung führen kann. Die Orientierung an Inklusion und Diversität impliziere, dass Aus- und Weiterbildung nicht mehr bedarfs- und verwertungsorientiert vorgeht, sondern „subjektorientiert“. Deren Ausgangspunkt sind die Personen mit ihren individuellen Voraussetzungen und Entwicklungspotenzialen, von denen eine Brücke geschlagen wird zu dem, was die Wirtschaft braucht. Pädagogische Fragen gewinnen damit an Bedeutung, ohne dass zu etwas qualifiziert wird, das in der Arbeitswelt nicht gebraucht werden kann. „Berufsbilder“ und Bildungsgänge können Orientierung bieten,

„die helfen kann, dass das, was entwickelt und gelernt wird, auch für etwas Praktisches gut ist und individuell ermöglicht, in der Welt etwas zu bedeuten, etwas zu gestalten, Spuren zu hinterlassen und die eigenen tätigen Impulse zu verwirklichen. Auf diese Weise werden in der Tat Selbstwirksamkeit und Teilhabe gestärkt, und zwar für alle beruflich (lebenslang) Lernenden“ (BRATER 2015, S. 49).

In den pädagogisch-didaktischen Konzepten hat sich die Subjektorientierung und Individualisierung weitgehend durchgesetzt. Dies zeigt sich in der Benachteiligtenbildung etwa an Prinzipien wie Stärken- und Kompetenzorientierung, subjektorientierten Lehr-/Lernmethoden, z. B. biografisches Lernen, Themenzentrierte Interaktion, Gestaltpädagogik, Psychodrama, künstlerische Übungen, an Formen des selbstorganisierten Lernens, an didaktischen Prinzipien zum Umgang mit Vielfalt oder an Potenzialanalysen, Portfolios etc. Zunehmende Bedeutung gewinnen die Subjektorientierung, der Umgang mit Vielfalt und die diagnostische Kompetenz für die Professionalisierung des Bildungspersonals (vgl. u. a. BYLINSKI 2014; BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Dagegen wird die Biografieorientierung mit dem (Berufs-)Bildungssystem noch nicht in Verbindung gebracht, obwohl die bestehenden Strukturen und Institutionen des Übergangssystems (vgl. CHRISTE u. a. 2009), des dualen Systems (vgl. GRANATO/ULRICH 2013), der Sekundarstufe I und II, der Hochschulbildung (vgl. KLOMFASS/BANSCHERUS 2014) ein beachtliches Beharrungsvermögen aufweisen und wesentlich zur Verstärkung von Ausgrenzung und Diskriminierung beitragen. Gleichwohl gibt es eine Vielzahl von Vorschlägen und Konzepten, die auf Durchlässigkeit und Flexibilisierung des Berufsbildungssystems abzielen (vgl. u. a. LOEBE/SEVERING 2008). Dort werden flexiblere Einstiege in die duale Ausbildung, die Durchlässigkeit zur Hochschulbildung und die „Europafähigkeit“ diskutiert. In der folgenden Abbildung 4 sind wichtige Modernisierungsfelder und -ansätze dargestellt.

Abbildung 4: Modernisierungsansätze und -felder



In diesen Vorschlägen wird versucht, den Folgen von Vielfalt, Diversität und Komplexität Rechnung zu tragen. Flexibilität und Durchlässigkeit sind die vorherrschenden Perspektiven. Flexibilisierung zielt v. a. auf die Verwertungsperspektive. Es geht darum, möglichst schnell und reibungslos auf neue, vielfältigere Anforderungen reagieren zu können. Durchlässigkeit, die sowohl formal als auch material durch Anerkennung, Brückenangebote oder durch finanzielle Unterstützung ausgelegt werden kann, geht zwar von den Individuen aus, gleichwohl wird auf den Aufstieg und das Prestige, zum Beispiel auch der Berufsausbildung, fokussiert. Gleichwertigkeit der Systeme und Chancengleichheit sind weniger im Blick. Dies gilt auch für das lebenslange Lernen. Angelehnt an Brater müssten nicht nur der Beruf und Berufsbilder so gestaltet werden, dass die Personen mit ihren individuellen Voraussetzungen und Potenzialen eine Brücke zu den Angeboten und Bildungsgängen schlagen können und zugleich etwas lernen, das auch gebraucht wird, um so die eigenen tätigen Impulse zu verwirklichen. Damit würden nicht nur die subjektiven Ressourcen sinnvoll genutzt und erweitert, sondern auch die gesellschaftlichen. Als Version würde dies ein Bildungssystem bedeuten, welches jeder und jedem zu jedem Zeitpunkt in seiner Biografie Einstiege und Bildungsmöglichkeiten in strukturierte Bildungsgänge ermöglichen würde, um zertifizierte, formal anerkannte Kompetenzen und Abschlüsse zu erwerben. Zweifelsohne würde das einen kompletten Umbau unseres Bildungssystems und eine Abkehr von Erfolgsmodellen bzw. -pfaden und Selbstverständlichkeiten erfordern. Dieser komplette Umbau zur Realisierung lebenslangen Lernens wird auch von WOLTER u. a. (2010, S. 9) für erforderlich gehalten. Zur Disposition stünden viele scheinbar selbstverständliche Systemprinzipien, -elemente sowie Organisations- und Handlungsrountinen. Zuvorderst der strikte Aufbau der Stufen, Säulen und Jahrgangsklassen, die Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung, zwischen Aus- und Weiterbildung sowie die Trennungen in den Rechtskreisen und Zuständigkeits-, Steuerungs- und Kooperationsstrukturen in unserem Bildungssystem. Dies betrifft auch die Aufhebung der Trennlinien in den regionalen, lokalen und organisationalen Steuerungs-, Vernetzungs- und Angebotsstrukturen, die unter den Perspektiven der Schaffung einer Inklusionskultur und des universellen Designs als „Ganzes“ in den Blick zu nehmen sind. Bildungsbedarfe können nicht immer wieder über neue, teure und oft wenig wirkungsvolle Programme und Sondermaßnahmen befriedigt werden.

Das Potenzial von Modernisierungsstrategien des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen sollte dabei nicht unterschätzt werden. Die Verknüpfung von Berufsvorbereitung und -ausbildung, von Ausbildung und Studium, von Erstausbildung und Weiterbildung, die Modularisierung sowie die Weiterentwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren, insbesondere von informell erworbenen Kompetenzen und deren Anerkennung für Bildungsgänge und Abschlüsse und die Erhöhung der Systemrelevanz von Portfolios und Berufswahlpässen, bieten wichtige Grundlagen für den Systemumbau. Insbesondere die Möglichkeit zur Modularisierung bietet Potenzial, die eigene Berufsbiografie bezogen auf den Zeitpunkt, das Tempo, den Ressourceneinsatz und die Zielauswahl oder die zunehmende Durchmischung der Phasen der Bildung und des Erwerbslebens zu gestalten. Modularisierung besitzt aber

zugleich auch hohes Potenzial zur Entwicklung hochwertiger, zukunftsorientierter Bildungsgänge. Für diesen Systemumbau gibt das Navigationssystem Inklusion Orientierung, indem es Ziele und Wege aufzeigt.

## 5. Ausblick

Es liegt auf der Hand, dass es sich bei den vorgestellten Überlegungen zum biografieorientierten (Berufs-)Bildungssystem nur um eine allererste wie grobe Skizze handeln kann. Angesichts des aktuellen Forschungsstands wäre es kaum möglich und sinnvoll, ein komplettes Modell auszuarbeiten. Es könnte sich jedoch lohnen, das Navigationssystem Inklusion weiterzuverfolgen, obschon viele Leser/-innen diesen Weg für utopisch im Sinne von unrealistisch halten könnten. Dahinter können jedoch auch Interessen stehen, die gegen diesen Weg sprechen, es kann an fehlender Vorstellungskraft liegen oder auch daran, dass andere Lösungen vermeintlich erfolversprechender erscheinen. Doch auch die vielen scheinbar realistischen, praktikablen Lösungen und „Best-Practice-Beispiele“ haben bisher den Nachweis ihres Erfolgs bezogen auf weniger Ausgrenzung nicht erbringen können. Zudem muss auf diese auf dem Weg zum inklusiven, biografieorientierten Berufsbildungssystem nicht verzichtet werden, sie können im Gegenteil zum sinnvollen Ausbau der Bildungslandschaft beitragen

Für die Berufspädagogik würde das bedeuten, Ergebnisse der Forschungen zur sozialen Ungleichheit und Diskriminierung, aber auch die Theoriediskurse und Forschungsmethoden intensiver zu rezipieren und sie mit den eigenen Theorie- und Forschungsansätzen zu verbinden. Daraus könnten sich für die berufspädagogischen Fragestellungen neue Erkenntnisse und Gestaltungsoptionen ergeben. So wäre es in einer berufspädagogischen Perspektive denkbar, in Anlehnung an organisationswissenschaftliche oder an intersektionelle und milieu- und kulturtheoretische Ansätze nicht nur die Wirkung von Strukturen zu untersuchen, sondern auch deren Hervorbringung. Zu intensivieren wären darüber hinaus die Innovationsforschung, die biografie-, die praxisorientierte und die internationale Forschung.

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2014
- BECKER, Uwe: Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld 2015
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. BIBB Report, 8. Jg., H. 4. Bonn 2014
- BRATER, Michael: Interview mit Prof. Dr. Michael Brater. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 69 (2015) 153, S. 35–38
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsausbildung. In DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlung. Münster 2013, S. 147–202



- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- CHRISTE, Gerhard; REISCH, Roman; WENDE, Lutz: „Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher“. Schriftenreihe Theorie und Praxis. AWO Bundesverband e. V. 2009
- ENGRUBER, Ruth; GEI, Julia; ULRICH, Joachim Gerd: Inklusive Berufsausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Realisierungschancen aus Sicht von Berufsbildungsexperten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 4, S. 40–43
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014a
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014b
- FEUSER, Georg: Inklusive Bildung– ein pädagogisches Paradoxon. In: BANSE, Gerhard; MEIER, Bernd (Hrsg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main 2013, S. 25–41
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: Swiss Journal of Sociology 39 (2013) 2, S. 315–339
- HADDOCK, Geoffrey; MAIO, R. Gregory: „Einstellungen, Inhalt, Struktur und Funktionen“. In: JONAS, Klaus; STROEBE, Wolfgang; HEWSTONE, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Heidelberg 2007, S. 187–224
- KLEMM, Klaus; PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der Allgemeinen Schulen – URL: [www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/Studie\\_Klemm\\_Preuss-Lausitz\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf) (Stand: 12.10.2015)
- KLOMFASS, Sabine; BANSCHERUS, Ulf: Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule. In: BANSCHERUS, Ulf; BÜLOW-SCHRAMM, Margret; HIMPELE, Klemens; STAACK, Sonja; WINTER, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 41–60
- LANDKREIS DARMSTADT-DIEBURG (Hrsg.): Inklusionsbericht Landkreis Darmstadt – Dieburg 2014. Darmstadt-Dieburg 2014 – URL: <https://www.ladadi.de/uploads/Inklusionsbericht.pdf> (Stand: 19.10.2015).
- LISOP, Ingrid; HUISINGA, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main 1984
- LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Berufsausbildung im Umbruch. Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems. Wirtschaft und Bildung. Bd. 49. Bielefeld 2008
- NUSSBERGER, Angelika: Rede zur Verleihung des Schader-Preises am 28. Mai 2015. Menschenrechte als universelles Navigationssystem? – URL: [www.schader-stiftung.de/uploads/tx\\_schaderstiftung/Vortrag\\_Angelika\\_Nussberger\\_Schader-Preis\\_2015\\_01.pdf](http://www.schader-stiftung.de/uploads/tx_schaderstiftung/Vortrag_Angelika_Nussberger_Schader-Preis_2015_01.pdf) (Stand: 19.09.2015).
- PAUL-KOHLHOFF, Angela (Hrsg.): Berufsausbildung und Geschlechterverhältnis. Bielefeld 2004
- PHILIPP, Simone; MEIER, Isabella; STARL, Klaus; KREIMER, Margareta: Auswirkungen von mehrfachen Diskriminierungen auf Berufsbiographien. Eine empirische Erhebung. Wiesbaden 2014

- RÜTZEL, Josef: Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systematischen Rationalisierung – Näherung aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: ECKERT, Manfred; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituation gestalten. Ergebnisse der Hochschultage. Berufliche Bildung 1994. Bd. 16. Darmstadt 1996, S. 19–36
- RÜTZEL, Josef: Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Qualifizierte Ausbildung für alle! Fachtagung des Forum Bildung. Materialien des Forum Bildung. Bd. 4. Bonn 2000, S. 44–68
- RÜTZEL, Josef: Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Qualifikations-, Lern- und Curriculumforschung. In: GERDS, Peter; FISCHER, Martin; DEITMER, Ludger (Hrsg.): Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bd. 13. Bielefeld 2002, S. 36–63.
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: MÜNK, Dieter (Hrsg.): bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, S. 1–19 – URL: [www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel\\_ws22-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf) (Stand: 22.10.2014)
- RÜTZEL, Josef: Zwischen Berufsschulpädagogik und Berufsbildungsforschung. In: ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen. Wirtschaft – Beruf – Ethik. Bd. 31. Bielefeld 2015, S. 169–214
- SICKING, Peter: Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 137 (2012), S. 4–6
- SINUS SOCIOVISION: Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland – URL: [www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/](http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/) (Stand: 12.10.2015)
- WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014
- WITTMER, Wolfgang: Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzeptes. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf. Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 34. Hohengehren 2003, S. 64–85
- WOLTER, André; WIESNER, Giesela; KOEPERNIK, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München 2010



*Andreas Oehme*

## ► Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung

Seit ihrem Bestehen beschäftigt sich Sozialpädagogik mit der Funktion von Arbeit für den Zusammenhalt von Gesellschaft: Wie müssen die gesellschaftlichen Einrichtungen für Bildung und Arbeit gestaltet sein, damit sie Teilhabe vermitteln, d. h., damit sie gerade die von Ausgrenzung bedrohten oder betroffenen Menschen zu einem (sozialen) Teil von Gesellschaft werden lassen? Mehr Inklusion in der beruflichen Bildung lässt sich aus sozialpädagogischer Perspektive demnach heute vor allem durch die Gestaltung eines offeneren, regulären berufsbildenden Systems verwirklichen, das für alle Menschen berufliche Perspektiven zur gesellschaftlichen Partizipation anbieten kann. Eine „Versorgung“ bestimmter Gruppen („sozial Benachteiligte“ und „Menschen mit Behinderungen“) in Parallelsystemen wäre damit überflüssig zu machen. Hilfe und Unterstützung wird dabei zu einem immanenten Bestandteil des Regelsystems.

### Schlüsselbegriffe

Partizipation, Soziale Arbeit, Jugendsozialarbeit, Biografisierung von Übergängen, Sozialraum- und Lebensweltorientierung

### Einführung

Die Soziale Arbeit hat zumindest zwei Zugänge zu Fragen der beruflichen Bildung: Einerseits ist sie selbst über soziale Dienstleistungen (Jugendsozialarbeit im weitesten Sinne) beteiligt, andererseits ist Arbeit aber auch eine entscheidende gesellschaftliche Teilhabeform, die Selbstwert, Anerkennung und Zugehörigkeit in der Gesellschaft – d. h. zentrale Kategorien in der lebensweiten Unterstützung von Menschen – beeinflusst. Deshalb war Soziale Arbeit auch immer engagiert, die soziale und humane Seite von Arbeit auf einer gesellschaftspolitischen Ebene zu stärken (Kap. 1).

Dies spiegelt sich auch in einigen theoretischen Bezügen wider (Kap. 2). Besonders wichtig für das Feld der beruflichen Bildung erscheint zum einen die Debatte um den arbeitgesellschaftlichen Strukturwandel und dessen Auswirkungen auf Übergänge in Arbeit (hin zu einer Biografisierung von Übergängen) und – quasi als Konsequenz dieser Erkenntnisse – eine verstärkte Sozialraum- und Lebensweltorientierung (auch) in der Jugendsozialarbeit (JSA).

Ein wichtiger Bezugspunkt ist zugleich das Organisationsmodell der flexiblen Hilfen, weil hier nach der Organisationsform von Hilfe gesucht wurde, die unter diesen Umständen auf die unterschiedlichen biografischen Situationen von Menschen, die Unterstützung brauchen, „passt“. Dies bezieht sich auch auf die Frage von Teilhabe und Beteiligung. Damit verbunden ist zugleich eine wieder neu geführte Debatte um die Kategorisierungen von Adressatinnen und Adressaten, die eine große Nähe zur Inklusionsdebatte bzw. zu den disability studies aufweist, die ebenfalls danach fragen, wie Behinderungen hergestellt werden.

Hieraus lassen sich einige Konsequenzen ziehen, die den „sozialpädagogischen Blick“ auf das Thema Inklusion in der beruflichen Bildung bestimmen (Kap. 3): Zentral ist die Forderung der Entstigmatisierung von Menschen, die Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen, und eine verstärkte Orientierung an den Adressatinnen und Adressaten, was insbesondere eine Prämisse aus der Jugendhilfe ist. Organisatorisch steht damit vor allem die Idee in Zusammenhang, das Berufsbildungssystem so zu flexibilisieren, dass es vielfältige und auf viele Lebenssituationen passende Bildungsangebote machen kann und möglichst keine „Klienten“ produziert, die in spezielle Unterstützungsmaßnahmen zugewiesen werden müssen; dies erfordert eine Integration von unterstützenden Dienstleistungen, die bisher meist in Form von „Sonderleistungen“ im „Übergangssystem“ erbracht werden, in das allgemeine Berufsbildungssystem, und zwar in einer Form, die Unterstützungsleistungen möglichst wenig über eine Klientifizierung von Personen zugänglich macht.

## 1. Zugang der Sozialpädagogik zum Thema

### 1.1 Die Bedeutung von Arbeit aus sozialpädagogischer Perspektive

„Sozialpädagogik“ ist ein Begriff, der sich erst kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert herausgebildet hat, und zwar an gesellschaftlichen Fragen, die ganz wesentlich mit der Rolle von Arbeit in der industriekapitalistischen Moderne zu tun hatten (vgl. SCHRÖER 1999). Die damals im Fokus sozialpolitischer Debatten stehende „Soziale Frage“ befasste sich etwa mit der Entwurzelung von Landarbeitern durch die Industrialisierung und deren sozialen Folgen. Sehr früh schon, ganz besonders aber in den 1910er- und 1920er-Jahren, rückte dabei immer wieder die gesellschaftliche Desintegration von Jugendlichen ins Zentrum, die durch die Proletarisierung der Arbeiter verursacht wurde. Pädagogen wie etwa Otto Rühle versuchten, das vielfach problematisierte „abweichende Verhalten“ von Jugendlichen theoretisch zu klären. Rühle ging es dabei um „Das proletarische Kind“ bzw. um „Die Seele des proletarischen Kindes“ (vgl. RÜHLE 1925), also um eines, das durch die gesellschaftlichen Arbeitsverhältnisse geprägt wurde.

Einer der interessantesten Ansätze für eine „Theorie“ der Sozialpädagogik stammt von Carl Mennicke, der 1926 von einem „sozialpädagogischen Problem“ der modernen Gesellschaft sprach (MENNICKE 1926). Gemeint war damit ein „Mangel an bildkräftigen Formen des gesellschaftlichen Lebens“ (ebd., S. 332), durch die die Menschen als soziale Wesen einer

Gesellschaft gebildet werden. Die modernen Institutionen, allen voran die der Arbeitswelt, lassen eine pädagogische und sozialisatorische Lücke, weil sie Menschen nicht mehr als Ganzes wahrnehmen und in Hinblick auf ihr Leben in der Gesellschaft bilden, sondern immer nur ihrer Funktion entsprechend in Ausschnitten. Mennicke stützt sich auf das Beispiel des Handwerks, wo nicht nur der Meister für seinen Lehrling Erzieher, Lehrmeister, Versorger und Hausherr zugleich war, sondern auch Gesellenvereine, Zünfte etc., die Menschen in klare, sozial prägende gesellschaftliche Formen integrierten. Die berufliche Bildung des Lehrlings umfasste somit längst nicht nur die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern vor allem auch eine (sozialpädagogische) Bildung als Mensch, als Handwerker und als Zunftmitglied.

Eine Gesellschaft, die diese Verhältnisse mittels ihrer Institutionen nicht herstellen kann, kommt nach Mennicke in eine „sozialpädagogische Verlegenheit“ (ebd., S. 329); sie setzt nämlich die Menschen aus diesen Verhältnissen frei, ohne ein Äquivalent anzubieten. Mit anderen Worten schwindet damit die Kopplung zwischen den Menschen und ihren Lebensverhältnissen einerseits und den gesellschaftlichen Institutionen als Formen des sozialen Zusammenlebens andererseits. Besonders die Jugendlichen, die von ihrer Lebensphase her nun grundsätzlich vor der Aufgabe stehen, einen Platz in der Gesellschaft der Erwachsenen zu finden, sind von dieser Verlegenheit betroffen, weil ihnen die sozialpädagogisch prägenden Verhältnisse in den gesellschaftlichen Institutionen fehlen, durch die sie durch Gesellschaft gebildet und gesellschaftlich integriert würden. Folgerichtig bildet diese „verlegene“ Gesellschaft eine Sozialpädagogik als Profession heraus, die diese Lücke schließen muss. Die Pädagogik, die das leistet (entweder in Form einer speziellen Profession oder eingelagert in die gesellschaftlichen Institutionen), nannte Mennicke später in seinem in der holländischen Emigration verfassten Hauptwerk „Soziale Pädagogik“ (vgl. MENNICKE 1937, dt. 2001).

Ganz in diesem Sinne kennzeichnete Paul Lazarsfeld – der Kopf der Studie über die „Arbeitslosen von Marienthal“ (JAHODA u. a. 2006) – 1931 die Aufgabe beruflicher Orientierung über das Generationenverhältnis der Heranwachsenden zu den bestehenden Formen der Arbeit: „Der praktische Berufsberater sieht sich zwischen Jugend und die Wirtschaft gestellt und soll dabei mithelfen, wenn die Menschen der neuen Generation und die Einrichtungen der alten sich zueinanderzufinden suchen“ (LAZARSELD 1931, S. 2 f.). Lazarsfeld war damals klar, dass es hier um ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Heranwachsenden und den gesellschaftlichen Institutionen geht, in dem beide „zueinanderzufinden suchen“. Der Berufsberater war für Lazarsfeld ein Pädagoge, der eine Mittlerfunktion hat. Er steht zwischen beiden Seiten und ist damit Pädagoge für beide; er hat, mit Mennicke gesprochen, die Aufgabe, daran zu arbeiten, die sozialpädagogische Lücke, die die „Einrichtungen der alten“ Generation aufweisen, zu kompensieren.

Diese theoretischen Ansätze gerieten über die Nazizeit in Vergessenheit; danach wurden Fragen der beruflichen Bildung mehr und mehr zu einem Teilgebiet der neuen Disziplin Sozialpädagogik. In der Nachkriegszeit bildeten sich dann die Formen der Jugendsozialarbeit

heraus, die nach und nach zur professionellen Antwort auf die damals extreme sozialpädagogische Verlegenheit der Gesellschaft wurde. Die Jugendlichen der ersten Nachkriegsjahre waren zu großen Teilen „bindungs-, heimat-, berufs- und arbeitslos“ (HERING/MÜNCHMEIER 2000, S. 205). Entsprechend entwickelte sich nach dem Krieg schnell eine Jugendsozialarbeit, die im Wesentlichen auf „Selbsthilfe als Antwort auf die Jugendnot“ (BREUER 2001, S. 49) nach dem Krieg beruhte. Hier ging es zunächst um „Wohnen, gemeinsames Leben, Hinführung zur Arbeit und Beruf und personale Stabilisierung“ (ebd., S. 50) in einem ganzheitlichen Konzept. Bereits Anfang der 1950er-Jahre gab es laut Breuer eine differenzierte Jugendsozialarbeit, in der die „Grundformen“ (Jugendwohnen, Grundbildungslehrgänge, Kooperationen und Verknüpfung von Schule – Beruf, Arbeit mit Behinderten, die dann in die Berufsförderungswerke mündete usw.) der weiteren Entwicklung bereits angelegt waren – und die nun, im Gegensatz zur Weimarer Zeit, auch unter dem Begriff Jugendsozialarbeit gefasst wurde (vgl. ebd.). Der Schwerpunkt lag in den ersten Jahren nach dem Krieg auf Jugendwohnheimen für junge Lehrlinge, die angesichts der Wohnungsnot in Städten ohne diese Unterkünfte nicht in Lehrstellen in den industriellen Zentren Deutschlands vermittelt werden konnten. Hilfe und Selbsthilfe lagen in dieser Phase eng beieinander (KRAFELD 2014), was sich mit sinkendem Arbeitskräftebedarf sukzessive veränderte.

Arbeit ist aus dem heutigen sozialpädagogischen Blickwinkel vor allem eine entscheidende Form gesellschaftlicher Zugehörigkeit bzw. Teilhabe, und berufliche Bildung erschließt Heranwachsenden diese Form sicherlich in hohem Maße. Mit Teilhabe ist jedoch nicht einfach ein Arbeitsplatz gemeint, sondern eher die Ermöglichung eines selbstbestimmten und gesellschaftlich anerkannten Lebens mit allem, was hier hineinspielt: die eigene finanzielle Existenz, die Anerkennung über Status und Leistung, das Erleben von Selbstwirksamkeit, von „gebraucht werden“ bzw. „wichtig sein“ für andere, soziale Kontakte über die Einbindung in einen Kreis von Kolleginnen und Kollegen etc. Allerdings sind genau in dieser Funktion der gesellschaftlichen Teilhabe viele der heutigen Arbeitsverhältnisse, die für sozial benachteiligte Jugendliche zugänglich sind, zu hinterfragen – angefangen bei der ungenügenden Bezahlung für eine eigene Lebensführung über die geringe gesellschaftliche Anerkennung, die Möglichkeiten etwas selbst zu gestalten und mitzubestimmen, bis hin zu der völligen Austauschbarkeit der Menschen in vielen Jobs der Niedriglohnbranche.

## 1.2 Sozialpädagogische Praxis im Spannungsfeld der verschiedenen Zugänge

Die Sozialpädagogik bzw. die Soziale Arbeit als Disziplin identifiziert sich bei der Arbeit mit Jugendlichen weitgehend über die Jugendhilfe, geregelt durch das Sozialgesetzbuch (SGB) VIII. Es liegt also nahe, die sozialpädagogische Perspektive auf berufliche Bildung auf ein ganz bestimmtes Praxisfeld zu beziehen, das im § 13 des SGB VIII mit dem Begriff „Jugendsozialarbeit“ umrissen wurde. Allerdings ist damit das Arbeitsfeld für die Soziale Arbeit

bei Weitem nicht abgesteckt. Zum einen wird der überwiegende Anteil der Unterstützungsmaßnahmen am Übergang für Jugendliche nicht aus dem § 13 finanziert, und die Träger, die sich in irgendeiner Weise der Jugendsozialarbeit zugehörig fühlen, werben Gelder aus verschiedensten „Töpfen“ ein und sind damit auch weniger der Jugendhilfe im engeren Sinne verpflichtet, sondern oft ganz anderen (und konträren Logiken) unterworfen. Zum anderen lässt sich hinter der Förderung eines konkreten Projekts bzw. einer Maßnahme keine eindeutige fachliche Zuordnung ausmachen.

Auch mit Blick auf das SGB VIII und den darin enthaltenen Subsidiaritätsgedanken lässt sich interpretieren, „dass der Gesetzgeber ausdrücklich davon ausgeht, dass Aufgaben der JH bzw. in diesem Fall der JSA [...] auch außerhalb des direkten Regelungsbereiches des SGB VIII wahrgenommen werden“ (VON BOTHMER 2001, S. 445). Aus Perspektive des SGB VIII ist Jugendsozialarbeit überall dort, wo Jugendsozialarbeit – unabhängig von der Finanzierung – durchgeführt wird. Dies bezieht sich also auf sozialpädagogische Hilfen, sofern sie Ziele des § 13 verfolgen, die nämlich die „schulische und berufliche Ausbildung“, die „Eingliederung in die Arbeitswelt“ und darüber hinaus die „soziale Integration“ Jugendlicher fördern.

Der Umstand, dass die arbeitsmarktpolitischen Institutionen heute ihre „sozialpädagogischen Wurzeln vergessen“ haben (BURGHARDT/ENGGRUBER 2005, S. 7), ist für die Soziale Arbeit im Feld ein großes Problem. Im SGB III und ganz besonders im SGB II existiert kein Selbstverständnis von sozialpädagogischer Hilfe; entsprechend wird seit Jahren über eine Schnittstellenproblematik zwischen den Rechtskreisen II/III und VIII diskutiert, ohne dass sie gelöst werden konnte. Der relativ umfassende theoretische Anspruch kollidiert damit oft mit arbeitsmarktpolitischen Interessen- und Gesetzeslagen. Dies wirkt sich zweifellos umfassend auf die Praxis aus, wo die fachliche Handlungsperspektive der Professionellen durch vielfältige Vorschriften beschränkt ist, folglich oft nach Handlungsspielräumen und Umsetzungsnischen gesucht wird oder man sich mit der Rolle der individuellen Einzelbetreuung bzw. der Zuständigkeit für „die besonders schwierigen Fälle“ begnügen muss, ohne tatsächlichen Einfluss auf die Konzeption der Maßnahme insgesamt zu haben.

Das Thema Inklusion bringt in Hinsicht auf diese Schnittstellenproblematik aber auch noch die typische Zweiteilung in Behindertenhilfen und Hilfen für „sozial Benachteiligte“ an die Oberfläche und problematisiert sie. Praktisch in allen Gebieten – von der Berufsberatung, der Begleitung, der außerbetrieblichen Ausbildung bis zu Beschäftigungsprojekten bzw. Werkstätten – existieren zwei Parallelsysteme, die jeweils bestimmte Jugendliche ein- und andere ausschließen. Damit „verdoppelt“ sich das Problem, das bereits Thema einer kritisch-reflexiven Jugendsozialarbeit war: Bestimmte Jugendliche erhielten und erhalten keinen Zugang zum „regulären“ System beruflicher Bildung, weshalb für sie „Ersatzmaßnahmen“ (die heute zum sogenannten Übergangssystem angewachsen sind) geschaffen wurden, die sie kompensatorisch bilden sollen, die aber immer auch einen stigmatisierenden Charakter haben, weil der Zugang zu ihnen nur über eine Defizitbestimmung zu erhalten ist. Mit der Inklusionsdiskussion wird dieses Problem aus Sicht der Behindertenhilfen neu politisiert und



holt damit die Jugendsozialarbeit ein, weil so auch thematisiert wird, dass sie ihrerseits Jugendliche, die hierzu einen Behindertenstatus diagnostiziert bekommen, aus ihrem System ausschließt. Zum Problem wird dabei besonders die Zuordnung von Merkmalen wie „soziale Benachteiligung“ und „Behinderung“, die zum einen weit seltener eindeutig vorzunehmen ist als angenommen wird und die zum anderen die Berufs- und Lebensentwicklung ganz entscheidend steuert.

Dieses Problem zeigt sich generell für die Jugendhilfe; für deren Kernbereiche, die Hilfen zur Erziehung, wird entsprechend auch wieder neu über eine Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII für alle Kinder und Jugendlichen, also auch die (bislang ausgeschlossenen) Kinder mit geistigen und körperlichen Behinderungen, diskutiert (vgl. MEYSEN 2014). Eine Debatte für die Jugendsozialarbeit im gleichen Sinne gibt es jedoch noch nicht. Diese steht an, kann sich aber nicht einfach auf den Rahmen Jugendhilfe beschränken. Der Inklusionsgedanke geht von Verschiedenheit aller als Normalität aus, um die bislang „geteilten Normalitäten“ für verschiedene Gruppen zu überwinden. Entsprechend verbietet sich die bislang übliche Unterteilung in „Regelsystem“ und „Übergangssystem“ sowie Rehasystem für Menschen mit Behinderungen für berufliche Bildung und Beschäftigung im Sinne von getrennten „Normalitätswelten“. Es kann hier nur ein einziges Regelsystem angestrebt werden, das offen ist für alle Menschen, ihnen aber entsprechend ihrer Heterogenität ganz unterschiedliche Bildungs-, Hilfe- und Unterstützungsangebote macht. Jugendsozialarbeit und Behindertenhilfen müssen demnach immanenter Bestandteil dieses einen Systems werden und je nach Bedarf Menschen Angebote eröffnen, ohne diese wieder in einer Sondermaßnahmenwelt zu separieren.

Aus sozialpädagogischer Perspektive stellt sich damit die Frage, wie diese weitgehend voneinander getrennten Systeme zu einem offeneren, inklusiven System zu entwickeln sind und wie hier die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze ins Verhältnis gebracht werden können. Grundlegend ist dabei, dass dieses System den sehr verschiedenen Menschen Teilhabemöglichkeiten eröffnet und nicht verschließt, d. h., dass sich einerseits Mitbestimmung und Partizipation durch dieses System beruflicher Bildung ziehen und andererseits es für alle Menschen berufliche Perspektiven eröffnet, durch die sie auf anerkannte Art und Weise an Gesellschaft teilhaben können. Hilfe und Unterstützung sollen hier eine immanente und selbstverständliche Komponente werden, die nicht nur einer (stigmatisierten) Zielgruppe zukommt, die definiert und in eine Maßnahme zugewiesen werden muss.

## **2. Anknüpfungspunkte in der theoretischen Diskussion**

Zu dieser Zielvorstellung führt nicht nur die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bzw. die Rezeption des Inklusionsdiskurses, wenngleich beide hier den wichtigen Rahmen (auch inhaltlich) abstecken, sondern hierhin führen auch mehrere theoretische Ansätze und Diskussionen, die geführt wurden und werden. Es erscheint an dieser Stelle sinnvoll, diese im

Zusammenhang eines „sozialpädagogischen Blicks“ auf Inklusion in der beruflichen Bildung pointiert zu skizzieren.

## 2.1 Wandel der Arbeitsgesellschaft und ihrer Übergänge in Arbeit

Entscheidend für einen sozialpädagogischen Blickwinkel ist zunächst einmal, dass die sozialen Dienstleistungen ebenso wie die Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten vor ihrem gesellschaftlichen Hintergrund betrachtet werden. Notwendig ist dies vor allem, weil sich gesellschaftliche Teilhabe durch Arbeit nicht einfach über Bildungssysteme und soziale Dienstleistungen herstellt, sondern weitgehend auch von gesellschaftlichen Faktoren sowie von sozial- bzw. arbeitsmarktpolitischen Strategien abhängig ist. Die pädagogische Arbeit enthält also immer auch sozialpolitische Komponenten, bzw. sie läuft auf eine Thematisierung gesellschaftspolitischer Themen hinaus, weil hier an Zielen gearbeitet wird, die auch jenseits ihrer „eigenen“ Arbeitsfelder entschieden werden. Mit dem Blick auf arbeitsgesellschaftliche Zusammenhänge, die insbesondere unter den Stichworten Strukturwandel und Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft diskutiert wurden, werden auch die sozialstaatlichen Einrichtungen – Schul- und Berufsbildungssystem ebenso wie die verschiedenen Beschäftigungshilfen zur Unterstützung beruflicher Übergänge – in ihrer gesellschaftlichen Funktion und Reichweite reflektiert. Zwei wichtige Ergebnisse sollen hier hervorgehoben werden: die Entgrenzung von Arbeit, Bildung und Leben und die Biografisierung der Übergänge mit allen Auswirkungen auf soziale Teilhabe durch Bildung und Arbeit.

Arbeit, Bildung und Leben haben sich in den zurückliegenden Jahren „entgrenzt“ (vgl. BECK/LAU 2004). Damit ist gemeint, dass die ehemals klaren Grenzziehungen zwischen Arbeit, Schule und Freizeit, zwischen Familie und Beruf, zwischen institutionellem Bildungsverlauf und individuell ausgestalteten Biografien zerfallen und sich diese Bereiche durchmischen. Dies hat nicht nur zur Folge, dass Familie und private „Refugien“ immer stärker für Arbeit in den Dienst genommen werden (etwa wenn Eltern „Nachhilfe“ geben, die berufliche Orientierung mit ihren Kindern durchsprechen oder in der Freizeit viele Aktivitäten schon in Hinblick auf den schulischen und beruflichen Erfolg geplant und bewertet werden, nicht zuletzt Aktivitäten in Jugendverbänden etc.); es wird auch in der Arbeit stärker Anerkennung und subjektive Sinnerfüllung gesucht.

Ähnlich verhält es sich mit (beruflicher) Bildung: Viele Studien zum informellen Lernen haben in den 1990er- und 2000er-Jahren deutlich gemacht, dass Jugendliche einen großen und wichtigen Teil der Kompetenzen, die sie im beruflichen Übergang und später bei der Erwerbsarbeit einsetzen, nicht in formellen Settings wie Schule und Lehre, sondern in informellen und nonformalen Settings (angefangen bei „der Straße“ über Szenen bis hin zum freiwilligen Engagement) erwerben (vgl. im Überblick OEHME 2011). Zusätzlich haben sich die möglichen institutionellen Wege, auf denen man in die Arbeitswelt einmünden kann, enorm erweitert.

Das Resultat ist, dass Übergänge nicht mehr nur institutionell strukturiert werden, sondern hier auch viele eher informelle Faktoren hineinspielen. Der „rote Faden“ des Übergangs liegt oft nicht einfach im „Werdegang“ von der Schule über Ausbildung in den Arbeitsmarkt, sondern er ist im Prinzip ein biografischer und als solcher viel subjektiver. Dies bedeutet einerseits mehr Freiheiten in der subjektiven Ausgestaltung, aber auch eine Freisetzung aus Strukturen, die einmal Halt und Orientierung gegeben haben. Die Übergänge werden damit offener, individueller, und sie enthalten stärker als bislang die Anforderung, sie im Sinne eines „biografischen Projekts“ selbst zu gestalten. Im Gegensatz zum Modell institutionell stark strukturierter und regulierter Übergänge „biografisieren“ sie sich (vgl. OEHME 2008).

Ganz im Sinne Carl Mennickes (s. o.) entsteht damit ein sozialpädagogisches Problem: Durch die fehlende institutionelle Strukturierung entsteht eine Leerstelle, die im Prinzip nur professionell gefüllt werden kann oder privat kompensiert werden muss. Zugleich entstehen neue soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen: Die Ressourcen zur Bewältigung der Übergangsphase Schule – Beruf sind sehr ungleich verteilt, die professionellen Angebote – wenn es sie denn gibt – sind sehr unterschiedlich ausgestattet, gehen bei manchen Gruppen defizitorientiert vor (und bei anderen nicht) und sind in diesen Fällen weit geringer anerkannt als die privaten Möglichkeiten.

Teilhabe, sofern man sie über Bildung und Beruf erreichen kann, stellt heute dementsprechend etwas recht Subjektives dar, auch wenn es hier gesellschaftliche Normen und verschiedene Niveaus der Anerkennung gibt. Es hängt vom Zusammenspiel von Arbeit und Leben und damit von der Ausgestaltung der konkreten Beschäftigung sowie von den subjektiven Lebensbedingungen ab, inwieweit eine Arbeit Teilhabe mit sich bringt. Diese Erkenntnisse schließen auch an die Betonung der Partizipation und Selbstbestimmung in der Inklusionsdiskussion an: In biografisierten Übergängen und bei solcherart „subjektivierter Arbeit“ kommt es entscheidend auf die Handlungsspielräume an, die die Menschen als Akteure ihrer Biografie und zur Ausgestaltung ihrer Beschäftigung haben. Diese Hervorhebung der Handlungsperspektiven und -spielräume zeigt sich gerade auch im Diskurs um die UN-BRK bzw. in der Behindertenbewegung, wo Teilhabe nicht nur als Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Gütern, sondern im Sinne von Selbstbestimmung eben auch als aktive Handlungsbeteiligung zur Mitgestaltung der eigenen Lebensperspektiven und zur Verwirklichung der eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen von Leben und Arbeit verstanden wird („Selbstbestimmt leben“, „Nichts über uns ohne uns“).

## 2.2 Die subjektive Handlungsperspektive

Aus sozialpädagogischer Perspektive ist das Handeln jedoch kein rein kognitives oder rationales, sondern es wird – mit dem verbreiteten Konzept der Lebensbewältigung – als Bewältigungshandeln verstanden. Menschen streben demnach nach einem psychosozialen Gleichgewicht, das sich besonders über soziale Anerkennung und Rückhalt (im Sinne von sozialer

Integration), Orientierung und Selbstwert herstellt (vgl. BÖHNISCH 2012). Menschen geht es um den Erhalt und – in besonders kritischen Lebenssituationen, etwa bei Arbeitslosigkeit, gescheiterten Übergängen etc. – um die Erlangung von Handlungsfähigkeit. Sie suchen dazu erreichbare Formen sozialer Integration; dies meint, „dass die Betroffenen in ihrem Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit dort sozialen Anschluss und Anerkennung suchen, wo es ihnen als realisierbar erscheint“ (ebd., S. 48). Berufliche Bildung ist in dieser Perspektive also ein Mittel, soziale Anerkennung und Orientierung über eine gewisse soziale Einbindung zu erlangen, den Selbstwert zu stärken bzw. sich selbst handelnd als wirksam zu erleben. Wenn sie hierzu keinen Rahmen anbietet, sind die Menschen gezwungen, sich andere Settings dazu zu suchen; die berufliche Bildung kann dann zur motivationslosen Zwangsveranstaltung werden.

So hat Ute Clement betont, dass „coole Jungs“ im Handwerk „ehrbare Jobs“ suchen (CLEMENT 2012), die sie aber oft nicht finden, weil sie sich von Ausbildern und älteren Mitarbeitern eines Betriebes ebenso wie in vielen Maßnahmen nicht geachtet fühlen. Gilles Reckinger hat in seiner ethnografischen Studie gezeigt, dass Jugendliche nicht einfach das große Geld in Schwarzarbeit oder kriminellen Beschäftigungen suchen, sondern die Anerkennung ihrer Person in diesem sozialen Gefüge, die ihnen in ihrer legalen, aber prekären Beschäftigung nicht zuteilwurde (vgl. RECKINGER 2010). Dies macht die Spannungen zwischen Jugendlichen und Betrieben bzw. sozialen Diensten erklärbar und zeigt auch auf, dass die Dimension des Bewältigungshandelns von Jugendlichen bei der Gestaltung von Einrichtungen der beruflichen Bildung mitgedacht werden muss. Berufliche Bildung ist auch ein Mittel der Bewältigung, und die Bewältigung des Alltags geschieht im besten Falle über Bildung, weil sie dann in der Regel nicht regressiv ist, sondern biografisch zu einem Surplus führt (vgl. BÖHNISCH 2012). Entsprechend könnte man von einem „biografischen Bildungsauftrag“ (MUCHE u. a. 2010) sprechen, den junge Erwachsene im Übergang mitbringen und an den es gerade in Krisensituationen aufzugreifen gilt.

Dieses Bewältigungshandeln ist an subjektive Lebenskonstellationen rückgebunden; hier entscheidet sich, was als sinnvoll erachtet wird, welche Handlungsressourcen und -spielräume zur Verfügung stehen. Entsprechend ist nicht nur in der Sozialen Arbeit, sondern auch speziell in der Jugendsozialarbeit ein Lebenswelt- und Sozialraumbezug hergestellt worden (vgl. KRAFELD 2000; GALUSKE 2004; OEHME u. a. 2007). Gerade dann, wenn für Jugendliche der subjektive Sinn einer formalen Qualifikation infrage steht, wird es wichtig, den Sozialraum als Raum für Anerkennung einzubeziehen und die Logiken und Widersprüche der Lebenswelten von Jugendlichen stärker zu berücksichtigen. Bildungsprozesse existieren eben nicht isoliert in Bildungseinrichtungen und verlaufen nicht einfach entlang von Unterrichtscurricula, sondern sie stehen über das Bewältigungshandeln immer auch in Zusammenhang mit dem Umfeld der Menschen – mit ihren Biografien, ihren Lebenswelten und den sozialen Räumen, in denen sie sich bewegen. Entsprechend geht es in der Jugendsozialarbeit seit vielen Jahren um eine Vernetzung in den Sozialraum hinein und um sozialräumlich sichtbare Projekte, die Teil der Lebenswelten von Jugendlichen werden und nicht unvermittelt neben diesen stehen.

## 2.3 Die organisationale Perspektive

Inklusion betont nicht nur eine „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL 1993), sondern auch eine organisatorische Seite, wenn es um die Gestaltung von Institutionen und Systemen geht, die allen in ihrer Verschiedenheit gerecht werden, keine Sondergruppen definieren und diese in Sondereinrichtungen „einschließen“, wenn dies gesellschaftlich eher ein „Ausschluss“ ist. Auch dazu gibt es Anknüpfungspunkte, die für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung wichtige Impulse bergen:

Im Kerngebiet der Kinder- und Jugendhilfe, den sogenannten Hilfen zur Erziehung (HzE), tauchte bereits vor der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (heute SGB VIII) die Problematik auf, die heute im großen Maßstab erneut im Rahmen von Inklusion zum Thema wird: Die „versäulte“ Institutionalisierung von Hilfen in Form von Maßnahmen, die eine Zuordnung der Probleme und somit der Adressatinnen und Adressaten erfordert. Thomas Klatetzki hat sich schon in den 1990er-Jahren dagegen gewandt, die in einzelnen Paragraphen beschriebenen Hilfeformen „als wohldefinierte und gegeneinander abgrenzbare [...] Hilfeformen [...], die jeweils gesondert für sich organisiert werden müssen“, zu verstehen (KLATETZKI 1994a, S. 6). Denn dadurch entstünde der Gedanke, dass jedem der genannten Paragraphen eine gesonderte Einrichtung zuzuordnen ist. Im Feld der beruflichen Bildung im oben gemeinten Sinne besteht das Problem nun auch rechtskreisübergreifend: Die Unterstützung, die berufliche Orientierung, Bildung, Ausbildung und Beschäftigung werden für bestimmte Gruppen in unterschiedlichen Rechtskreisen geregelt, von verschiedenen Behörden (Sozialamt, Jugendamt, Job-Center, Arbeitsagentur) bzw. getrennten Abteilungen verwaltet und in völlig unterschiedlichen Systemen und Einzelmaßnahmen durchgeführt.

Das Konzept der flexiblen Hilfen ist bereits in den frühen 1990er-Jahren von einer Organisationsidee ausgegangen, dass „sich Organisationen an die Problemlagen der Menschen anpassen sollten, statt dass umgekehrt Menschen in die vorfindbaren Strukturen von Einrichtungen eingefügt werden. Nicht Konzepte von Einrichtungen und die damit verbundenen Standardverfahren sollten daher zum Ausgangspunkt für organisatorische Strukturbildungen gemacht werden, sondern die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen“ (KLATETZKI 1994b, S. 16). Weil Problem- bzw. Bewältigungslagen sehr individuell sind und sich außerdem ständig wandeln, wird damit eine flexible Organisationsform nötig, die es ermöglicht, den Unterstützungsbedarf kommunikativ mit den Beteiligten zu klären und entsprechende Handlungskonzepte immer wieder neu zu entwickeln bzw. individuell anzupassen.

Diese Organisationsform wurde nicht nur flexibel, sondern gleichfalls als „integrierte Hilfen“ mit einem sozialräumlichen Bezug angelegt (vgl. WOLFF 2000). Integriert in diesem flexiblen Konzept werden nicht nur verschiedene Hilfeformen, die nun „aus einer Hand“, dezentral und sozialräumlich verortet angeboten werden, sondern auch verschiedene Professionen, die sonst oft getrennt voneinander in verschiedenen Maßnahmen arbeiten, sowie viele Akteure aus dem Sozialraum der Jugendlichen, mit denen eine intensive Vernetzung erar-

beitet wird. Die Unterstützungsprozesse sind somit weniger in einer Einrichtung lokalisiert, sondern Unterstützung und Hilfe wird flexibel dort angeboten, wo sie – sozusagen im sozialen Raum der Jugendlichen – nötig ist. Dazu wurden vor allem in den 1990er-Jahren sogenannte Jugendhilfestationen geschaffen, die Büro und Anlaufstelle, offener Jugendtreff, Beratungsstelle bis hin zur zeitweiligen Unterbringungseinrichtung gleichermaßen sind.

Diese Organisationsform ermöglicht es nicht nur, stärker mit Betroffenen an Strukturen zu arbeiten – eine der zentralen Forderungen der Inklusionsdebatte. Sie ermöglicht auch einen reflexiveren Umgang mit Kategorisierungen, die derzeit als Lösung für das Etikettierungsproblem durch kategoriale Zuschreibungen im Raum stehen (vgl. etwa THIEME 2013). Die Kategorisierung von Problematiken und Bedarfen ermöglicht eine begründete Gewährung von individueller Unterstützung und kann als Schlüsselbegriff professionellen Handelns angesehen werden (ebd.), aber sie darf nicht zu einer personifizierten Festschreibung sozialer Probleme werden, wie es mit dem Begriff der „benachteiligten Jugendlichen“ weitgehend geschehen ist, und sie darf nicht dazu führen, dass Menschen von den Institutionen nur noch mit dem eingeschränkten Blick wahrgenommen werden, der durch das entsprechende – meist stigmatisierende – Etikett, das durch eine Zuordnung zu einer Kategorie hergestellt wird, bedingt ist. Kategorien werden – so die derzeit einschlägigen Untersuchungen (vgl. MESSMER 2013) – in der professionellen Arbeit hergestellt, der Adressat wird zum Adressaten gemacht, weil ihm nur als Adressat geholfen werden kann. Dementsprechend wird hier eine reflexive Kategorisierungsarbeit eingefordert (THIEME 2013): Fachkräfte sowie die Verwaltung müssen sich klar werden, dass diese Kategorien hergestellt wurden und besonders durch das Verwaltungshandeln immer wieder reproduziert werden, dass sie keine selbstverständlichen Tatsachen sind, sondern ein im Allgemeinen wie im konkreten Fall auszuhandelndes Hilfsmittel, um über Hilfe- und Unterstützungsbedarfe genauso wie über geeignete Bildungssettings entscheiden zu können. Nur so entsteht ein „Aushandlungsraum“, in dem auch die Adressatinnen und Adressaten Deutungsmacht über die Interpretation ihrer Probleme erlangen (ebd., S. 255).

### **3. Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung**

Entstigmatisierung und Entdiskriminierung, Partizipation, Selbstbestimmung, gleichberechtigte Zugänge zu den Teilhabegütern Bildung und Arbeit (und anderen) – das sind die großen Themen der UN-BRK, deren Verwirklichung die berufliche Bildung zukünftig vor gewaltige Herausforderungen stellt. Aus sozialpädagogischer Perspektive – zumindest wie ich sie hier entworfen habe – geht es dabei zunächst um deutlich mehr Adressaten- und Adressatinnenorientierung und -beteiligung vor allem in den Bereichen beruflicher Bildung, die bislang den zwei Gruppen „sozial Benachteiligte“ und „Menschen mit Behinderungen“ vorbehalten sind bzw. auf die diese Gruppen verwiesen sind. Hier sind derzeit die Chancen zur Verwirklichung beruflicher Teilhabe relativ beschränkt; insbesondere wäre die partizipative Entwicklung von eigenen beruflichen

Perspektiven und die Mitbestimmung bzw. die Befähigung zur Mitbestimmung über diese Perspektiven stark ausbaufähig. Außerhalb des „regulären“ Ausbildungssystems reduzieren sich nicht nur die beruflichen Wahlmöglichkeiten, sondern vor allem auch die Mitbestimmungsrechte sehr. Teilhabe wird hier in der Regel mit einem Ausbildungs- oder einem Arbeitsplatz übersetzt, was gegenüber den Ansprüchen des Inklusionsparadigmas eine arge Verkürzung darstellt. Hier müssen grundsätzlich die Widersprüchlichkeiten in der heutigen Arbeitsgesellschaft ebenso wie die konkreten Lebenswelten mit den Bewältigungslagen der Jugendlichen gesehen werden. Erst mit diesem relativ konkreten Blick lässt sich bestimmen, welche Form beruflicher Bildung und Beschäftigung tatsächlich Teilhabe vermittelt und welche sie auch behindert.

Die Klientifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die tatsächlich oder voraussichtlich nicht am Arbeitsmarkt vermittelbar sind bzw. sein werden, ist hier durch die Unterscheidung von zwei Hilfesystemen, die im Gegensatz zum „normalen“ bzw. „regulären“ Ausbildungssystem stehen, auf einer institutionellen Ebene eingeschrieben. Mit anderen Worten erfordert diese Systemteilung die Unterscheidung in „Behinderte“ und „Benachteiligte“; wer vom Markt exkludiert wird, hat in der Regel nur über eine Defizitdiagnose Zugang zu beruflicher Bildung und Unterstützung. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Mitbestimmungsmöglichkeiten und Teilhabeperspektiven in diesen beiden Hilfesystemen ist dies nicht mit der UN-BRK zu vereinbaren.

Nicht ohne Grund geht es in den Inklusionsdebatten in verschiedenen Feldern auch um die Zusammenführung von Systemen: in der Schule um die Vereinigung der verschiedenen Schulzweige zu einer Schule, zu der alle Schüler und Schülerinnen Zugang haben; in der Kinder- und Jugendhilfe um die Gesamtzuständigkeit derselben für alle Kinder und Jugendlichen. Diese Zusammenführung garantiert nicht die Umsetzung von Inklusion, aber sie ist eine notwendige Voraussetzung dafür, weil nur so die ungleichen Partizipations- und Verwirklichungschancen, die stigmatisierende Etikettierung bestimmter Gruppen und die zum Teil aberwitzigen Zuständigkeitsstreitigkeiten zwischen verschiedenen Behörden abgebaut werden können. Daher ist (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung unabdingbar mit der Zusammenführung und Öffnung der unterschiedlichen Systeme – Maßnahmen bzw. Einrichtungen des Rehasystems, des „Übergangssystems“ bzw. des „regulären Ausbildungsmarktes“ (einschließlich schulischer Angebote) – verbunden, die derzeit für „Behinderte“, „Benachteiligte“ und „Normale“ bestehen. Der Inklusionsansatz erfordert ein reguläres System für alle, in dem berufliche Bildung sowie Hilfe und Unterstützung gleichermaßen Bestandteile sind. Dieses System braucht mehr interne Flexibilität, um für sehr unterschiedliche Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen Bildungsangebote bereitzuhalten bzw. sie flexibel auf die Beteiligten und mit ihnen zusammen zuzuschneiden.

Zum einen braucht es dazu eine allgemeine Anerkennung der staatlichen Formen beruflicher Bildung und Beschäftigung, die den exklusiven Arbeitsmarkt erweitern und im Sinne der Adressatinnen und Adressaten als Teilhabemöglichkeiten konzipiert werden. Diese müssen selbstverständlicher Teil des Systems beruflicher Bildung werden, zu dem alle Jugend-

lichen und jungen Erwachsenen Zugang haben. Zum anderen müssen Unterstützungsleistungen hier ein immanenter Bestandteil sein, der im Prinzip bei Bedarf jedem Menschen zur Verfügung steht – und nicht erst nach entsprechender Defizit-Diagnose und Maßnahmenzuweisung. Mit anderen Worten sind in einem inklusiven System beruflicher Bildung staatlich finanzierte Angebote selbstverständlich, um die Ausgrenzungstendenz des Arbeitsmarktes zu kompensieren, und sie sind nicht durch eine „negative Eingangsprüfung“ zugänglich, sondern grundsätzlich für alle, für die dieses Angebot in ihrer biografischen Situation passend ist.

In der Kopplung von (lebensweltlichen) Perspektiven der Menschen und der Ausgestaltung des Systems beruflicher Bildung besteht die eigentliche Herausforderung, die mit dem Inklusionsparadigma wieder neu in den Vordergrund rückt. Mit ihm wird klar und mit politischem Anspruch formuliert, dass es um Teilhabe geht, nicht um Eingliederung in Arbeitsmärkte, und dass die Beteiligten mitzubestimmen haben darüber, was für sie Teilhabe ist und wie die Einrichtungen beruflicher Bildung ebenso wie die Erwerbsarbeit zu gestalten sind, die ihnen „volle und wirksame Teilhabe“ eröffnen können, wie ihnen die UN-BRK in Artikel 1 zusichert.

## Literatur

- BECK, Ulrich; LAU, Christian (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt a. Main 2004
- BÖHNISCH, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München 2012
- BOTHMER, Henrik von: Einleitung zu Kapitel 5. Handlungsfelder und Zielgruppen. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 443–468
- BREUER, Karl Hugo: Jugendsozialarbeit in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1945–1965). In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 47–83
- BURGHARDT, Heinz; ENGRUBER, Ruth: Einleitung. In: BURGHARDT, Heinz; ENGRUBER, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim, München 2005, S. 7–14
- CLEMENT, Ute: Ehrbare Berufe für coole Jungs. Wie Ausbildung für schwache Jugendliche gelingen kann. Weinheim und Basel 2012
- GALUSKE, Michael: Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: GRUNWALD, Klaus; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim 2004, S. 233–246
- HERING, Sabine; MÜNCHMEIER, Richard: Geschichte der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim 2000
- JAHODA, Marie; LAZARSELD, Paul F.; ZEISEL, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt am Main 2006
- KLATETZKI, Thomas: Eine kurze Einführung in die Diskussion über flexible Erziehungshilfen. In: KLATETZKI, Thomas (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen: Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster 1994a, S. 6–10



- KLATETZKI, Thomas: Innovative Organisationen in der Jugendhilfe. Kollektive Repräsentationen und Handlungsstrukturen am Beispiel der Hilfen zur Erziehung. In: KLATETZKI, Thomas (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen: Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster 1994b, S. 11–22
- KRAFFELD, Franz Josef: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen 2000
- KRAFFELD, Franz Josef: Ambivalenzen von Jugendsozialarbeit in den sozialpolitischen Konjunkturen – eine zeitgeschichtliche Betrachtung. In: MARX, Birgit; FUNK, Heide (Hrsg.): Inklusion und Jugendsozialarbeit. Aufforderung zur Reflexion von Ausgrenzungsprozessen und zur Neubestimmung des sozialpolitischen Auftrags. Paderborn 2014, S. 131–151
- LAZARUSFELD, Paul F.: Jugend und Beruf. Jena 1931
- MENNICKE, Carl: Das sozialpädagogische Problem in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: TILLICH, Paul (Hrsg.): Kairos. Zur Geisteslage und Geisteswerdung. Darmstadt 1926, S. 311–344
- MENNICKE, Carl: Sociale Paedagogie. Grondslagen, Vormen en Middelen der Gemeenschapsoopvoeding. Utrecht 1937
- MENNICKE, Carl: Sozialpädagogik. Grundlagen, Formen und Mittel der Gemeinschaftserziehung. Weinheim 2001
- MESSMER, Heinz: Mikrophysiken der Wirklichkeitsproduktion. Institutionelle Praxis in der Sozialen Arbeit aus Sicht der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: GRASSHOFF, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2013, S. 317–340
- MEYSEN, Thomas: Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. In: Neue Praxis (2014) 3, S. 220–232
- MUCHE, Claudia; OEHME, Andreas; SCHRÖER, Wolfgang: Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine Expertise zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit. Berlin 2010 – URL: [http://www.jugendsozialarbeit.de/expertisen\\_2010](http://www.jugendsozialarbeit.de/expertisen_2010) (Stand: 02.12.2014)
- OEHME, Andreas: Soziale Bildung. In: HAFENEGER, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach/Ts 2011, S. 247–257
- OEHME, Andreas: Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2008) 2, S. 167–180
- OEHME, Andreas; BERAN, Christina M.; KRISCH, Richard: Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche: Untersuchung von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten. Wien 2007
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- RECKINGER, Gilles: Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt. Konstanz 2010
- RÜHLE, Otto: Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden 1925
- SCHRÖER, Wolfgang: Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim 1999
- THIEME, Nina: Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns. Weinheim 2013
- WOLFF, Mechthild: Integrierte Erziehungshilfen. Eine exemplarische Studie über neue Konzepte in der Jugendhilfe. Weinheim 2000

*Joachim Schroeder*

## ► Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch von Inklusion

Ein wichtiger theoretischer Beitrag der Behinderungsforschung ist mit dem Begriff „Ableismus“ verknüpft. Damit wird ein Normalitätskonstrukt bezeichnet, das auf physische und psychische Leistungsfähigkeit bezogen und auch in der beruflichen Bildung wirksam ist. Mit Bezugnahme auf die neun sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die im deutschen Bildungssystem unterschieden werden, können drei behinderungspädagogische Handlungskonzepte skizziert werden – Rehabilitations-, Pflege- und Therapiepädagogik –, die sich in der langen Geschichte der Sonderpädagogik herausgebildet haben und die für Inklusionsbemühungen in der beruflichen Bildung jeweils spezifische Anforderungen stellen.

### **Schlüsselbegriffe**

Ableismus, Förderschwerpunkte, Rehabilitation, Pflege, Therapie

### **1. Ausgangslage und Problemstellung**

In Deutschland werden im allgemeinen und berufsbildenden Schulsystem neun sonderpädagogische Förderbedarfe unterschieden, die sich auf spezifische Behinderungen und Beeinträchtigungen beziehen ([www.kmk.org](http://www.kmk.org)). Diese sonderpädagogischen Förderbedarfe werden mithilfe aufwendiger Verfahren von medizinischem und psychologischem Fachpersonal und entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte ermittelt und durch einen behördlichen Verwaltungsakt festgelegt. In der erziehungswissenschaftlichen und in der bildungspolitischen Debatte hat sich eingebürgert, diese Vielfalt der Beeinträchtigungen und Behinderungen in zwei Gruppen zu gliedern; auch in den Sozialgesetzbüchern sowie in Schulgesetzen ist diese Unterscheidung von grundlegender Bedeutung (vgl. LINDMEIER/LINDMEIER 2012, S. 16 ff.):

- In den drei Förderschwerpunkten Lernen, sozial-emotionale Entwicklung sowie in Teilen auch Sprache liegen die Ursachen für die Beeinträchtigung im schulischen Lernen und die Zugangsprobleme zur beruflichen Qualifizierung überwiegend in einer unzureichenden Passgenauigkeit der Bildungskonzepte mit den lebensweltlichen Ausgangsbedingungen der

Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zur erziehungswissenschaftlichen Fundierung dieser Förderschwerpunkte wird deshalb zumeist der Begriff *Benachteiligung* gewählt, mit dem auf die markante und historisch stabile Reproduktion sozialer Ungleichheit und institutioneller Diskriminierung durch das Schul- und Berufsbildungssystem verwiesen ist.

- ▶ In den anderen sechs Förderschwerpunkten (Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Erkrankungen und autistisches Verhalten) sind die Gründe für die Beeinträchtigung in den körperlichen, neurologischen, kognitiven und physiologischen Ausgangslagen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu suchen. In diesen Förderschwerpunkten wird deshalb der Begriff *Behinderung* verwendet, mit dem die Bedeutung der Gesundheit, des „unbeschädigten“ Körpers und der uneingeschränkten physischen Leistungsfähigkeit für den Zugang zu Bildung, sozialen Beziehungen und insbesondere zum Beschäftigungssystem hervorgehoben wird.

Wie erwähnt, sind diese beiden Gruppen der Beeinträchtigungen traditionell in voneinander getrennten und versäulten Rechtskreisen, Teilsystemen und auch wissenschaftlichen Diskursfeldern verortet: Das Instrumentarium der beruflichen Benachteiligtenförderung ist in Deutschland im Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung) sowie im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) definiert, im „Übergangssystem“ aus allgemein und beruflichen Schulen, Jugendhilfe und Förderprogrammen der Agentur für Arbeit organisiert sowie in einer „Übergangspädagogik“ konzeptionell fundiert (BOJANOWSKI/RATSCHINSKI/STRASSER 2005; THIELEN 2011). Neben der Schul-, Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik sind auch die Kriminal- und Suchtpädagogik sowie die interkulturelle Bildung und Didaktik der Mehrsprachigkeit einbezogen (SCHROEDER 2015).

Die Förderung der beruflichen Integration von Menschen mit einer Behinderung ist hingegen überwiegend im Sozialgesetzbuch IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) geregelt, im institutionellen Gefüge der personen- und gemeindeorientierten Dienstleistungen der „Behindertenarbeit“ aus Sonderschulen, Tagesstätten, Berufsbildungs- und Berufsförderwerken sowie den Unterstützungsangeboten der Bundesagentur für Arbeit bzw. den Trägern der Renten- bzw. Unfallversicherung strukturiert und in den verschiedenen Konzepten der Heil- und Behindertenpädagogik ausgelegt (BECK/GREIVING 2011).

In den zurückliegenden Jahren gab es in Deutschland durchschnittlich etwa 600.000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, denen im Bildungssystem ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird. Über 400.000 Schülerinnen und Schüler gehören zur Gruppe aus Lernen, Verhalten und Sprache, die Beschulung in diesen drei Förderschwerpunkten erfolgt etwa zur Hälfte in allgemein- und berufsbildenden Sonder- und Regeleinrichtungen. Die Integrationsquote in das Regelsystem der rund 170.000 Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung liegt im Förderschwerpunkt Hören bei knapp 50 Prozent, bei Sehen, körperlicher Entwicklung und Autismus bewegt sich der Anteil zwischen 10 und 30 Prozent, bei geistiger Entwicklung und Erkrankungen liegt die Quote im Promillebereich ([www.kmk.org](http://www.kmk.org)).

Die langjährigen Bemühungen zur Öffnung der beruflichen Bildung und seiner Systeme für die Benachteiligtenförderung zeigen, dass in den Berufsschulen neben dem „klassischen“ *Erziehungs-, Bildungs- und Qualifizierungsauftrag* insbesondere ein sozialpädagogischer *Unterstützungsauftrag* integriert werden musste, um mit Konzepten der Jugendsozialarbeit und mit den unterschiedlichsten Bildungsgängen (Produktionsschulen, Jugendschulen, Lernwerkstätten, Flüchtlingsklassen etc.) den Zugang zu Arbeit bei Markt-, Sozial- und Rechtsbenachteiligten zu sichern. Für delinquente und/oder suchtkranke Jugendliche und junge Erwachsene kommt überdies ein *Resozialisierungsauftrag* hinzu, um die berufliche (Re-)Integration aus dem Strafvollzug oder der psychiatrischen Behandlung zu gewährleisten. Mit Bezugnahme auf die UN-Konvention soll oder will nun das berufliche Bildungssystem zudem mehr Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Behinderung in „inkluisiven“ Lehr-/Lernsettings fördern. Folglich werden den Regelsystemen der beruflichen Bildung weitere „Aufträge“ zugewiesen, wie zum Beispiel *Rehabilitation, Pflege* und *Therapie*. Auf diese *behinderungspädagogischen* Aufgabenstellungen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen.

## 2. „Ableismus“ als pädagogische Herausforderung für die berufliche Bildung

In der Behinderungsforschung wird u. a. von den *Disability Studies* (DEDERICH 2007) an der Wissenschaft, Politik und Praxis gleichermaßen kritisiert, dass sich die gesellschaftlichen Integrationsbemühungen oder die Eröffnung von Teilhabechancen implizit und teilweise auch explizit auf die gesunden, leistungsfähigen, möglichst hoch qualifizierten und somit für die Gesellschaft „nützlichen“ Personen richten. Dieses am Kriterium der Leistungsfähigkeit von Menschen orientierte Normalitätskonstrukt wird als *Ableism* bezeichnet, abgeleitet von *Ability* (Fähigkeit):

„Unter Ableism [...] verstehen wir die soziokulturelle Produktion von Normen und Normalität, die den leistungsfähigen (nicht behinderten) Körper als unbefragt selbstverständliche und privilegierte Existenzweise voraussetzt. [...] Ableism manifestiert sich auf der diskursiv-symbolischen Ebene – etwa in der idealisierten Vorstellung von Produktivität und Körperbildern, denen die meisten Menschen bestenfalls für eine kurze Phase in ihrer Lebensspanne entsprechen. Ableism manifestiert sich auch in den Institutionen des Rechts, in Kommunikationsformen, die zentral auf Sehen und Hören ausgerichtet sind, in architektonischen Gegebenheiten sowie in Geräten, Werkzeugen und Dingen des alltäglichen Gebrauchs, die nur für eine bestimmte Personengruppe nutzbar und bedienbar sind. Letztlich operiert Ableism auch über Segregationspraktiken und Institutionen, die Menschen, die tatsächlich oder vermeintlich nicht den Normen von Leistungsfähigkeit entsprechen, an Sonderinstitutionen überweisen“ (PIEPER/HAJI MOHAMMADI 2014, S. 227).

Das „physische Kapital“ (ZINNECKER 1990) ist eine gesellschaftlich normierte „Ressource“, die in ganz erheblicher Weise den Zugang zu Bildungs-, Beziehungs- und Arbeitsmärkten reglementiert. In verbreiteten Einwänden gegen die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung – sie seien häufiger krank, seien nicht flexibel einsetzbar, man könne ihnen nicht kündigen, sie schürten Vorurteile bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – wird Ableism sichtbar.

Auch die berufliche Bildung ist ein Teil der Produktion und Reifizierung des Ableismus, denn sie gründet ebenfalls auf einer Reihe von Annahmen über Normalität: Das Konstrukt der *Ausbildungsreife* kann als Beleg angeführt werden, mit der ein Stand körperlicher, intellektueller und seelischer Reife konstruiert wird, der vorhanden sein muss, um einer Berufsausbildung gewachsen zu sein (REBMAN/TREDOP 2006) – ein Reifestand, eine Belastbarkeit und Einsatzfähigkeit, die Menschen mit einer Behinderung unter Umständen nie erreichen werden. Die *Beruflichkeit* ist ein anderes, dem deutschen Berufsbildungssystem eingeschriebenes Normalitätskonstrukt (HARNEY/ZYMEK 1994). Der „Königsweg“, über das Absolvieren einer qualifizierten – dualen – Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem einzumünden, ist für die berufliche Förderung von Menschen mit Behinderung eine erhebliche Hürde. Für viele geht es darum, „irgendwie“ in Arbeit zu gelangen. Diesen Formen der Erwerbsarbeit jenseits qualifizierter Beruflichkeit hängt jedoch zumeist das Etikett der Zweitklassigkeit an.

Aus sonderpädagogischer Sicht stellt sich einer „inkluisiven“ beruflichen Bildung deshalb die Aufgabe, ihre Theorien, Konzepte, Arbeitsformen und Methoden zu überprüfen, inwieweit es möglich ist, von einem „medizinischen Modell“ der Behinderung, welches im Ableism verhaftet ist, zu einem „sozialen Modell“ zu gelangen, das sich darauf konzentriert, die Barrieren in der Interaktion, in den institutionellen und sozialräumlichen Strukturen sowie in Haltungen bzw. Einstellungen zu identifizieren und zu beseitigen.

### 3. Konzeptionelle Herausforderungen

In Überblicksdarstellungen zu berufspädagogischen Konzepten sind die didaktischen Traditionen der sonderpädagogischen Berufsbildung entweder gar nicht oder nur oberflächlich diskutiert (z. B. STACH 2009; BIERMANN/BONZ 2012). Zumeist beschränken sich die Hinweise auf einige didaktische Empfehlungen wie zum Beispiel Individualisierung, Handlungsorientierung, Lernen in Projekten oder Ausbau des E-Learning. Die pädagogischen Herausforderungen, die sich den Berufsschulen bei der Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einer Behinderung stellen, sind nicht genügend berücksichtigt. Die vornehmlich in der Heilpädagogik entwickelten Handlungsansätze – Rehabilitationspädagogik, Pädagogik im Kontext schwerer Behinderungen, Verbindung von Unterricht und Therapie – wurden bislang fast ausschließlich in den Sondereinrichtungen umgesetzt, die mit den entsprechenden Technologien und dem erforderlichen Fachpersonal ausgestattet

sind. Will sich die Berufsbildung dem Anspruch von Inklusion annähern, so wird sie nicht umhinkommen, zumindest die nachfolgend beschriebenen (behinderten-)pädagogischen Konzepte aufzunehmen.

### 3.1 Rehabilitationspädagogik

Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Beeinträchtigungen des Sehens und Hörens, des Sprechens, auch solche mit Beeinträchtigungen in der Motorik oder mit körperlichen Behinderungen, sind den Anforderungen des Regelschul- und Ausbildungssystems sehr häufig gewachsen und können dessen Angebote erfolgreich nutzen, sofern ihnen ergänzende Stütz- und Fördermaßnahmen angeboten werden. Sie haben einen sozialgesetzlich gesicherten, lebenslangen Anspruch auf Hilfsmittel, die ihnen eine selbstständige Lebensführung ermöglichen. Mit einer entsprechenden Unterstützung gelingt diesem Personenkreis zumeist die Integration in Arbeit wie auch der Aufbau stabiler, privater Beziehungen und eine qualifizierte Partizipation an Kultur.

Die Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, Mobilität und Kommunikation machen es erforderlich, in Betrieben und in den Berufsschulen die baulichen, technischen, medialen und didaktisch-methodischen Voraussetzungen zu schaffen, sodass die Schülerinnen und Schüler trotz ihrer Beeinträchtigung dem Unterricht folgen und in den Betrieben selbstständig oder auch unterstützt arbeiten können. In Firmen des ersten Arbeitsmarktes sowie in den Sondereinrichtungen (Berufsbildungs- und Berufsförderwerke, Werkstätten für Menschen mit Behinderung, Tagesförderstätten) ist die *personenbezogene* Einrichtung eines Arbeitsplatzes relativ leicht möglich; Instrumente wie Arbeitsassistenz oder Jobcoaching und andere Eingliederungshilfen (§ 54 SGB IX) können zudem die Teilhabe an Arbeit wirksam befördern. Für Berufsschulen, die sich auf den Weg zur Inklusion begeben, ist diese Aufgabe indes recht anspruchsvoll, weil nicht für einzelne Beeinträchtigungen, sondern für prinzipiell *alle* Behinderungen ein an Barrieren armer Zugang zum Lernen, zur beruflichen Vorbereitung und beschäftigungswirksamen Qualifizierung hergestellt werden muss.

„Inklusive“ Berufsschulen schließen an die *Rehabilitationspädagogik* an (BECKER 1984; BIERMANN 2007), richten in Klassenräumen oder in den Werkstätten die Arbeitsplätze für die spezifischen Bedürfnisse von beeinträchtigten Jugendlichen ein und stellen barrierefreie Unterrichtsmaterialien bereit. Denn § 4 des Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen (BBGG vom Mai 2002) bestimmt die barriere- und diskriminierungsfreie Zugänglichkeit, Gestaltung und Nutzbarkeit von Räumen, Medien, Informations- und Kommunikationsmitteln „sowie anderer gestalteter Lebensbereiche“ – also auch Unterricht und Lernangebote. In allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen sind folglich die baulichen, technischen und materialen Voraussetzungen zu schaffen, sodass die Schüler/-innen trotz ihrer Beeinträchtigung ungehindert lernen können ([www.sichere-schule.de](http://www.sichere-schule.de)):

- ▶ Wichtige Technologien und Maßnahmen für einen „barrierefreien“ Unterricht sind die hindernisarme Mobilität, sodass Schulgebäude, Lernräume, Sportanlagen, Werkstätten, Toiletten, Schulmensen oder Aufzüge aller Art auch für gehbehinderte Menschen frei zugänglich sind, ohne dass Stufen überwunden werden müssen. Das Mobiliar in Lernräumen ist so zu gestalten, dass sinnesbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler ihre Ordner, Ablagefächer oder Arbeitsmaterialien dennoch gut erreichen und finden können.
- ▶ Ebenso ist zu klären, wie in Klassenzimmern, Gruppenräumen, Sporthallen, Mensen und in der Aula eine sehr gute Sprachverständlichkeit, ohne Störschall, Nachhall oder Verzerrungen erreicht werden kann (akustische Barrierefreiheit). Im Zwei-Sinne-Prinzip wird zudem ermöglicht, dass Informationen immer gleichzeitig für zwei der drei Sinne – Sehen, Hören, Tasten – zugänglich sind: Das Pausenzeichen wird nicht nur als akustisches Signal (Gong), sondern auch als visueller Reiz (z. B. eine Lichttampel) präsentiert, sodass gehörlose Schülerinnen und Schüler es wahrnehmen können.
- ▶ Unterstützte Kommunikation ist der Oberbegriff für alle pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen zur Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen, die nicht oder kaum über Lautsprache verfügen. Beispiele sind die Einführung von Bild- oder Symbolkarten und Kommunikationstafeln zur Verständigung, die Versorgung mit einem Sprachausgabegerät oder die Ergänzung der Lautsprache durch das Gebärden von Schlüsselwörtern.
- ▶ Eine barrierefreie Nutzbarkeit von Computern und dem Internet wird durch Programme wie zum Beispiel „Blindows“ möglich, um die weitverbreitete Windows-Oberfläche in Brailleschrift oder in hörbare Sprache zu übersetzen. Universal Design ist ein internationales Konzept, das Produkte, Geräte, Umgebungen und Systeme derart gestaltet, dass sie ohne Zusatztechnik oder Anpassung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen verwendet werden können, sodass eine einfache, breite und flexible Nutzbarkeit gewährleistet ist.
- ▶ Auch didaktische Materialien können „barrierefrei“ gestaltet werden: Es gibt Bilderbücher und Landkarten, die man befühlen, Malstifte, deren unterschiedliche Farben man am Geruch erkennen, Bälle, die man hören kann. Gute Erfahrungen werden mit einer Ausrichtung des Sportunterrichts an den Disziplinen der Paralympischen Spiele gemacht, sodass auch Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung mehr oder weniger problemlos teilnehmen können (z. B. Sitzvolleyball oder Sitzfußball, Fünfer-Fußball, Goalball, Rollstuhlrugby) – in den Handreichungen zum Sportunterricht in den Berufsschulen ist von alledem bislang überwiegend nicht die Rede.
- ▶ Häufig vorgesehene Maßnahmen des Nachteilsausgleichs sind eine zusätzliche Bearbeitungszeit vor allem bei zensurierenden schriftlichen Lernkontrollen, individuell gestaltete Pausenregelungen, Bereitstellung spezieller Arbeits- oder technischer Hilfsmittel, personelle Unterstützung, alternative Präsentation von Aufgaben, Ergebnissen und Leistungsnachweisen, unterrichtsorganisatorische Veränderungen, Ausgleichsmaßnahmen an-

stelle einer Mitschrift von Tafeltexten, Verwendung besonderer elektronischer Medien. Zumeist besagen die schulgesetzlichen Bestimmungen, dass die in Anspruch genommenen Nachteilsausgleiche nicht in den Abgangs- und Abschlusszeugnissen vermerkt werden dürfen ([www.hamburg.de](http://www.hamburg.de)).

In der Sonderpädagogik ist das Feld der rehabilitativen Maßnahmen gut bearbeitet, in den speziellen Förder- und Sonderberufsschulen werden sie angewandt und umgesetzt. Mit dem Anspruch einer umfassenden Berücksichtigung von Inklusion geht es nun um die Frage, ob die Gesellschaft es sich leisten möchte, solche Technologien und Materialien in den öffentlichen Regelschulen bereitzustellen, sodass diese den Rehabilitierungsauftrag umsetzen können. Überall in Deutschland bieten die Regionalen Bildungs-, Förder- oder Beratungszentren nicht nur den allgemeinbildenden, sondern auch den Berufsschulen hierfür eine umfangreiche Unterstützung an: Sie richten Arbeitsplätze für die spezifischen Bedürfnisse von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ein und stellen barrierefreie Unterrichtsmaterialien bereit, beraten die Lehrkräfte und begleiten die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler, wenn nötig die gesamte Schulzeit über, um den erfolgreichen Bildungsabschluss zu sichern.

### **3.2 Verbindung von Pflege und Bildung**

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit schweren körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen sowie jungen Menschen mit erkennbar verkürzter Lebenserwartung steht ein komplexer Verbund von stationären und ambulanten Hilfsdiensten zur Verfügung, in dem sich die künftige Biografie prozessiert und der ihnen zeitlebens ein menschenwürdiges Dasein ermöglichen soll. Diese jungen Menschen sind (berufs-)schulpflichtig, und sie haben einen lebenslangen rechtlichen Anspruch auf Fürsorge, Pflege und Betreuung sowie auf entsprechende Transferleistungen. Ihr weiterer Lebensweg führt meist über die Werkstufe der Schulen für geistige, körperliche und motorische Entwicklung in die Werkstätten für behinderte Menschen. Unterstützte Beschäftigung zielt insbesondere auf jene Personen, die ohne intensive individuelle Begleitung keinen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden bzw. ihren Arbeitsplatz schnell wieder verlieren würden. Integrationsfachdienste der Arbeitsverwaltung sichern die personalintensive Unterstützung, die sie zu ihrer beruflichen Eingliederung benötigen.

Über Jahrzehnte waren weder in der Bundesrepublik noch in der DDR Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung, einer schweren körperlichen oder mit einer lebensverkürzenden Beeinträchtigung in die Schulpflicht einbezogen. Sie galten als „nicht bildbar“, „unbeschulbar“ oder „bildungsunfähig“. Noch in den 1990er-Jahren bestand in allen Bundesländern weiterhin der rechtliche Vorbehalt, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit einem intensiven medizinischen Pflegebedarf nicht zur öffentlichen Regelschule zugelassen wurde, sondern eine Sonderschule besuchen musste. Diese Regelung ist spätestens mit der



Ratifizierung der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung obsolet geworden (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014). Die Beseitigung dieser gesetzlichen Hürden führte jedoch bislang noch nicht zur konzeptionellen Neubestimmung der Regelschule.

Unter Pflege werden „verschiedene Maßnahmen der Unterstützung und Behandlung kranker oder behinderter Menschen, aber auch kleiner Kinder gefasst, die temporär oder andauernd in der Verrichtung ihrer Lebensbesorgungen beeinträchtigt sind“ (PRASCHAK 2005, S. 64; vgl. auch BIENSTEIN 2012). Praschak unterscheidet die Grundpflege, die die im Alltag notwendig zu verrichtenden Hilfen, wie Körperpflege, Nahrungsaufnahme und Hygieneversorgungen, meint, von der Behandlungspflege, die an medizinische Versorgung gekoppelt ist, wie z. B. das Verabreichen von Spritzen, Intubation, Sondierung etc., die von professionell ausgebildeten Pflegekräften durchzuführen ist. Praschak betrachtet Pflegemaßnahmen darüber hinaus als Alltagshandlungen, da diese „als Gegenstand primärer Sozialisation alle Momente der Erziehung und Bildung in sich tragen und unter dieser Voraussetzung Inhalte einer systematischen Entwicklungsförderung sein können“ (PRASCHAK 2005, S. 64). Deshalb dürfe man Pädagogik und Pflege nicht voneinander trennen, sondern die Pflege sei in diesem Zusammenhang als ein pädagogischer Gestaltungsrahmen zu sehen, in dem auch allgemein anerkannte Bildungsvorstellungen und -ziele greifen.

Im Feld der schweren Behinderungen geht es somit letztlich um die Frage, ob das Regelsystem der beruflichen Bildung einen unterrichtsimmanenten *Pflegeauftrag* übernehmen kann (PRASCHAK 2010, S. 188). Denn, wie erläutert, ist die Pädagogik bei schweren Behinderungen durch das Spannungsverhältnis aus Bildung und Pflege charakterisiert (KLAUS 2003, S. 49): Pflege ist eine *Voraussetzung* für Bildung, denn erst nach der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse ist die Zugänglichkeit zur pädagogischen Förderung möglich. Pflege ist ebenso ein *Anlass* für Bildung, indem Pflegehandlungen mit Bildungsprozessen insbesondere im Bereich der Wahrnehmung und Kommunikation verknüpft werden können. Und Pflege bedarf der *Ergänzung* durch Bildungsangebote in allen Lebensbereichen, wie dem Essen, dem Wohnen, dem Entwickeln von Vorlieben etc., die zu Lern- und Bildungsprozessen erweitert werden können.

Es lässt sich durchaus ein gewisser Optimismus aufbringen, dass diese Verknüpfung von beruflicher Bildung und pflegepädagogischen Aufgabenstellungen gelingen kann. Allerdings ist zu konstatieren, dass es hierzu im Regelsystem der beruflichen Vorbereitung und Qualifizierung bislang nur vereinzelte Bemühungen gibt. Soweit ich das überblicke, sind junge Menschen mit einer schweren Behinderung im beruflichen Bildungssystem bislang nur sehr selten integriert.

### 3.3 Therapeutischer Auftrag

Die individuelle schulische Integration von Jugendlichen mit chronischen Krankheiten und schweren Behinderungen ist dem medizinischen Behandlungsverlauf nachgeordnet. Es gibt

gute medizinische Gründe, dass eine Schülerin oder ein Schüler zeitweise nicht in die Schule oder zur Arbeit gehen sollte: Infektionsgefahren, körperliche Überanstrengung, Überforderung aufgrund medikamentöser Behandlungen etc. Andererseits hat die medizinische Entwicklung neue Möglichkeiten eröffnet: War es noch vor zwanzig Jahren undenkbar, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Krebserkrankung bereits während der chemotherapeutischen Behandlung wieder in die Schule gehen, ist nun durch ambulante Tageskliniken oder mit Hausbehandlung eine Fortsetzung der Unterrichtsteilnahme oftmals schon bald nach der Operation möglich. Vermutlich werden sich solche ambulanten Behandlungsformen künftig noch ausweiten. Deshalb wird sich die öffentliche Regelschule stärker als bislang damit auseinandersetzen müssen, ob sie auch einen *therapeutischen Auftrag* integrieren kann.

Wie schwer man sich im Bildungssystem damit tut, zeigt der Umgang mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine HIV-Infektion haben oder an Aids erkrankt sind (SCHROEDER 2012, S. 397 ff.). Diese Krankheit kam vor zwanzig Jahren noch einer schweren Behinderung gleich, denn sie war unheilbar, lebensbedrohlich und von einem irreversiblen körperlichen Verfallsprozess gekennzeichnet. Medizinisch ist es inzwischen möglich zu verhindern, dass die Infektion überhaupt zur Krankheit wird. Mit etwas Disziplin bei der Medikamenteneinnahme ist überdies ein Leben möglich, das nicht mehr vollständig von der Krankheit determiniert ist. Und dennoch: In Deutschland ist erst seit 2000 höchststrichtrichlerlich entschieden, dass ein Unterrichts- oder Schulausschluss von HIV-infizierten oder aidserkrankten Personen nicht rechtens ist, Stigmatisierungsprozesse werden dadurch in den Schulen aber nicht verhindert. Denn Ansteckungs- und Infektionskrankheiten sind Verhaltenskrankheiten und somit soziologisch wirksame Phänomene, die im Schulsystem entsprechend verarbeitet werden. So ist es allemal besser, dass Schülerinnen und Schüler diese Krankheit verschweigen, als sich durch das Öffentlichmachen einem Diskriminierungsrisiko auszusetzen.

Dabei ist die Ausgangslage undramatisch, gerade für den berufsbildenden Bereich gibt es kaum Einschränkungen. In der Berufsfindung ist infizierten Jugendlichen nur von sehr wenigen Wunschberufen abzuraten: Pilotin oder Flugbegleiter kommen deswegen nicht in Frage, weil es in vielen Ländern Einreisebeschränkungen für Infizierte gibt. Einige medizinische oder pflegerische Berufe sind nicht empfehlenswert, beispielsweise eine Tätigkeit in der Notfallchirurgie, also in solchen Bereichen, in denen mit spitzen Instrumenten gearbeitet wird, woraus Verletzungsgefahren des Infizierten resultieren können, sodass sich das Blut mit dem eines Patienten vermischen könnte. Im Gesundheitszeugnis, das bei manchen Berufen vorgelegt werden muss, darf die Infizierung nicht eingetragen werden. Bei der Bewerbung für einen Ausbildungsplatz muss die HIV-Infizierung nicht mitgeteilt werden, eine Aidserkrankung allerdings schon.

Pädagogisch zu berücksichtigen ist die im Jugendalter typische mangelnde Adhärenz (NOTHEIS/MANZEY 2008): Langes Schlafen, Ausgehen und Feiern sowie Arbeitsbelastungen verhindern oftmals die regelmäßige Tabletteneinnahme und die Einhaltung der Kontrolltermine. Die zuverlässige Einnahme der antiretroviralen Medikamente erfordert von den

jungen Leuten sehr viel Disziplin, was in dieser Lebensphase eine große Herausforderung darstellen kann. Zudem erinnert die tägliche Tabletteneinnahme permanent an die Krankheit und konfrontiert die Jugendlichen mit sich selbst, mit Fragen der Ansteckung und mit ihrer Sexualität. Es kann zu Therapiemüdigkeit kommen, aber auch zur Unterbrechung, gar zum Abbruch der Behandlung.

Um dies zu verhindern, ist in der Bildungseinrichtung die Frage der eigenverantwortlichen Tabletteneinnahme zu klären und zu besprechen, wie man mit der Freundin oder dem Partner über die Infizierung reden kann. In Abwesenheit der Eltern kann es den Jugendlichen manchmal leichter fallen, über aktuelle Probleme der Tabletteneinnahme und über sexuelle Erfahrungen zu sprechen. Auch Risikofaktoren wie Alkohol, Nikotin oder Drogen sollten thematisiert werden, um den Zusammenhang zwischen Toxizität und Medikamentenwirkung zu klären.

Ist ein längerer Klinikaufenthalt erforderlich, werden die jungen Menschen in den Klinikschulen unterrichtet. Die Rückschulung wird, ähnlich wie bei krebskranken Heranwachsenden oder bei Hepatitis, gut vorbereitet, hierfür wurden in vielen Klinikschulen entsprechende Konzepte erarbeitet. In den sozialen Kontakten ist Aids nicht infektiös, sondern nur im direkten intensiven Umgang miteinander übertragbar – darauf kann man sich in den Schulen vorbereiten (Raufereien, Sportverletzungen). Eine Klärung der „Gefahrenzone“ ist hilfreich. Wenn die betroffenen Schüler oder deren Eltern nicht wollen, dass die Klasse oder das gesamte Kollegium informiert wird, dann ist dies zunächst zu respektieren. Allerdings sollte dies immer wieder thematisiert werden, denn es kostet sehr viel Energie, die Infektion zu verheimlichen, Energie, die sinnvoller in die Krankheitsbewältigung investiert werden kann.

#### 4. Beiträge und Desiderate

Die Sonderpädagogik erhebt den Anspruch, *die* Leitdisziplin für schulische Inklusion zu sein. In der Tat bemüht sich diese Fachdisziplin seit Jahrzehnten um die Integration von Menschen mit Behinderung, wobei sich diese Aktivitäten lange Zeit vor allem auf die Grundschule konzentrierten. Selbstkritisch muss sich die Sonderpädagogik indes eingestehen, dass ihr Beitrag zur Inklusionsdebatte recht marginal ist, beispielsweise werden Definitionsdefizite (MOSER 2013) und insbesondere Theoriearmut (AHRBECK 2014) konstatiert. Gleichwohl kann die Sonderpädagogik dem Thema „Inklusion in der beruflichen Bildung“ dahin gehend relevante und weiterführende Impulse geben, als dass sie sich in der Vielfalt der Behinderungen besonders gut auskennt und die daraus folgenden pädagogischen Anforderungen und Aufgabenstellungen sehr präzise beschreiben kann. Es muss sich zeigen, ob es möglich ist, diese sonderpädagogische Expertise, die bislang in Sondereinrichtungen eingebracht wurde, in das Regelsystem zu überführen.

Überdies „entdeckt“ die Fachdebatte gerade, dass die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung bislang eine systematische empirische Befassung mit der Vielfalt der Be-

hinderungen meidet. Während die Interkulturelle Pädagogik ihre defizitäre und kulturalisierende Sicht auf Migrantinnen und Migranten schon lange überwunden hat, bedient sie sich in Bezug auf Zuwandernde mit einer Behinderung weiterhin zumeist unreflektiert des medizinischen Modells und geht – einseitig – von individuellen Störungen, Defekten und Schädigungen in einem kulturellen Kontext aus. Auch die Frage, ob die verfügbaren Handlungsansätze der Pflege, Rehabilitation und Therapie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einem Migrationshintergrund „barrierefrei“ sind, wird erst jüngst gestellt.

Während es zahlreiche Forschungen zu jungen Migrantinnen und Migranten mit einem Förderbedarf in Lernen, sozial-emotionaler Entwicklung oder Sprache gibt, wird hingegen nach dem Zusammenhang von Migrationshintergrund *und* Behinderung seltener gefragt: Wie ist die (schul-)rechtliche Stellung von behinderten Migranten? Gibt es migrantenspezifische Exklusionen im Zugang zu Unterstützungssystemen und gesetzlichen Förderinstrumentarien? Sind die bestehenden Einrichtungen der Behindertenarbeit interkulturell geöffnet? Sind die Einrichtungen der Migrantenarbeit inklusiv gestaltet? Diese Fragen sind auch im berufsbildenden System zu stellen; im folgenden Beitrag von Wansing u. a. wird dieses Thema detailliert erörtert.

## Literatur

- AHRBECK, Bernd: Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart 2014
- BECK, Iris; GREVING, Heinrich (Hrsg.): Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen. Band 6 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2011
- BECKER, Klaus-Peter: Rehabilitationspädagogik. Berlin 1984
- BIENSTEIN, Christel: Pflege, Pflegebedürftigkeit. In: BECK, Iris; GREVING, Heinrich (Hrsg.): Lebenslage und Lebensbewältigung. Stuttgart 2012, S. 281–287
- BIERMANN, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation: Eine Einführung. Stuttgart 2007
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2012
- BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2005
- DERERICH, MARKUS: Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die disability studies. Bielefeld 2007
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2014
- HARNEY, Klaus; ZYMEK, Bernd: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik (1994) 3, S. 405–422
- KLAUSS, Theo: Bildung im Spannungsverhältnis von Pädagogik und Pflege. In: KANE, John; KLAUSS, Theo (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg 2003, S. 39–63
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Stuttgart 2012

- MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2013
- NOTHEIS, Gundula; MANZEY, Petra: Jugendliche mit HIV. In: HIV & More (2008), Sonderausgabe, S. 22–23
- PIEPER, Marianne; HAJI MOHAMMADI, Jamal: Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 221–251
- PRASCHAK, Wolfgang: Sozialisation und Sensorische Kooperation. Zum Verhältnis von Pflege und Bildung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (2005) 3–4, S. 64–73
- PRASCHAK, Wolfgang: Kooperative Bildung im Schulalltag. Zur Notwendigkeit von heterogenen Unterrichtsformen mit Schülerinnen und Schülern mit einer schwersten Behinderung. In: SCHWOHL, Joachim; STURM, Tanja (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld 2010, S. 179–193
- REBMANN, Karin; TREDOP, Dietmar: „Fehlende Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: SPIES, Anke; TREDOP, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden 2006, S. 85–100
- SCHROEDER, Joachim: Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster 2012
- SCHROEDER, Joachim: Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart 2015
- STACH, Meinhard: Berufspädagogische Konzepte. In: STEIN, Roland; ORTHMANN BLESS, Dagmar (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler 2009, S. 171–189
- THIELEN, Marc (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn 2011
- ZINNECKER, Jürgen: Sportives Kind und jugendliches Körperkapital. In: Neue Sammlung (1990) 3, S. 645–653

## Internetlinks

- <http://www.hamburg.de/contentblob/3897226/data/nachteil-dl.pdf> (Stand: 07.02.2015)
- <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung-inklusion.html> (Stand: 07.02.2015)
- [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2013.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf) (Stand: 07.02.2015)
- [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2013.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2013.pdf) (Stand: 07.02.2015)

## II. Bestehende Exklusionsrisiken sowie Chancen und Potenziale als Ausgangspunkt einer differenzierten Berufsbildung



*Gudrun Wansing, Manuela Westphal, Jan Jochmaring, Mario Schreiner*

## ► Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung

Der vorliegende Beitrag setzt an einer grundlegenden Kritik an einseitig handlungspraktisch motivierten Inklusions- und Diversitätsstrategien an. Es soll eine konstruktivistische Perspektive auf Verschiedenheit entfaltet werden, welche zugrunde liegende Unterscheidungsweisen in und durch Institutionen der schulischen und beruflichen (Aus-)Bildung sowie die Wirkmächtigkeit ihrer Differenzkategorien für die Gewährung oder Vorenthaltung von Handlungsspielräumen kritisch beleuchtet. Im Fokus stehen dabei die Differenzkategorien Behinderung und Migrationshintergrund bzw. ethnisch-nationale Differenzierung sowie ihre wechselseitige Verwobenheit am Beispiel der Kategorie der Lernbehinderung. Dazu wird an intersektionale und differenzierungstheoretische Ansätze angeknüpft.

### Schlüsselbegriffe

Differenz, Intersektionalität, Lernbehinderung, Migration, Unterscheidungsweisen

### 1. Einleitung

Inklusion und Anerkennung von Verschiedenheit (Diversität) stehen gegenwärtig als zentrale normative Konzepte für einen angemessenen Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Bevölkerung. Sie zeichnen eine Programmatik, die allen Menschen in allen Lebensbereichen gleichberechtigte soziale Teilhabe ermöglichen soll, und zwar unabhängig von individuellen Voraussetzungen wie Geschlecht, Behinderung, Migrationshintergrund oder soziale Herkunft. So sollen auch im Kontext beruflicher (Aus-)Bildung inklusive, sprich chancengerechte Bedingungen geschaffen werden, welche die Verschiedenheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von vornherein berücksichtigen und Benachteiligungen und Ausgrenzungen aufgrund von Unterschiedlichkeit vermeiden. Jedem Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen gleiche Möglichkeiten eröffnet werden, seine Begabungen, Interessen und Entwicklungspotenziale ohne Diskriminierung zu verwirklichen. Gegenwärtige Bemühungen fokussieren dabei wesentlich auf zwei Bevölkerungsgruppen – Menschen mit Behinderung einerseits und Menschen mit Migrationshintergrund andererseits. Auch Institutionen



und Akteure der beruflichen (Aus-)Bildung sollen sich in gewisser Weise neu auf diese Personkreise ausrichten, insofern sie deren Förderung und Unterstützung nicht mehr als Sonderaufgabe betrachten und praktizieren, sondern als eine Querschnitts- und Gleichstellungsaufgabe umsetzen sollen. Eine solche Ausrichtung kann zwar die Bewertung und Handhabung definierter Verschiedenheiten verändern, die Existenz von etablierten Diversitätskategorien wie Behinderung oder Migrationshintergrund als solche bzw. ihre Herstellungs- und Wirkungsweisen werden jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt.

## 2. Kritik an kategorialen Betrachtungsweisen

Aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Diskurse um soziale Teilhabe und Chancengleichheit orientieren sich auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen, die als benachteiligt gelten oder (vermeintlich) besondere Risiken der Ausgrenzung und Diskriminierung tragen. So fokussiert die öffentlich breit geführte Inklusionsdebatte gegenwärtig vorrangig auf die Gleichstellung behinderter Menschen, während Diskurse um Integration auf die gesellschaftliche Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund zielen. Trotz ähnlicher politischer Zielsetzungen nehmen die einzelnen Diskurse bislang kaum wechselseitig Bezug aufeinander, obwohl einige markante Parallelen und Schnittmengen offensichtlich sind (vgl. WANSING/WESTPHAL 2014a, S. 38 ff.).

Die Ausrichtung auf definierte Personengruppen lässt auf eine grundlegende Annahme schließen, es ließen sich eindeutig abgrenzbare soziale Gruppen der Menschen mit Behinderung einerseits und der Menschen mit Migrationshintergrund andererseits beschreiben, für die jeweils unterschiedliche gruppenspezifische Exklusionsrisiken bestehen, auf die mit jeweils spezifischen Präventions- und Interventionsstrategien bzw. pädagogischen Handlungskonzepten zu reagieren wäre. Sowohl Behinderung als auch Migrationshintergrund erscheinen dabei als Existenzweisen, die an Personen festgestellt werden können, und zwar unabhängig von situativen, zeitlichen und sozialen Kontexten, die an der Wahrnehmung, Definition und Bearbeitung der Kategorien und an der (Re-)Produktion hieran gebundener Benachteiligungen beteiligt sind. Verschiedenheit der Zielgruppen wird als objektivierbares Phänomen entlang von Kategorien wie Nationalität, Rasse/Hautfarbe, Migrationshintergrund bzw. Dis-/Ability als verkörperte Differenz vorausgesetzt und Personen als quasi natürliche Eigenschaft zugeschrieben. Diese Essenzialisierung von Verschiedenheit verdeckt Exklusionsmechanismen, die in gesellschaftlichen Logiken, etwa des Bildungssystems, eingelassen sind und Verschiedenheit und soziale Ungleichheit entlang von Differenzkategorien hervorbringen. EULER und SEVERING (2014) stellen ihrer Expertise über Inklusion in der beruflichen Bildung zu Recht einleitend die Frage voran, „ob nicht die Diskussion über Inklusion auf benachteiligte Gruppen insgesamt ausgeweitet werden müsste, [...] ob nicht fehlende Bildungs- und Arbeitsmarktzugänge etwa von Zugewanderten, niedrig qualifizierten und anderen Gruppen stets und in gleicher Weise mit thematisiert werden müssten“ (ebd., S. 7). Gleichwohl bezie-

hen sie sich in ihren darauffolgenden Ausführungen ausschließlich auf jene Personengruppe, die sie als „Menschen mit Behinderungen“ bezeichnen. Erst im Anschluss an und außerhalb ihres Beitrages solle nach Ansicht der Autoren geprüft werden, „ob wir vergleichbare Mechanismen von Exklusion bei anderen Gruppen von Benachteiligten vorfinden und ob hier entwickelte Vorschläge zur Inklusion auf diese Gruppen transferierbar sind“ (ebd., S. 8). Faktisch ist jedoch eine präzise, isolierte Darstellung der Situation von „Jugendlichen mit Behinderungen“ wie auch von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ im Kontext von schulischer und beruflicher Bildung nicht möglich, da sich solche eindeutig abgrenzbaren Gruppen aus folgenden Gründen empirisch nicht (in sinnvoller Weise) identifizieren lassen:

- ▶ Behinderung ist ein offener, dynamischer Begriff, der nicht als Eigenschaft an Personen feststellbar ist, sondern sich auf Teilhabe einschränkende Wechselwirkungen zwischen personalen und Umweltfaktoren bezieht.<sup>1</sup> Behinderungen sind also stets relativ und relational zu denken und können folglich auch im Kontext schulischer und beruflicher Bildung ohne eine Beschreibung von institutionellen Strukturen, Logiken und Praktiken, die möglicherweise benachteiligend, diskriminierend oder ausgrenzend wirken, gar nicht identifiziert und beschrieben werden. Auch ein Migrationshintergrund ist keine Personeneigenschaft, sondern eine amtliche und sozialstatistische Kategorie.
- ▶ Die Klassifizierungen und kategorialen Bezeichnungen von Personengruppen variieren in unterschiedlichen Institutionen (z. B. Medizin, Sozialrecht, Bevölkerungsstatistik, Bildungseinrichtungen), und sie können sich in lebenslaufbezogenen Übergängen wie beim Eintritt in die Schule und beim Übergang von der Schule in die berufliche Bildung (auch für ein und dieselbe Person) verändern.
- ▶ Für die als behindert bezeichnete Personengruppe gilt ebenso wie für Jugendliche mit Migrationshintergrund, dass es sich nicht um eine homogene Gruppe handelt, sondern vielmehr um Personen, die zum Beispiel im Hinblick auf Geschlecht, soziale Schicht und Milieu, ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten und Fähigkeiten (abilities) höchst unterschiedliche Lebenslagen ausbilden. Es ist vor diesem Hintergrund von einer quantitativ nicht unerheblichen Schnittmenge von Jugendlichen auszugehen, die sowohl zur Gruppe der Jugendlichen mit Behinderung als auch der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gezählt werden.<sup>2</sup>

---

1 So zählt die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) zu den Menschen mit Behinderung „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1). In ähnlicher Weise bezeichnet Behinderung in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO „die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (umwelt- und personenbezogenen Faktoren)“ (DIMDI 2005, S. 145 f.).

2 Für statistische Annäherungen an die Schnittmenge der Bevölkerungsgruppen mit Behinderung und mit Migrationshintergrund vgl. WESTPHAL/WANSING 2012.

### 3. Intersektionale und differenzierungstheoretische Perspektiven

Angesichts der dargestellten Kritik an einer isolierten Betrachtung einzelner Differenzkategorien gewinnen Betrachtungsweisen an Bedeutung, die am Zusammenspiel verschiedener sozialer Kategorien und ihrer Wechselwirkungen auf soziale Ungleichheit interessiert sind. Der unter dem Begriff Intersektionalität entworfene sozialwissenschaftliche Ansatz zielt auf „eine systematische Erweiterung des Blicks auf Ungleichheit, Herrschaft, Diskriminierung und Differenz“ (KNAPP 2013, S. 341), die durch soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten (re-)produziert werden. „Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (WALGENBACH 2012, S. 1). Im Mittelpunkt stehen traditionell die Überkreuzungen der Kategorien race, class und gender, etwa am Beispiel einer schwarzen, ökonomisch benachteiligten Frau oder eines weißen, wohlhabenden Mannes. Behinderung bzw. im internationalen Kontext disability wird in diesen Debatten bislang nur am Rande berücksichtigt, wenngleich etwa die Forschungsperspektiven der Disability Studies vielfältige Anschlussstellen liefern (vgl. DEDERICH 2014). Erste Analysen in diesem Feld berücksichtigen die Verwobenheit der Differenzlinien Behinderung und Geschlecht (vgl. JACOB u. a. 2010) oder von Behinderung und Migration (vgl. WANSING/WESTPHAL 2014b). Im Kontext von schulischer Bildung interessant und erklärungsbedürftig ist aus dieser Perspektive zum Beispiel die Überrepräsentanz von ausländischen Jungen in der Gruppe der sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen mit entsprechenden Folgen für den Übergang in das berufliche (Aus-)Bildungssystem. Bislang sind allerdings mögliche Verbindungsebenen bzw. die strukturelle Konsistenz und Vergleichbarkeit der verschiedenen Kategorien und vor allem das Verhältnis der Differenzen zueinander weder theoretisch noch empirisch hinreichend geklärt. Zudem wird kritisiert, dass die Intersektionalitätsforschung ihren Ausgangspunkt an vorgegebenen, vermeintlich klar umrissenen Differenzkategorien nimmt, die von universaler Aussagekraft für soziale Ungleichheit wären. So stellt sich auch die Frage, inwiefern Behinderung einerseits und Migrationshintergrund andererseits überhaupt a priori in allen Gesellschaftsbereichen und über die gesamte Lebensspanne hinweg als Unterscheidungskriterien relevant werden, die sich per se nachteilig auf Handlungsspielräume und Ressourcenerwerb auswirken. Unter der Prämisse einer Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in unterschiedliche Funktionssysteme (wie Bildung, Wirtschaft, Gesundheit, Politik) ist vielmehr davon auszugehen, dass es keine einheitliche soziale Ordnung gibt, entlang derer Personen Teilhabechancen und soziale Positionen über alle Lebensbereiche und Lebensphasen hinweg zugewiesen bekommen. Die Bedingungen der Inklusion und die Art und Weise der sozialen Einbindung von Personen werden vielmehr teil-

und zeitweise in unterschiedlichen Bereichen durch unterschiedliche Strukturen, Erwartungen und Handlungslogiken entschieden. Aus dieser differenzierungstheoretischen Perspektive sollte sich das empirische Interesse an Inklusion zunächst weniger auf Chancen und Risiken vorab kategorisierter Personengruppen richten, sondern auf die Frage, inwiefern und auf welche Weise Personen in einzelnen Gesellschaftskontexten unterschieden werden, wie diese Unterscheidungen kategorisiert werden und welche Relevanz und Wirkungen sie im Hinblick auf ungleiche Zugangs- und Erfolgchancen entfalten (für eine ausführliche Darstellung dieser Perspektive am Beispiel Behinderung vgl. WANSING 2014).

#### **4. Zur Herstellung von Differenz im selektiven Schulsystem**

Für eine Analyse der Herstellungs- und Wirkungsweisen von Differenzen und hieran gebundener sozialer Ungleichheit im System der beruflichen (Aus-)Bildung ist eine Betrachtung des vorausgehenden allgemeinbildenden Schulsystems unverzichtbar. Schließlich werden hier in erheblichem Maß durch Sortierungs- und Ausschlussmechanismen die Weichen für künftige Ausbildungschancen und Lebensverhältnisse gestellt. Das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland ist durch eine starke Ausdifferenzierung von Schulformen und Bildungsgängen mit geringer Durchlässigkeit gekennzeichnet, die mit einer frühzeitigen Selektion und Segregation der Schüler/-innen durch das gegliederte sekundäre Bildungssystem bzw. durch das Förderschulsystem einhergeht (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Letzteres ist wiederum nach verschiedenen Förderschwerpunkten differenziert. Es verbindet sich damit ein institutionell-pädagogisches Bemühen um die Herstellung möglichst (leistungs-)homogener Lerngruppen. Im Resultat verbringen die meisten Schüler/-innen ab der ersten Klasse oder nach einem Schulwechsel in die Förderschule hier die gesamte Zeit bis zum Ende der Schulzeit, und sie verlassen diese überwiegend ohne Hauptschulabschluss. Durch die starke organisatorische Ausdifferenzierung des allgemeinbildenden Schulsystems und hieran gebundene Unterscheidungsweisen, Zuordnungen und Positionierungen werden das politische Inklusionsgebot bzw. das Diskriminierungsverbot quasi strukturell unterlaufen. „Innerhalb der Organisationen und mit ihrer Hilfe lässt die Gesellschaft die Grundsätze der Freiheit und Gleichheit scheitern. Sie wandelt sie gleichsam um in Grundsätze der Zukunftsoffenheit, nach denen immer noch und immer wieder anders entschieden werden kann, wie unterschieden wird“ (LUHMANN 1994; vgl. zur Selektivität des Schulsystems auch OELKERS 2013).

##### **4.1 Konstruktion von sonderpädagogischem Förderbedarf – Lernbehinderung**

Für die skizzierte Ausdifferenzierung des Schulsystems spielen allerdings faktisch weder die Kategorie Behinderung noch Migrationshintergrund eine Rolle. Diese Feststellung ist insofern interessant, als die Auseinandersetzungen um Inklusion und Chancengerechtigkeit im Bil-

dungssystem gegenwärtig stark um den Behinderungsbegriff bzw. um Kinder und Jugendliche mit Behinderung wie auch mit Migrationshintergrund kreisen. Das Schulsystem produziert jedoch seine eigenen Unterscheidungsweisen, und zwar unter anderem anhand der Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Nach den Empfehlungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) von 1994 ist ein „sonderpädagogischer Förderbedarf [...] bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994, S. 5). In den neuen Empfehlungen von 2011, die an den Vorgaben der BRK für ein inklusives Bildungssystem orientiert sind, wird dieses Verständnis weiterentwickelt durch die Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- sowie Unterstützungsangeboten“ (KMK 2011, S. 6). Dieser Bedarf wird ausdrücklich auch auf den berufsbildenden Bereich sowie auf den Übergang in die Arbeitswelt bezogen und ist nach der KMK-Empfehlung von 2011 unabhängig von der Definition spezifischer Beeinträchtigungen (vgl. KMK 2011, S. 17 f.). Gegenwärtig lässt sich bundesweit eine Steigerung der Förderquoten feststellen (von 5,7 Prozent 2005 auf 6,6 Prozent 2013) (vgl. HOLLENBACH-BIELE 2014, S. 8), das heißt, einem immer größer werdenden Anteil von Schülerinnen und Schülern wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben. Allerdings variieren die Förderquoten zwischen den Bundesländern erheblich, zwischen knapp 5 Prozent in Niedersachsen und über 10 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. ebd., S. 10). Die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf liegt quer zu den Differenzkategorien Behinderung und Migrationshintergrund, und sie bildet eine relevante Schnittmenge. Schüler/-innen mit Behinderungen haben (auch bei Vorliegen einer amtlich anerkannten [Schwer-]Behinderung) nicht automatisch einen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung, und umgekehrt lässt ein sonderpädagogischer Förderbedarf nicht unbedingt auf das Vorliegen einer Behinderung schließen. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die meisten der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schüler/-innen außerhalb des schulischen Kontextes bzw. vor und nach der Schulzeit nicht als behindert gelten.<sup>3</sup> Dies betrifft zumindest Schüler/-innen mit Lernbehinderung bzw. mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die im Schuljahr 2013/14 etwa 40 Prozent aller Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmachen (vgl. KMK 2014).<sup>4</sup> Zugleich zeigt diese Schülerschaft einen erhöhten Anteil an ausländischen Schüler/-innen (13,3 Prozent aller Schüler/-innen mit Förderbedarf Lernen im Vergleich zu 9,5 Prozent aller Schüler/-innen mit Förderbedarf insgesamt). Anders ausgedrückt werden ausländische Schüler/-innen mit Förderbedarf wesentlich häufiger dem Förderschwerpunkt Lernen zugeord-

---

3 Zumind. nicht im sozialrechtlichen Sinne (§ 2 SGB IX), so wird ein Großteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch nicht sozialstatistisch in der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Behinderung erfasst (z. B. Mikrozensus, Schwerbehindertenstatistik).

4 So weisen z. B. in einer Studie zu 102 Berliner Schüler/-innen mit sonderpädagogischer Förderung im Bereich Lernen an Sonder- und Integrationsschulen 84 Prozent der untersuchten Schüler/-innen keine amtlich anerkannte Behinderung auf (vgl. GINNOLD 2008, S. 324).

net als deutsche Schüler/-innen mit Förderbedarf (54 Prozent zu 37 Prozent vgl. ebd.). Diese statistische Überrepräsentanz ausländischer Schüler/-innen im Förderschwerpunkt Lernen wirft ebenso wie erhebliche regionale Unterschiede in der Verteilung der Förderschwerpunkte die Frage auf, anhand welcher Kriterien ein Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen festgestellt wird. Die Datenlage hierzu ist jedoch – wie zu den Verfahrensweisen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs insgesamt – höchst unbefriedigend. In der gegenwärtigen Praxis der (Sonder-)Pädagogik wird unter Lernbehinderung „eine Reihe unterschiedlicher [...] Auffälligkeiten in der Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst“ (PFAHL 2010, S. 215). Weitgehend offen bleibt allerdings, welche Lern- und Leistungserwartung den Maßstab für die Feststellung von Auffälligkeiten bzw. Abweichungen des Lernverhaltens bildet. Lernbehinderung zeigt sich als eine flexible, relationale Kategorie, die erst in Bezug auf konkrete schulische Erwartungsnormen wahrnehmbar ist. Dieser Ansatz unterstreicht, dass mit der Klassifizierung Lernbehinderung nicht Personeneigenschaften beschrieben werden, sondern dies eine genuin schulische Unterscheidungsweise darstellt, die entlang standardisierter Leistungs- und Verhaltenserwartungen in selbstreferenziellen Prozessen hergestellt wird. In schulischer Praxis werden in diesen Unterscheidungen auch Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen, soziokulturellen und religiösen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen wirksam, welche „institutionelle Diskriminierungen“ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hervorbringen und stabilisieren (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002). Nach POWELL werden die Kinder auf diese Weise insofern „schulisch behindert“ (POWELL 2007), als die ethnisch-kulturelle bzw. nationale Zugehörigkeit „nicht deutsch“ im Bildungssystem weiterhin als defizitär wahrgenommen und als sonderpädagogischer Förderbedarf etikettiert wird.

## 4.2 Entscheidungen über den Förderort

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass das Label sonderpädagogischer Förderbedarf nicht per se mit Benachteiligungen im Hinblick auf den Schulerfolg verbunden sein muss. Vielmehr können die hieran gebundenen zusätzlichen Ressourcen für Beratung, Bildung und Unterstützung durchaus der Verwirklichung inklusiver Bildung zuträglich sein. Entscheidend ist, in welcher Schulform der anerkannte Förderbedarf verwirklicht wird. Während die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. einer Sonderschulbedürftigkeit lange Zeit automatisch zu einer Zuweisung zur Sonderschule führte, gilt dieser Automatismus spätestens seit den Empfehlungen der KMK 1994, auch infolge der internationalen Entwicklungen der Bildungspolitik in Richtung *inclusiv education* (vgl. UNESCO 1994), als unterbrochen. Jetzt soll die Frage, welche Schule dem sonderpädagogischen Förderbedarf am besten gerecht wird, im Einzelfall und auf der Basis einer Pluralität möglicher Förderorte entschieden werden. Dabei soll die Bildung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits seit den 1990er-Jahren verstärkt an allgemeinen Schulen, einschließlich der beruflichen Schulen, als Aufgabe aller Schulen verstanden werden (vgl. KMK 1994, S. 2 f.). Die neuen Empfeh-

lungen der KMK (2011) unterstreichen diese Ausrichtung. „Dabei werden die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden – sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene – gestärkt“ (ebd., S. 3). Die sonderpädagogische Förderung soll im Interesse der Kinder abgesichert und zur Verwirklichung inklusiver Bildung weiterentwickelt werden. Die empirische Befundlage einer zahlenmäßigen Ausweitung von sonderpädagogischer Förderung an allgemeinbildenden Regelschulen scheint diese Zielrichtung zu bestätigen. Die Ausweitung sonderpädagogischer Förderung im Rahmen inklusiver Beschulung an Regel- bzw. inklusiven Schulen geht derzeit keinesfalls mit einem Rückgang der Förderschulbesuchsquote bzw. der absoluten Zahl an separiert beschulten Schüler/-innen einher. Dabei sind die Chancen auf inklusive Beschulung ungleich verteilt nach Bundesland, nach Art des Förderbedarfs sowie nach Nationalität der Schüler/-innen. Während die Chancen auf inklusive Bildung für Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten insgesamt günstig sind, gilt dies für ausländische Schüler/-innen nicht: Sie werden mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu 76 Prozent in Förderschulen unterrichtet, im Vergleich zu 51 Prozent der deutschen Schüler/-innen im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014).

Unter allen Schüler/-innen im Schuljahr 2013/14, die inklusiv beschult werden, sind nur 7 Prozent ausländische Schüler/-innen vertreten (ebd.). Ausländische Schüler/-innen sind somit an Förderschulen, insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen, überrepräsentiert (vgl. POWELL/WAGNER 2014).<sup>5</sup> Die von GOMOLLA/RADTKE bereits 2002 aufgezeigte Tendenz, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund im Entscheidungsverfahren über den Förderort die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen weitgehend ignoriert und auch die Vorgaben zum Schutz vor einer Überweisung in eine Förderschule häufig umgangen werden, scheint trotz der bildungspolitischen (zumindest rhetorischen) Weiterentwicklungen fortzubestehen.

Diese institutionelle Diskriminierung bei der Entscheidung über den Förderort ist folgenreich für den möglichen (Aus-)Bildungserfolg der ausländischen Schüler/-innen. Zwar ist die Datenlage zu Bildungsverläufen von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt und insbesondere differenziert nach Migrationshintergrund schlecht, es gibt jedoch deutliche Hinweise auf generelle Chancenvorteile einer sonderpädagogischen Förderung in Regel- bzw. inklusiven Schulen gegenüber Förderschulen – und zwar im Hinblick auf Identität und Selbstwahrnehmung, Kompetenz-/Leistungsentwicklung, Schulabschlüsse und Chancen beruflicher (Aus-)Bildung (vgl. PFAHL 2010; GINNOLD 2008). So konnte Ginnold in ihrer Studie über Verbleib und Entwicklungsverläufe von Berliner Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen signifikante Unterschiede im Übergang Schule – Beruf bzw. Erwerbsleben zwischen Jugendlichen aus Integrations- und Förderschulen beobachten. „Integrationssschüler/-innen erreichten mehr und höhere Schulabschlüsse, öfter eine Berufsausbildung, erheb-

5 Auch zum Förderort differenziert die Statistik nur nach Nationalität, entlang der weiter gefassten Differenzierung Migrationshintergrund dürfte die Benachteiligung noch deutlicher zu Tage treten.

lich häufiger eine betriebliche Ausbildung und benötigten eine geringere Anzahl an Übergängen“ (GINNOLD 2009, o. S.). Von diesen Privilegien inklusiver Bildung profitieren ausländische Schüler/-innen aufgrund ihrer überdurchschnittlich häufigen Zuweisung zu Förderschulen insgesamt seltener als deutsche Schüler/-innen.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Herstellungs- und Wirkungsweisen der Kategorie Lernbehinderung auf das Engste mit Unterscheidungsweisen entlang nationaler bzw. ethnisch-kultureller Differenzen verwoben sind und ausländische Kinder (bzw. Kinder mit Migrationshintergrund) in gleich zweifacher Weise institutionelle Diskriminierungen erfahren, die mit ungleichen Chancen bezüglich Zugang und Erfolg im System schulischer Bildung einhergehen: erstens über die Klassifizierung als lernbehindert und zweitens über die Segregation und Separation an Förderschulen. Anhand der skizzierten Analysen zeigt sich sehr deutlich, dass eine einseitig handlungspraktische Debatte um *die Inklusion von lernbehinderten Schüler/-innen* zu kurz greift, insofern sie die intersektionalen Diskriminierungsmechanismen an der Schnittstelle von Behinderung und Nationalität/Migrationshintergrund verdeckt, die in der schulischen Herstellung von Lernbehinderung als Differenzkategorie sonderpädagogischer Förderung selbst eingelassen sind.

## 5. Neue Differenzkonstruktionen im Übergang von der Schule in die berufliche (Aus-)Bildung

Im Übergang zur beruflichen (Aus-)Bildung werden die Karten für die Absolventen und Absolventinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf neu gemischt. Die meisten von ihnen (73 Prozent, vgl. HOLLENBACH-BIELE 2014, S. 27) verlassen die (Förder-)Schule ohne qualifizierten (Haupt-)Schulabschluss und haben damit nur geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz im dualen Ausbildungssystem. Für diese Jugendlichen steht ein sehr differenziertes und zugleich unübersichtliches Fördersystem zur Verfügung, dessen Zuweisungslogik sich nicht an den schulischen Kategorien sonderpädagogischer Förderung orientiert. Es handelt sich bei der Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf um ein Etikett auf Zeit, das mit Verlassen der Schule quasi von den Jugendlichen abfällt und sie zunächst (auch statistisch) in der großen Gruppe der Jugendlichen ohne Schulabschluss bzw. mit geringen Ausbildungschancen nicht mehr unterscheidbar macht, obwohl 56,5 Prozent aller Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss im Jahr 2012 aus Förderschulen kommen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 273).

### 5.1 Behindert oder benachteiligt?

Für die Zuweisung der Jugendlichen zu den unterschiedlichen Förderformaten der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung unterscheidet das Fördersystem nach eigenen Kategorien. Es lässt sich vereinfacht differenzieren zwischen der Kategorie behindert



und der Kategorie benachteiligt. An die Kategorie behindert schließen sich Maßnahmen der beruflichen Ersteingliederung/Rehabilitation an, z. B. in Berufsbildungswerken und Werkstätten für behinderte Menschen sowie besondere Berufsausbildungsgänge (vgl. KLINKHAMMER/NIEHAUS 2015, S. 190 ff.). Das (Übergangs-)System für Benachteiligte sieht ein ebenfalls breites Spektrum an Bildungs-, Qualifizierungs- und Förderangeboten vor, wie beispielsweise das Berufsvorbereitungsjahr, die berufsvorbereitenden Maßnahmen oder das Berufsgrundbildungsjahr (vgl. BEICHT/GRANATO 2011, S. 25 ff.). Für viele dieser Fördermaßnahmen ist nach wie vor die Feststellung individueller Benachteiligung Voraussetzung, ein Migrationshintergrund zählt hier als ein relevantes Kriterium (vgl. BIBB 2009). Entlang der Kategorien behindert und benachteiligt werden zwei unterschiedliche Fördersysteme mit jeweils unterschiedlichen rechtlichen, finanziellen, administrativen und professionellen Strukturen, Programmen und Handlungslogiken hervorgebracht, die den unterschiedlich kategorisierten Jugendlichen verschiedene Wege und Zugänge zur beruflichen (Aus-)Bildung eröffnen. Diese beiden Systeme existieren relativ unverbunden nebeneinander, und sie orientieren sich an vermeintlich eindeutig trennbaren Personengruppen (der Behinderten und der Benachteiligten). Faktisch zeigen sich jedoch hohe Überschneidungen der jeweils zugeordneten Personengruppen, die Übergänge sind fließend. „Die Gruppen sind nur noch über klassifikatorische Zuschreibungen und Förderwege unterscheidbar, sie stehen aber unter identischen gesellschaftlichen Nötigungen“ (BOJANOWSKI 2012, S. 4). Am deutlichsten offenbaren sich die faktischen Schwierigkeiten einer eindeutigen Unterscheidung in der institutionellen Konstruktion einer Grenze zwischen Jugendlichen mit *Lernbeeinträchtigungen* (als Zielgruppe der Benachteiligtenförderung) und Jugendlichen mit *Lernbehinderungen* (als Zielgruppe beruflicher Ersteingliederung/Rehabilitation) entlang von Ausmaß und Dauerhaftigkeit der Beeinträchtigungen (vgl. WINTER 2005, S. 19 ff.). Als lernbehindert gelten sozialrechtlich Personen „die in ihrer Lernfähigkeit umfanglich und lang andauernd beeinträchtigt sind und die deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen, wodurch ihre berufliche Integration wesentlich und auf Dauer erschwert wird“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2012, o. S.). Mehr als die Hälfte der Adressatinnen und Adressaten der beruflichen Ersteingliederung behinderter Menschen gehören zu diesem Personenkreis (vgl. DONY u. a. 2012, S. 167). Bemerkenswert ist, dass dieser Begriff der Lernbehinderung als Anspruchsvoraussetzung für Leistungen der beruflichen Ersteingliederung nach § 19 SGB III nicht deckungsgleich ist mit der Kategorie Lernbehinderung, wie sie als sonderpädagogischer Förderbedarf durch das Schulsystem konstruiert wird. Vielmehr handelt es sich um ein neues, nämlich sozialrechtliches Etikett, das durch die Bundesagentur für Arbeit als Träger der Leistung auf der Basis psychologisch-medizinischer Gutachten vergeben wird. Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gelten in diesem Sinne nicht per se als lernbehindert, sondern bei ihnen ist jeweils erst festzustellen, ob sie zum Personenkreis gehören (vgl. BUNDESAGENTUR für Arbeit 2012). Die Weichen werden durch eigenlogische Unterscheidungsweisen der Fördersysteme bzw. der Arbeitsverwaltung neu gestellt, und zwar in der Regel alternativlos (vgl. HOFMANN-

LUN 2011, S. 139). Die Neu- oder Reetikettierung als lernbehindert entscheidet über Art und Umfang der möglichen Fördermaßnahmen und hieran gebundene Vor- und Nachteile für Berufsbiografien. So sind mit der Kategorisierung zwar einerseits erneut Risiken der Stigmatisierung und der – häufig langfristigen – Separation in Sondersysteme verbunden, denn der Status behindert determiniert beispielsweise in vielen Fällen die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Vorbereitung, in einigen Fällen bis in den Arbeitsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) und in betreute Wohnformen (vgl. WÜLLENWEBER 2012). Direkte Zugänge zum Arbeitsmarkt ggf. mit individueller Unterstützung bleiben dem Personenkreis oft verschlossen. Andererseits eröffnet die sozialrechtliche Anerkennung als behindert Möglichkeiten der langfristigen sozialen Absicherung und Unterstützung, welche „anders benachteiligten“ Personen prinzipiell verschlossen bleiben (z. B. garantierte Beschäftigung und soziale Absicherung in der Werkstatt für behinderte Menschen).

## 5.2 Ausbildungs(un)reif

Ein weiteres Etikett zur Unterscheidung und Zuweisung stellt die Kategorie Ausbildungsreife im Übergangssystem dar. Sie begründet selbst eine Reihe an fördernden Maßnahmen und Angeboten. „Die Zuordnung als „ausbildungsfähig/-reif“ oder „nicht ausbildungsfähig/-reif“ bezeichnet praktisch eine Scheidelinie im Sinne eines Ausschlusses vom Zugang zu beruflicher Ausbildung sowie – komplementär – einer Zugangsberechtigung zu berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit“ (DOBISCHAT u. a. 2012, S. 45). Dabei wird das schulische Bildungsniveau, also Schulform und -abschluss, zum Indikator für Ausbildungsfähigkeit. Ein fehlender bzw. niedriger Schulabschluss, Ausbildungsabbruch, Arbeitslosigkeit und Ausbildungslosigkeit markieren die Zugehörigkeit zur Personengruppe der noch nicht oder nur bedingt ausbildungs- bzw. berufsreifen Jugendlichen. Auch ein Migrationshintergrund wird pauschal als Risiko für Ausbildungsfähigkeit unterstellt und begründet demzufolge einen besonderen berufsvorbereitenden Förderbedarf. Wie auch schon bei den Förderschulen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Bildungsgängen des Übergangssystems deutlich überrepräsentiert (vgl. BEICHT/GRANATO 2011). Thielen konstatiert eine Sonderpädagogisierung am Übergang von der Schule in berufliche Bildung, insofern im Rahmen (schulischer) Berufsvorbereitung mittels pädagogischer Herstellungspraxen von Ausbildungs(un)reife eine ethnisch-nationale Differenz reproduziert wird und behindernde Effekte wirksam werden (vgl. THIELEN 2014). Die Logik der Ausbildungsreife stellt damit eine weitere Kategorisierungsmöglichkeit der Benachteiligung dar, die eine Aufschiebung und Sonderbehandlung rechtfertigt und Diskriminierungshandlungen manifestiert. Diejenigen, die keine duale Berufsausbildung beginnen können, müssen in andere Teilbereiche der Berufsbildung einmünden, das bedeutet i. d. R. den mehr oder weniger erzwungenen Wechsel in die vielfältigen Programme des Übergangssystems. Hier werden diese „mit spezifischen stigmatisierenden Etiketten und Attributen belegt, die ihr Scheitern bei der Suche nach einem

Ausbildungsplatz vordergründig erklären“ (DOBISCHAT u. a. 2012, S. 12). Die der sozialen Sammelkategorie benachteiligt zugewiesenen Jugendlichen werden in diesem Zusammenhang auch damit konfrontiert, für ihre mangelnde Passung bzw. ihr Scheitern selbst verantwortlich zu sein, etwa aufgrund von Lernschwächen, schlechten Schulnoten, mangelnden oder fehlenden Kulturtechniken und Sozialkompetenzen sowie unzureichender Tugenden wie Fleiß, Pünktlichkeit, Arbeitsmotivation etc. Entlang dieser in gewisser Weise beliebigen Negativmerkmale wird der vage Differenzbegriff der Ausbildungsunreife konstruiert (ebd.). Die Unterscheidung nach (fehlender) Ausbildungsreife dient damit schließlich als Legitimation für Sonderbehandlungen und vermeintlich fördernde Maßnahmen, welche allerdings für die Betroffenen wenig ertragreiche, zeitintensive und nur bedingt anschlussfähige Bildungsgänge im Übergangssystem bedeuten, ohne dass deutliche Kompetenz- und Chancenerweiterungen damit verbunden wären.

## 6. Fazit

Die Ausführungen dieses Beitrages weisen auf ein strukturelles Dilemma des normativen Inklusionspostulats hin, das sich auch im Bereich der beruflichen (Aus-)Bildung offenbart. Als menschenrechtlicher Grundsatz der sozialen Einbeziehung der Gesamtbevölkerung gilt Inklusion universell für alle Menschen, und zwar ohne Diskriminierung. Inklusion ist mit anderen Worten zunächst nicht auf besondere Zielgruppen gerichtet. Faktisch sind aber die Chancen zur Verwirklichung sozialer Teilhabe auch im Bereich der schulischen und beruflichen (Aus-)Bildung ungleich, und zwar in Abhängigkeit von bestimmten personalen Voraussetzungen. Es müssen daher benachteiligte Personen(gruppen) identifiziert und benannt werden, um auf soziale Ungleichheiten aufmerksam zu machen und besondere Interventionen (die BRK spricht von „angemessenen Vorkehrungen“) zu ihrem Schutz und zur Herstellung von Chancengleichheit konkretisieren zu können. Die Notwendigkeit von Unterscheidungen steht vor diesem Hintergrund grundsätzlich nicht infrage. Die grundlegende Frage aber lautet, entlang welcher Differenzlinien diese Unterscheidungen durch wen und auf welche Weise getroffen werden und mit welchen sozialen Folgen für die entsprechend benannten/kategorisierten Personen. Dabei gilt es, auch die im traditionell separierten System der schulischen und beruflichen (Aus-)Bildung vorgegebenen Personenkategorien wie behindert und Migrationshintergrund bezüglich ihrer Eindeutigkeit und Relevanz kritisch zu hinterfragen. Insbesondere anhand intersektionaler Analysen können Unterscheidungsweisen aufgedeckt werden, die in den und durch die institutionellen und professionellen Logiken (wie Selektions- und Zuweisungsprozesse) des Bildungssystems selbst hervorgebracht und stabilisiert werden. Diese Reflexion von Unterscheidungsweisen und ihrer Wirkmächtigkeit für Lebenschancen muss einer handlungspraktischen Bearbeitung von Unterschieden vorausgehen bzw. diese begleiten. Ansonsten verkommen Inklusion und die Anerkennung von Diversität zu affirmativen Strategien, welche soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungen reproduzieren und aufrechterhalten.

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014 – URL: [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf) (Stand: 06.08.2015)
- BEICHT, Ursula; GRANATO, Mona: Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO-Diskurs. Bonn 2011 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08224.pdf> (Stand: 01.06.2015)
- BOJANOWSKI, Arnulf: Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Hannover 2012 – URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/bojanowski1112.pdf> (Stand: 01.06.2015)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Geschäftsanweisung Reha (SGB III). Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben (Stand: 01.04.2012). Nürnberg 2012
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Die Arbeitsmarktsituation von schwerbehinderten Menschen. Arbeitsmarktberichterstattung, Nürnberg Mai 2014. – URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Brosch-Die-Arbeitsmarktsituation-schwerbehinderter-Menschen-2013.pdf> (Stand: 01.06.2015)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Analyse des Arbeitsmarktes für schwerbehinderte Menschen 2014. Nürnberg 2015 – URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytikreports/Zentrale-Analytikreports/Jaehrliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Analyse-Arbeitsmarkt-Schwerbehinderte/Analyse-Arbeitsmarkt-Alleinerziehende-2014.pdf> (Stand: 01.06.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Aktuelle Forschungsprojekte in der Beruflichen Integrationsförderung (ab 2006). Bonn 2009 – URL: [http://www.good-practice.de/forschung\\_bnf.pdf](http://www.good-practice.de/forschung_bnf.pdf) (Stand: 02.06.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES: Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn 2013 – URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 02.06.2015)
- DERERICH, Markus: Intersektionalität und Behinderung – Ein Problemaufriss (2014) – URL: [http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen\\_mit\\_Behinderung/2014\\_Dederich\\_Intersektionalit%C3%A4t\\_und\\_Behinderung](http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2014_Dederich_Intersektionalit%C3%A4t_und_Behinderung) (Stand: 01.06.2015)
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.): ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: World Health Organization 2005
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf 2012 – URL: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_189.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf) (Stand: 02.06.2015)

- DONY, Elke; GRUBER, Stefan; JASMIN, Alaa; RAUCH, Angela; SCHMELZER, Paul; SCHNEIDER, Andreas u. a.: Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Zwischenbericht Basisstudie „Reha-Prozessdatenpanel“. Nürnberg 2012 – URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb427-berufliche-rehabilitation.pdf;jsessionid=29F235B44B9795C01A9433D11FA11E9A?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb427-berufliche-rehabilitation.pdf;jsessionid=29F235B44B9795C01A9433D11FA11E9A?__blob=publicationFile) (Stand: 02.06.2015)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014 – URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung\\_Daten\\_Fakten\\_offene\\_Fragen.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf) (Stand: 01.06.2015)
- GINNOLD, Antje: Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg, Ausstieg, Warteschleife. Bad Heilbrunn 2008
- GINNOLD, Antje: Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Inklusion Online. Zeitschrift für Inklusion (2009) 1 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173/173> (Stand: 01.06.2015)
- GOMOLLA, Mechthild; RADTKE, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 1. Auflage Wiesbaden 2002
- HOFMANN-LUN, Irene: Förderschüler/-innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München 2011
- HOLLENBACH-BIELE, Nicole: Update Inklusion. Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh 2014 – URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Update\\_Inklusion\\_2014.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf) (Stand: 01.06.2015)
- JACOB, Jutta; KÖBSELL, Swantje; WOLLRAD, Eske (Hrsg.): Gendering disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld 2010
- KLINKHAMMER, Dennis; NIEHAUS, Mathilde: Betriebliche Inklusion auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015, S. 180–215
- KNAPP, Gudrun-Axeli: Zur Bestimmung und Abgrenzung von „Intersektionalität“. Überlegungen zu Interferenzen von „Geschlecht“, „Klasse“ und anderen Kategorien sozialer Teilung. In: Erwägen, Wissen, Ethik 24 (2013) 3, S. 341–354
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf) (Stand: 01.06.2015)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (Stand: 01.06.2015)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Datensammlung Sonderpädagogische Förderung an Schulen. 2014 – URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> (Stand: 01.06.2015)

- LUHMANN, Niklas: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 2. Auflage. Opladen 1994
- DELKERS, Jürgen: Inklusion im selektiven Schulsystem. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit (2013) 3, S. 38–48
- PFAHL, Lisa: Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. 1. Auflage. Bielefeld 2010
- POWELL, Justin J. W.: Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. In: WALDSCHMIDT, Anne; SCHNEIDER, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld 2007, S. 321–343
- POWELL, Justin J. W.; WAGNER, Sandra J.: An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 177–199
- THIELEN, Marc: „Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag schulischer Berufsvorbereitung“. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 203–220
- UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain 1994 – URL: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (Stand: 01.06.2015)
- WALGENBACH, Katharina: Intersektionalität. Eine Einführung (2012) – URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Walgenbach-Einfuehrung.pdf> (Stand: 01.06.2015)
- WANSING, Gudrun: Konstruktion – Anerkennung – Problematisierung. Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. In: Soziale Probleme 25 (2014) 2, S. 209–229
- WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela: Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014a, S. 17–47
- WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela: Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014b
- WESTPHAL, Manuela; WANSING, Gudrun: Migration und Behinderung. Zur statistischen Erfassung von Migration und Behinderung – Repräsentanz und Einflussfaktoren. In: Migration und Soziale Arbeit (2012) 4, S. 365–373
- WINTER, Joachim: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin 2005 – URL: [http://www.kompetenzen-foerdern.de/Handbuch\\_BNF\\_opt.pdf](http://www.kompetenzen-foerdern.de/Handbuch_BNF_opt.pdf) (Stand: 01.06.2015)
- WÜLLENWEBER, Ernst: „Aber so richtig behindert, wie die hier so tun, bin ich nicht, ich bin eigentlich normal“. Chancen und Probleme von lernbehinderten und sozial benachteiligten jungen Erwachsenen im Rahmen von WfbM. Abschlussbericht im Auftrag der Lebenshilfe Halle e. V. Halle 2012



Mona Granato

## ► Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung

Die Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland beendet die allgemeinbildende Schule ohne Abitur und ist auf eine nicht akademische Berufsausbildung angewiesen, um einen vollqualifizierenden Berufsabschluss zu erreichen. Dieser wird überwiegend im dualen Ausbildungssystem erworben. Ausgehend vom Paradigma inklusiver Bildung skizziert der vorliegende Beitrag institutionelle sowie individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung.

### Schlüsselbegriffe

Inklusion, Institution, Exklusion, ethnische Herkunft, berufliche Ausbildung

### 1. Einleitung: Inklusion im Bildungssystem

Seit Inkrafttreten der UN-Konvention zum Übereinkommen über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ in Deutschland (2009) und der Veröffentlichung der Leitlinien inklusiver Bildungspolitik durch die deutsche UNESCO-Kommission (2010) haben Diskurse zu inklusiver Bildung auch in der beruflichen Bildung erheblich an Aufwind gewonnen. Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien inklusiver Bildung werden vergleichbar zum schulischen auch im beruflichen Bildungssystem stark kontrovers diskutiert (TENORTH 2013). Allerdings haben bildungspolitische Debatten hier erst später eingesetzt. Benachteiligungen sowie Gatekeeping insbesondere am Übergang Schule – Beruf und ihre Folgen für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit stehen seit Jahren im Fokus von Forschung und öffentlichen Debatten (HILLMERT 2010; SOLGA 2005; ULRICH 2011). Dies gilt insbesondere für *individuelle* Exklusionsrisiken, seltener hingegen für die *institutionellen* Rahmenbedingungen beim Zugang und im Verlauf der Bildungsetappe berufliche Ausbildung (GRANATO/ULRICH 2013, 2014). Der Fokus auf Bildungsinstitutionen wird durch die Inklusionsstrategie der UNESCO jedoch gestärkt: Inklusive Bildung zielt auf die Beteiligung aller an qualitativ hochwertiger Bildung unter Berücksichtigung ihrer individuellen Potenziale (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2010). Doch welche Inklusionschancen bietet das System der beruflichen Ausbildung gegenwärtig welchen Jugendlichen und mit welchen Exklusionsrisiken geht es einher?



Anknüpfend an Konzepte inklusiver Bildung sowie einer theoretischen Rahmung skizziert der vorliegende Beitrag, wie sich die institutionelle Ausgestaltung der beruflichen Ausbildung auf Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken beim Zugang in Ausbildung auswirkt und welche Bedeutung hierbei individuellen Merkmalen wie z. B. der ethnischen Herkunft zukommt.

## 2. Welche Inklusion? Inklusions- und Exklusionsbegriff und inklusive Bildung

Der folgende Abschnitt diskutiert die Erwartungen, die sich mit dem Konzept inklusiver Bildung verbinden und fragt nach theoretischen Anknüpfungspunkten der Begriffe Inklusion(schancen) und Exklusion(srisiken).

### 2.1 Inklusive Bildung als normatives Konzept

Das UNESCO-Programm (2010, S. 3–8) „Bildung für Alle“ sieht inklusive Bildung als zentrale Schlüsselstrategie an: „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten“ und in der Lage sein, ihre Potenziale zu entfalten – unabhängig von ihren individuellen Dispositionen. Bei Bedarf sollen sie individualisiert gefördert werden, wobei „Inklusion das Recht auf gemeinsames Lernen“ beinhaltet (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014, S. 1). Vorrangig ist die institutionelle (Um-)Gestaltung des Bildungssystems, d. h., Ziel ist es nicht, „die Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an den Lernbedürfnissen der Lernenden auszurichten“ (BYLINSKI 2015, S. 10). Es gilt, das (Aus-)Bildungssystem dahin gehend *institutionell* weiterzuentwickeln, dass „Inklusion auf alle Strukturen, alle Ebenen und alle Handlungsfelder der Berufsbildung“ wirkt. Dies bedeutet, „inklusive Strukturen, Konzepte und Prozesse sind in allen Handlungsfeldern zu schaffen und aufeinander abzustimmen“ (RÜTZEL 2013, S. 4).

In Deutschland besteht seit Langem ein gesellschaftlicher Konsens, allen ausbildungsinteressierten jungen Menschen den Zugang zu beruflicher Ausbildung zu ermöglichen (GRANATO/ULRICH 2013). Durch die Einbeziehung weiterer Ziele – wie Ausschöpfung individueller Potenziale, Entwicklung inklusiver Bildungsinstitutionen, individualisierter Förderung bei Bedarf – geht die UNESCO-Strategie inklusiver Bildung über die in Deutschland existierende Erwartung an berufliche Erstausbildung hinaus. Eine weitere Anforderung inklusiver Bildung ist es, sich von allen „Etikettierungen und Segmentierungen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lebens- und Lernvoraussetzungen gänzlich und endgültig zu verabschieden“ (SICKING 2012, S. 5). Wie stehen diese normativen Erwartungen an Inklusion jedoch mit der gesellschaftlichen Realität der beruflichen Ausbildung in Zusammenhang und wie lassen sich Inklusion und Exklusion theoretisch deuten?

## 2.2 Theoretische Anknüpfungspunkte: Inklusion und Exklusion

Benachteiligungen im Bildungssystem wurden und werden noch immer unter Rückgriff auf entscheidungstheoretische und humankapitaltheoretische Ansätze mit individuellen Motivationslagen und fehlenden individuellen oder familiären Ressourcen zu erklären versucht (BECKER 2011). ESSER (2002, S. 232) zufolge ist die Einbeziehung der institutionellen Ebene jedoch unumgänglich. Institutionentheoretische und organisationswissenschaftliche Zugänge zeigen, allerdings erst seit Kurzem empirisch begründet, die Bedeutung institutioneller Bedingungen für Exklusionsprozesse im Bildungssystem auf (BERGER/KAHLERT 2008).

Die gleichberechtigte Teilhabe an knappen gesellschaftlichen Gütern ist gleichzeitig Ziel und Teil der Legitimation moderner Gesellschaften. Bildung gehört zu diesen knappen, „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft“ (HRADIL 2005, S. 30) und damit zu den zentralen Dimensionen, an denen sich Inklusion bzw. Exklusion spiegelt und an denen sich soziale Ungleichheit (re-)produziert. ESSER (2002, S. 233) bezeichnet bereits den „Eintritt bzw. die vollzogene Mitgliedschaft von Akteuren in sozialen Systemen“ als *Inklusion* in „Gesellschaft“ bzw. „ihre Teilsysteme“, „*Exklusion*“ stellt das Gegenteil, den Nichtzugang bzw. „die Nicht-Mitgliedschaft in einem bestimmten sozialen System“ dar. Inklusion und Exklusion sind demnach grundlegende Zustände bzw. Prozesse sozialer Systeme einer Gesellschaft. Doch reicht ein dichotomer Inklusions-Exklusionsbegriff, der gesellschaftliche Teilhabe in einer Logik des „Entweder-oder“ einbinden möchte, aus, um die Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse abzubilden (BUDE 2004, S. 13; KRONAUER 2010, S. 42)? Inklusion bzw. Exklusion findet nicht nur beim Zugang, sondern auch bei der Platzierung und im Verlauf der Teilhabe bzw. Mitgliedschaft in einem gesellschaftlichen Teilsystem statt. Darüber hinaus besteht Bedarf, Gleichzeitigkeit und Wechselspiel (partieller) Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse theoretisch zu deuten und dabei im Lebensverlauf kumulierende Prozesse von Exklusion verstärkt in den Blick zu nehmen (BUDE 2004; KRONAUER 2010; BERGER/KAHLERT 2008).

*Institutionelle* Inklusionschancen werden befördert oder behindert durch *Strukturen*, aber auch durch *Prozesse* und *Mechanismen*. Dementsprechend lassen sich Strukturen und institutionelle Mechanismen (verstanden als Regeln des Zugangs) identifizieren, die Inklusion fördern oder behindern: Auf der strukturellen wie auf der prozessualen Ebene existieren inklusionsfördernde oder inklusionshemmende, d. h. exklusionsfördernde Faktoren.

Der gesellschaftliche Umgang mit Exklusion bzw. Exklusionsrisiken steht in engem Zusammenhang mit dem wohlfahrtsstaatlichen Verständnis („Inklusionslogik“) sowie den damit einhergehenden wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen zur Inklusionsförderung (BUDE 2004, S. 7). Bereits die Definition von Zielgruppen (in Gesetzen und Verordnungen) nimmt maßgeblich darauf Einfluss, welche Personengruppen in den Genuss welcher Förder- und Unterstützungsmaßnahmen kommen (vgl. BYLINSKI 2015; Beitrag WANSING u. a. in diesem Band). Kompensatorische Maßnahmen können somit als institutionelle „Versuche“ gedeutet werden,

Inklusion in gesellschaftlichen Teilsystemen zu erhöhen. Es lässt sich jedoch beobachten, dass Bemühungen um einen gesellschaftlichen Ausgleich oftmals nur zum Verbleib in sogenannten „Hilfe- oder Fördersystemen“ oder zu einer partiellen Inklusion beitragen (Kap. 3.2).

*Individuelle* Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken werden mit der individuellen Ressourcenausstattung sowie mit ihrer gesellschaftlichen Anerkennung in Zusammenhang gebracht. Nach diesem Verständnis tragen persönliche, kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen bzw. Kapitalien (BOURDIEU 1983) zu einer Erhöhung von Inklusionschancen bei, der Mangel zu erhöhten Exklusionsrisiken. Welche individuelle Ressourcenausstattung für die Inklusion in ein soziales Teilsystem erforderlich ist, wird zum einen über die „Spielregeln“ in dem jeweiligen sozialen Feld definiert (BOURDIEU 2006). Je nach sozialem Feld fallen die Spielregeln, also institutionelle Bedingungen und Regeln sowie Kontextopportunitäten, unterschiedlich aus. Die Passung zwischen individuellen Ressourcen und gesellschaftlichen Anforderungen in dem jeweiligen Feld ist demnach wesentlich für Inklusionschancen.

Zum anderen sind Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken eng mit der gesellschaftlichen Anerkennung der Ressourcen des betreffenden Individuums verbunden. Welche Ressourcen ein Individuum einsetzen kann, um Zugang zu einem sozialen System zu erreichen, hängt daher auch vom *symbolischen* Kapital ab, das wesentlich dazu beiträgt, die anderen Ressourcen gesellschaftlich nutzbar zu machen (BOURDIEU 1983, S. 190 ff.). Als Zeichen gesellschaftlicher Anerkennung verleiht es u. a. Prestige und Reputation und befördert die gesellschaftliche Anerkennung z. B. von formalen Ressourcen, die für den Zugang zum jeweiligen gesellschaftlichen Feld erforderlich sind. Das gesellschaftlich zugeschriebene symbolische Kapital kann – selbst bei sonst gleicher Ressourcenausstattung – in Abhängigkeit individueller Merkmale als sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. *Gesellschaftliche* Zuschreibungsprozesse sind somit fundamental bei der Entstehung *individueller*, aber auch *gruppenspezifischer* Exklusionsrisiken bzw. Inklusionschancen. Inklusion bzw. Exklusion kann demnach entlang individueller sozialstruktureller Merkmale erfolgen, die per se keine Vor- oder Nachteile darstellen, aber zu solchen führen können (HRADIL 2005, S. 34), wie Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, aber auch regionale Herkunft und Kohortenzugehörigkeit (HILMERT 2010). Diese Merkmale werden gesellschaftlich zur Herstellung von Differenz genutzt, essenzialistisch gewendet und letztlich als „defizitär“ problematisiert (Beitrag WANSING u. a. in diesem Band). Gemeinsam ist ihnen, dass sie *gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse* („doing difference“, „doing othering“) bedürfen, um exkludierend und damit ungleichheitsrelevant wirksam zu werden. Solche „askriptiven“ Merkmale können eine gruppenspezifische Signalwirkung entfalten (SOLGA 2005, S. 65 ff.). Die Verwertbarkeit von Ressourcen hängt demnach, neben den jeweiligen institutionellen Bedingungen, von den mit dem Anerkennungsverhältnis verbundenen (individuellen) Zuschreibungen bzw. (gruppenspezifischen) Signalen ab.

### 3. Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken beim Zugang in duale Berufsausbildung

Die Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland beendet die allgemeinbildende Schule ohne Abitur und ist daher auf eine nicht akademische Berufsausbildung angewiesen, um einen vollqualifizierenden Berufsabschluss zu erreichen. Dieser wird überwiegend im dualen Ausbildungssystem erworben. Einer Inklusion, verstanden als der Zugang zu einem gesellschaftlichen Teilsystem, können exkludierende Kontextbedingungen, aber auch exkludierende Prozesse und Mechanismen beim Zugang entgegenstehen. Der folgende Abschnitt, der sich auf den Zugang in duale Berufsausbildung konzentriert, differenziert bei systemischen Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken zwischen strukturellen Kontextbedingungen (Kap. 3.1) und institutionellen Prozessen bzw. Mechanismen (Kap. 3.2). Im Rahmen dieser Settings und darüber hinausgehend werden individuelle Merkmale über individuelle Zuschreibungsprozesse oder gruppenspezifische Signale inklusionsfördernd oder -hemmend wirksam, wie hier am Beispiel der ethnischen Herkunft exemplarisch verdeutlicht wird (Kap. 3.3).

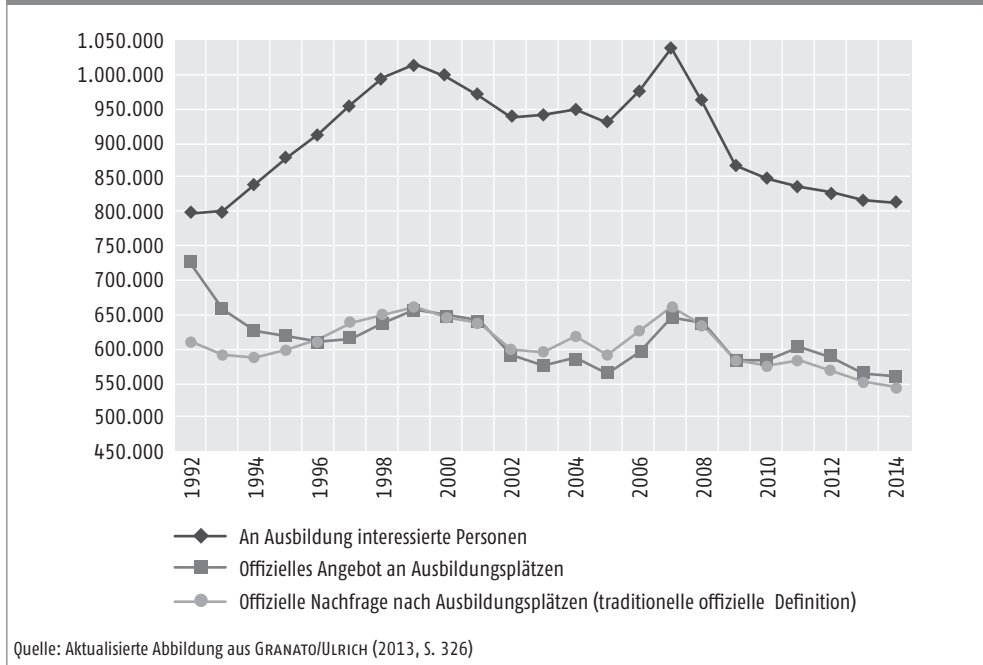
#### 3.1 Kontextbedingungen beim Zugang in duale Ausbildung: Inklusionschancen – Exklusionsrisiken

Ausbildungsinteressierten Jugendlichen bietet das duale System der beruflichen Ausbildung rund 350 Ausbildungsberufe. Es ist von seinen formalen Eingangsvoraussetzungen her offen für alle Schulabgänger (Kap. 3.2). *De facto* wirkt sich allerdings insbesondere die Ausstattung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen exkludierend aus. Es existieren nicht genügend betriebliche Ausbildungsplätze für alle Ausbildungsstellenbewerber/-innen. In den vergangenen Jahrzehnten fand in manchen Jahren nicht einmal die Hälfte der Bewerber/-innen einen dualen Ausbildungsplatz (GRANATO/ULRICH 2013). Trotz einer leichten Entspannung stehen auch gegenwärtig nicht genügend betriebliche Ausbildungsplätze für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen zur Verfügung. 2014 wurden 522.000 Ausbildungsverträge abgeschlossen. Ende September 2014 standen bundesweit 37.100 unbesetzte (betriebliche) Ausbildungsstellen 81.200 noch suchenden Bewerbern und Bewerberinnen gegenüber (vgl. MATTHES u. a. 2015). Rund 13,5 Prozent der offiziellen Lehrstellennachfragenden haben in 2014 keinen Ausbildungsplatz gefunden. Ihre Zahl liegt damit „weiterhin auf einem vergleichsweise hohen Niveau“ (MATTHES u. a. 2015, S. 11). Die Diskrepanz zwischen Jugendlichen, die sich vergeblich auf eine betriebliche Ausbildung bewerben, und den angebotenen betrieblichen Ausbildungsplätzen (Abbildung 1) stellt ein zentrales strukturelles Exklusionsrisiko für den Zugang in betriebliche Ausbildung dar (GRANATO/ULRICH 2014).

Exklusionsrisiken schwanken nicht nur im Zeitablauf, sondern insbesondere regional: Diese Unterschiede im betrieblichen Ausbildungsangebot im Vergleich zur Nachfrage stellen ein weiteres bedeutsames strukturelles Exklusionsrisiko dar. Von „Chancengerechtigkeit

beim Zugang in duale Berufsausbildung kann allein schon aufgrund der regional divergierenden Angebotsverhältnisse keine Rede sein“ (ULRICH 2013, S. 31).

Abbildung 1: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 1992–2014



Ersatzangebote, die den Exklusionsrisiken entgegenwirken bzw. die Inklusionschancen erhöhen sollen, haben in Deutschland – angesichts des Fehlens eines flächendeckenden Kompensationsangebots an dualen Ausbildungsplätzen für alle Jugendlichen ohne Lehrstelle (Kap. 3.2) – zwei grundlegend unterschiedliche Zielrichtungen: Sie setzen zum einen am Jugendlichen an und bieten kompensatorische (nicht vollqualifizierende) Maßnahmen an, um die *individuellen* Zugangsvoraussetzungen zu verbessern. Zum anderen setzen sie an den Kontextbedingungen, am Ausbildungsangebot an, das durch außerbetriebliche Ausbildungsangebote ergänzt wird. Durch Letzteres kann für den Einzelnen der Zugang in duale Ausbildung realisiert und eine betriebliche Ausbildung (partiell) kompensiert werden. Jedoch wirkt sich eine außerbetriebliche Ausbildung zum Teil stigmatisierend aus und erhöht die Exklusionsrisiken u. a. beim Übergang in den Beruf – in Abhängigkeit ihrer institutionellen Ausgestaltung (betriebsnahe Variante versus „Werkstattvariante“) (GRANATO/ULRICH 2013, 2014). Zudem bestanden im Ost-West-Vergleich erhebliche regionale Divergenzen beim Umfang des Angebots an außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen (GRANATO/ULRICH 2014).

Auch die Angebote im Übergangsbereich differieren regional erheblich nach institutioneller Anbindung und Gestaltung, verbunden mit unterschiedlichen Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken (BEICHT/EBERHARD 2013; ENGG RUBER/ULRICH 2014). Bereits der Umfang des (regional) vorhandenen Angebots im Übergangsbereich kann sich inklusionshemmend für den Zugang in betriebliche Ausbildung auswirken (EBERHARD 2012; ENGG RUBER/ULRICH 2014). Zudem werden Jugendliche je nach regionalem Angebot in die vorhandenen Maßnahmen „vermittelt“, die unterschiedlich inklusionsförderlich auf den Zugang in duale Ausbildung wirken: Der Besuch einer Übergangsmaßnahme an einer Berufsfachschule, (häufig) verbunden mit dem Erwerb eines (weiterführenden) Schulabschlusses, wirkt sich inklusionsfördernd für den Übergang in eine betriebliche bzw. berufliche Ausbildung aus (BEICHT/EBERHARD 2013; GEIER/KUHNKE/REISSIG 2011); der Besuch anderer berufsvorbereitender Maßnahmen (z. B. Berufsvorbereitungsjahr – BVJ/Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme – BvB) dagegen weniger bzw. nicht. Darüber hinaus tragen Maßnahmen im Übergangsbereich dazu bei, ihre Teilnehmende in unterschiedliche Segmente des Ausbildungsmarktes zu kanalisieren. So wirkt sich beispielsweise eine Einstiegsqualifizierung (EQ) inklusionsfördernd im Hinblick auf den Zugang in eine betriebliche Ausbildung aus, eine Einstiegsbegleitung im Übergangsprozess (Mentor, Lotse) inklusionsfördernd im Hinblick auf den Zugang in eine außerbetriebliche Ausbildung (ULRICH 2011). Auch im Übergangsbereich stellen die Zersplitterung und die damit verbundene Intransparenz der Angebote ein weiteres Exklusionsrisiko dar.

### **3.2 Institutionelle Mechanismen und Regeln beim Zugang in duale Ausbildung: Inklusionschancen – Exklusionsrisiken**

Soziale Systeme haben unterschiedliche Regeln der Inklusion. Grundsätzlich lassen sich nach ESSER (2002) Markt- und Regelinklusion unterscheiden. Bei der Regelinklusion bestimmen vorab institutionell festgelegte Regeln über den Zugang, z. B. Bildungszertifikate über den Zutritt zu bestimmten Bildungsetappen wie den Zugang zur Hochschule (EBERHARD 2012). Das duale System ist von seinen *formalen* Eingangsvoraussetzungen her prinzipiell offen für alle Schulabgänger/-innen, auch für Bewerber/-innen ohne Hauptschulabschluss (GRANATO/ULRICH 2014).

Welcher Jugendliche jedoch tatsächlich Zugang erhält, wird über den Markt entschieden: Bei der Marktinklusion bestimmen Marktmechanismen von Angebot und Nachfrage über Zugang und Nichtzugang (ESSER 2002). Jeder, der einen dualen Ausbildungsplatz sucht, muss sich bewerben. Betriebe entscheiden autonom, ob sie einen Ausbildungsplatz anbieten und welche Jugendlichen sie ausbilden. Das heißt, die Betriebe bestimmen in mehrfacher Hinsicht über das betriebliche Ausbildungsangebot: über die Zahl der Ausbildungsplätze und die angebotenen Ausbildungsberufe sowie über die Auswahl der Jugendlichen, die sie einstellen. Die Zahl der von Betrieben angebotenen Ausbildungsplätze orientiert sich allerdings stärker am Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Fachkräften als an den Bedarfen der Jugendlichen an einer betrieblichen Berufsausbildung (GRANATO/ULRICH 2013).

Das Prinzip der Marktinklusion beim Zugang in duale Ausbildung ist zwar *normativ* mit einem gesellschaftlich definierten, verfassungsgerichtlich legitimierten verbindlichen Inklusionsziel „Ausbildung für alle“ verbunden, es wurde in der Vergangenheit und wird gegenwärtig *de facto* nur selten erreicht (Abbildung 1; GRANATO/ULRICH 2013). Der Mechanismus der Marktinklusion stellt daher ein weiteres bedeutsames institutionelles Exklusionsrisiko beim Zugang in eine betriebliche Berufsausbildung dar. Denn mit dem Selektionsprozess verbindet sich für Lehrstellensuchende angesichts des Mangels an Ausbildungsstellen im dualen System (Kap. 3.1) nicht nur das Risiko einer partiellen Exklusion, d. h. das Risiko, nicht den gewünschten Ausbildungsberuf zu erhalten, sondern das Risiko eines Ausschlusses aus dualer Ausbildung: Es geht im Selektionsprozess nicht (nur) darum, *welchen* Ausbildungsplatz Jugendliche erhalten, sondern *ob* sie einen erhalten. Zudem bestimmt der Markt auch über Selektionsverfahren und Selektionskriterien (GRANATO/ULRICH 2014). Betriebliche Sortierlogiken entscheiden darüber, welche individuellen Ressourcen (u. a. kulturelles, soziales und symbolisches *Kapital*, BOURDIEU 1983; Kap. 2.2) welchen Jugendlichen wann und wo zur Verfügung stehen müssen (EBERHARD 2012), um beim Zugang in berufliche Ausbildung die „Eingangswächter“ zum Ausbildungsmarkt zu überzeugen (IMDORF 2015). Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken variieren also nicht nur mit dem (regional, zeitlich und beruflich) unterschiedlich großen Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen, sondern sind von *zusätzlichen* Risiken und Chancen gekennzeichnet, die mit den jeweils verwendeten Selektionsverfahren und -kriterien verbunden sind.

Personalverantwortliche richten ihre Selektion – so humankapitaltheoretische Ansätze – an der Produktivität und Leistungsbereitschaft von Bewerbern und Bewerberinnen aus. Allerdings besteht prinzipiell Unsicherheit über ihr Lern- bzw. Leistungspotenzial und damit über ihre künftige Produktivität. Im Rekrutierungsprozess greifen Personalentscheider daher oftmals auf leicht zugängliche und ihrer Ansicht nach zuverlässige Indikatoren für Leistungsfähigkeit zurück (SOLGA 2005). Bildungszertifikate – als Teil des institutionalisierten kulturellen Kapitals der Jugendlichen – stellen ein wichtiges Selektionskriterium dar, das von den Gatekeepern im Selektionsprozess unterschiedlich verwendet wird (IMDORF 2015). Fachnoten in Mathematik und Deutsch bzw. die Gesamtnote werden bei der Bewerberbeurteilung oftmals als ein erster Auswahlfilter genutzt (PROTSCH/SOLGA 2012); sie haben demzufolge einen bedeutsamen Einfluss auf die Chancen einer erfolgreichen Einmündung in eine betriebliche Ausbildung (BEICHT 2015; ULRICH 2011). Dies gilt auch für das Niveau des Bildungsabschlusses: Mit einem formal höheren Schulabschluss sinken Exklusionsrisiken und steigen Inklusionschancen (BEICHT/WALDEN 2014; DIEHL/FRIEDRICH/HALL 2009; HILLMERT 2010; HUPKA-BRUNNER u. a. 2010; SEEBER 2011). Besonders hoch ist das Risiko für Schulabgänger/-innen mit und ohne Hauptschulabschluss. Kopfnoten werden ebenfalls als Entscheidungsgrundlage herangezogen (KOHLEAUSCH 2011), da für betriebliche Personalentscheider auch andere als schulische Basiskompetenzen von Bedeutung sind (Kap. 3.3).

Die mit den Bildungszertifikaten – als *einem* bedeutsamen Selektionskriterium – verbundenen Inklusionschancen für den Zugang in Ausbildung sind Teil des individuellen kul-

turellen Kapitals, reflektieren aber gleichzeitig das Ergebnis früherer Bildungsetappen. Die Herkunftsabhängigkeit des Erwerbs von Schulabschlüssen kann angesichts des engen Zusammenhangs zwischen Bildungsabschluss und Zugang in duale Ausbildung zu weiteren Verwerfungen und zur Kumulation von Exklusionsrisiken im Bildungsverlauf beitragen (BERGER/KAHLERT 2008).

Über den Zugang zu institutionellen Kompensationsangeboten entscheidet nicht der Markt, sondern Zugangsregeln (Regelinklusion). Die Namensgebung und insbesondere die Definition von Zielgruppen „mit besonderem Förderbedarf“ – sei es im Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO) oder den Sozialgesetzbüchern (BYLINSKI 2015) – und die damit verbundenen Zugangsregeln nehmen maßgeblichen Einfluss auf Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken von Jugendlichen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben (ULRICH 2013). Über die bundesweit geltenden Definitionen und Regelungen hinaus existieren zusätzlich regionale Angebote mit entsprechenden (inkludierenden bzw. exkludierenden) Definitionen und Zugangsregeln, sowohl im Übergangsbereich als auch in der außerbetrieblichen Ausbildung. So stehen beispielsweise außerbetriebliche Ersatzangebote (vorrangig) definierten Zielgruppen offen (GRANATO/ULRICH 2014). Ein zusätzliches Exklusionsrisiko aus dualer Ausbildung besteht dementsprechend für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und zu keiner der definierten Zielgruppen mit Zugangsberechtigung zu einer außerbetrieblichen Ausbildung gehören. Sie haben nicht per se Anrecht auf ein vollqualifizierendes Ersatzangebot, da in Deutschland ein institutionelles Kompensationsangebot für alle Jugendlichen ohne betrieblichen Ausbildungsplatz im Sinne eines bundesweiten, flächendeckenden, von der öffentlichen Hand finanzierten Ersatzangebotes an Ausbildungsplätzen im dualen System fehlt (ENGRUBER/ULRICH 2014; GRANATO/ULRICH 2014).

### **3.3 Individuelle Merkmale beim Zugang in duale Ausbildung: Zusätzliche Inklusionschancen? – zusätzliche Exklusionsrisiken**

Wegen ihrer Unsicherheit über die zu erwartende Produktivität von Bewerbern und Bewerber/-innen ziehen Gatekeeper zusätzlich auch andere individuelle Ressourcen des kulturellen und sozialen Kapitals, die über die formalen Bildungsabschlüsse (institutionalisiertes kulturelles Kapital; BOURDIEU 1983) hinausgehen, als Kriterien für ihre Selektion heran. Kommunikations- und Teamfähigkeit, Arbeitstugenden, Umgangsformen, aber auch die Akzeptanz von Regeln stellen für Personalentscheider ebenfalls wichtige Selektionskriterien bei der Auswahl von Auszubildenden dar (GERICKE u. a. 2009). Da von Betrieben standardisierte Selektionsverfahren (wie Einstellungstests, Assessment-Center oder Arbeitsproben, mit denen sich diese Fähigkeiten möglicherweise feststellen ließen) im Vergleich zu Vorstellungsgesprächen und Probetagen deutlich seltener genutzt werden (GERICKE u. a. 2009), sind Personalverantwortliche auf Proxys angewiesen: Bedeutsam sind Aspekte des kulturellen Kapitals, wie das objektivierte kulturelle Kapital, z. B. die Anzahl der Bücher in Familienbesitz (HUPKA-BRUNNER u. a. 2010). Auch das



inkorporierte kulturelle Kapital, wie z. B. Gespräche mit den Eltern oder ein früheres Amt als Klassen- bzw. Schulsprecher, erweist sich überwiegend als inklusionsförderlich für den Zugang in eine duale Ausbildung (ENGGRUBER/ULRICH 2014). Dies gilt auch für Merkmale wie Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeit und Konfliktfähigkeit (KOHLRAUSCH 2011) bzw. eine geringe Schulaffinität (ENGGRUBER/ULRICH 2014), die sich als risikomindernd für einen Übergang in eine duale Ausbildung herausgestellt haben. Aspekte des sozialen Kapitals, wie die Netzwerke der Jugendlichen bzw. ihrer Familien, wirken eher exklusionshemmend (BEICHT 2015). Die soziale Herkunft selbst – als Proxy für das Bildungs- und sozioökonomische Kapital der Eltern – kann Inklusionschancen erhöhen: Ein Berufsabschluss (BEICHT/WALDEN 2014; KOHLRAUSCH 2011; SEEBER 2011), aber auch eine Studienberechtigung oder ein Studienabschluss der Eltern (BEICHT/WALDEN 2014) erweisen sich gegenüber einem fehlenden Berufsabschluss als inklusionsförderlich beim Zugang in eine betriebliche bzw. duale Ausbildung.

Selbst unter Zuhilfenahme von Informationen zu den kulturellen bzw. sozialen Ressourcen, die über das formale Bildungskapital des Jugendlichen hinausgehen, erlangen Arbeitgeber keine vollkommene Transparenz über seine Leistungsfähigkeit und verwenden daher zur Selektion zusätzliche Wahrscheinlichkeitsannahmen. Dabei soll der Jugendliche möglichst viele Anforderungen des Betriebs erfüllen, in möglichst alle Welten des Betriebs und zu den jeweiligen Logiken der betrieblichen Organisation passen (u. a. Welt des Marktes, der Industrie und häusliche Welt, IMDORF 2015). Dafür stützen sich Personalverantwortliche, statt leistungsbezogene Kriterien zu verwenden, auf Vermutungen über das Risiko, das sie bei einer Bewerberin/einem Bewerber bzw. bei der Gruppe, zu der eine Person gehört, vermuten. Hierfür nutzen Arbeitgeber „askriptive“ Merkmale wie „Herkunft“ oder „Geschlecht“ (SOLGA 2008). Die Verwertbarkeit von Bildungstiteln und Ressourcen hängt demnach in erheblichem Maße von solchen individuellen Zuschreibungen bzw. gruppenspezifischen Signalen ab, d. h. von der gesellschaftlichen Anerkennung der Ressourcen eines Individuums (symbolisches Kapital, BOURDIEU 1983; Kap. 2.2). So hat – beispielsweise – ein mittlerer Schulabschluss bei einem Migrationshintergrund einen anderen Signalwert als bei einem Individuum ohne Migrationshintergrund. Während bei einem mittleren Abschluss (knapp) die Hälfte der Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund (46 Prozent) in eine betriebliche Ausbildung einmündet, sind dies bei denjenigen mit Migrationshintergrund nur 28 Prozent. Bei einem mittleren Abschluss beträgt demnach die Differenz zwischen Bewerberinnen und Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund 18 Prozentpunkte und liegt damit mehr als doppelt so hoch wie die Differenz bei einem Hauptschulabschluss (BEICHT/GEI 2015).

Höhere Exklusionsrisiken für (nicht studienberechtigten) Jugendliche mit Migrationshintergrund sind auch dann wirksam, wenn zusätzlich weitere zentrale Einflussfaktoren berücksichtigt werden, wie beispielsweise soziale und andere kulturelle Ressourcen, die kognitive oder schulische Leistungsfähigkeit (KOHLRAUSCH 2011; SEEBER 2011), das Bewerbungsverhalten (BEICHT 2015), die soziale Herkunft des Jugendlichen, aber auch institutionelle Kontextfaktoren wie z. B. das regionale Ausbildungsangebot oder Angebote im Übergangsbereich (ULRICH

2011). Bei einer Differenzierung nach Herkunftsgruppen zeigen sich Exklusionsrisiken – *ceteris paribus* – verstärkt für (nicht studienberechtigzte) Jugendliche türkischer bzw. türkischer und arabischer Herkunft (BEICHT/WALDEN 2014; DIEHL/FRIEDRICH/HALL 2009; EBERHARD/ULRICH 2011; HILLMERT/WESSLING 2014), selbst bei einem sich entspannenden Ausbildungsmarkt (BEICHT/WALDEN 2014).

Demnach wirken sich über die Kontextbedingungen und die institutionellen Regeln und Mechanismen hinausgehend die mit Zuschreibungen verbundenen Selektionsprozesse am Übergang Schule – Ausbildung für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund bzw. bestimmte Herkunftsgruppen in besonderem Maße exkludierend aus. Sie weisen auf – zunehmend auch empirisch belegte – ethnisch bedingte Schließungsprozesse bei der Rekrutierung von Auszubildenden hin (KOHLRAUSCH/RICHTER 2013; SCHERR 2015; SCHERR u. a. 2015).

#### 4. Fazit

Rechtliche Rahmenbedingungen des dualen Ausbildungssystems eröffnen zwar allen Jugendlichen die Möglichkeit, sich auf einen Ausbildungsplatz zu bewerben. De facto wirken sich die Kontextbedingungen und insbesondere das Angebot an Ausbildungsplätzen für den Zugang in eine duale Ausbildung aber exkludierend aus. Ein erstes wichtiges Ziel inklusiver (Aus-) Bildungspolitik ist es daher, dieses Exklusionsrisiko zu verkleinern: Um allen ausbildungssuchenden Jugendlichen eine Chance auf den Zugang in eine duale Ausbildung zu ermöglichen, ist ein bundesweites „flexibles Kompensationssystem für fehlende betriebliche Ausbildungsangebote“ erforderlich (ENGGRUBER/ULRICH 2014, S. 43). Wenngleich sich gerade in den letzten Jahren auf regionaler Ebene positive Entwicklungen in Richtung einer Ausbildungsgarantie zeigen, schrecken „die staatlichen Akteure“ auf Bundesebene bislang „in letzter Konsequenz“ davor zurück (ENGGRUBER/ULRICH 2014, S. 44 f.). Nach Meinung von Berufsbildungsexperten wird sich in naher Zukunft daran auch wenig ändern (ENGGRUBER/ULRICH in diesem Band).

Damit wird bereits eine erste und wesentliche Voraussetzung inklusiver Bildung, der Zugang zu Bildung für alle, in der dualen Ausbildung nicht erfüllt. Zudem sind betriebliche Selektionsprozesse angesichts des Fehlens von Ausbildungsplätzen mit bedeutenden Exklusionsrisiken für ausbildungsinteressierte Jugendliche verbunden. Hinzu kommt, dass die betriebliche Praxis, bei der Auswahl von Jugendlichen noch andere als leistungsbezogene Kriterien zu verwenden, weitreichende Folgen für die gesellschaftliche Legitimation der Verteilung von Bildungsangeboten hat. Durch Selektionsprozesse, die als zusätzliche Entscheidungskriterien Merkmale wie Alter, Ethnizität oder Geschlecht heranziehen, wird das meritokratische Leistungsprinzip, d. h. das Postulat einer leistungsgerechten Zuweisung betrieblicher Ausbildungsplätze an die bestqualifizierten Bewerber/-innen, nicht erfüllt (SOLGA 2008; BECKER/HADJAR 2011). Das Konzept inklusiver Bildung verbindet sich mit einer weit über das Leistungsprinzip hinausgehenden Rechtfertigung: An die Stelle einer an Leistung orientierten Begründung von Selektion tritt eine an den Menschenrechten orientierte Legi-

timisation. Demnach ist Bildung und der Zugang zu Bildung ein fundamentales individuelles Menschenrecht und Gradmesser einer inklusiven Gesellschaft.

Offen ist daher, inwieweit das Konzept inklusiver Bildung, das einen klaren Paradigmenwechsel erfordert, sich in einem Ausbildungssystem, dessen Zugang marktwirtschaftlich organisiert ist, realisieren lässt: Wie passen ein marktwirtschaftliches Zugangsprinzip in Ausbildung und das Konzept inklusiver Bildung zusammen (ENGGROBER/ULRICH in diesem Band) bzw. wie könnte eine solche Passung hergestellt werden?

## Literatur

- BECKER, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2011
- BECKER, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: BECKER, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2011, S. 87–138
- BECKER, Rolf; HADJAR, Andreas: Meritokratie. In: BECKER, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2011, S. 37–62
- BEICHT, Ursula: Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule – Ausbildung im Spiegel aktueller Studien. In: SCHERR, Albert (Hrsg.): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Weinheim 2015, S. 82–114
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 10–25
- BEICHT, Ursula; GEI, Julia: Ausbildungschancen junger Migranten und Migrantinnen unterschiedlicher Herkunftsregionen (BIBB-Report 3/2015). Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2015 – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7829> (Stand: 15.1.2016)
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen (BIBB-Report 5/2014). Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2014 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7462> (Stand: 01.10.2015)
- BERGER, Peter A.; KAHLERT, Heike: Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In: BERGER, Peter A.; KAHLERT, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim/München 2008, S. 7–16
- BERGER, Peter A.; KAHLERT, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim/München 2008
- BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen (1983), S. 183–198
- BOURDIEU, Pierre: Die Dynamik der Felder. In: BITTLINGMAYER, Uwe; BAUER, Ulrich (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden 2006, S. 79–105
- BUDE, Heinz: Das Phänomen der Exklusion. In: Mittelweg 36 (2004) 4, S. 3–15
- BYLINSKI, Ursula: Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In: BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten: Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 7–30 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718> (Stand: 01.10.2015)

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland. Bonn 2014
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2010
- EBERHARD, Verena: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld 2012
- EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim-Gerd: „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: KREKEL, Elisabeth M.; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld 2011, S. 97–112
- ENGGROBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Bonn 2014 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7412> (Stand: 01.10.2015)
- ESSER, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2002
- GEIER, Boris; KUHNKE, Ralf; REISSIG, Birgit: Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. In: KREKEL, Elisabeth; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld 2011, S. 113–128
- GERICKE, Naomi; KRUPP, Thomas; TROTSCH, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolgreich bleiben (BIBB Report 10/2009). Bonn 2009 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2272> (Stand: 01.10.2015)
- GRANATO, Mona: Bildungserfolg beim Übergang in nichtakademische Ausbildung: Die Bedeutung von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit. In: HADJAR, Andreas; HUPKA-BRUNNER, Sandra (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim 2013, S. 213–241
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim-Gerd: Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014), Sonderheft 24, S. 205–232
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim-Gerd: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39 (2013) 2, S. 315–339
- HILLMERT, Stefan: Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: Sozialer Fortschritt (2010) 6–7, S. 167–174, S. 71–72
- HILLMERT, Stephan; WESSLING, Katharina: Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung. Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. In: Sozialer Fortschritt 63 (2014) 4/5, S. 72–82
- HRADIL, Stephan: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden 2005
- HUPKA-BRUNNER Sandra; SACCHI, Stefan; STALDER, Barbara E.: Social origin and access to upper secondary education in Switzerland. In: Schweizer Zeitschrift für Soziologie 36 (2010) 1, S. 11–32
- IMDORF, Christian: Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – ein konventionen-soziologisches Erklärungsmodell. In: SCHERR, Albert (Hrsg.): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Weinheim 2015, S. 34–53
- KOHLRAUSCH, Bettina: Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: KREKEL, Elisabeth; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld 2011, S. 129–141

- KOHLRAUSCH, Bettina; RICHTER, M.: Betriebe als Gatekeeper. Rekrutierungsprozesse auf dem Ausbildungsmarkt. In: Mitteilungen aus dem SOFI 7 (März 2013), S. 6–9
- KREKEL, Elisabeth; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld 2011
- KRONAUER, Martin: Inklusion – Exklusion. Eine historisch und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: KRONAUER, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld 2010, S. 24–48
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim-Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2014: Duales System vor großen Herausforderungen. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2015 – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_beitrag\\_naa-2014.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa-2014.pdf) (Stand: 06.08.2015)
- PROTSCH, Paula; SOLGA, Heike: Wenn der Betrieb aussiebt. Warum Jugendliche mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche scheitern. In: WZB Mitteilungen (Dezember 2012) Heft 138, S. 45–48
- 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, D., S. 1–19. – URL: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel\\_ws22-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf) (Stand: 05.08.2015)
- SCHERR, Albert (Hrsg.): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Weinheim 2015
- SCHERR, Albert; JANZ, Carolin; MÜLLER, Stefan: Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden 2015
- SEEBER, Susann: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikat, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld 2011, S. 55–78
- SICKING, Peter: Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. In: *Berufsbildung (2012) H. 137*, S. 4–6
- SOLGA, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen 2005
- SOLGA, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: BERGER, Peter A.; KAH-LERT, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim/München 2008, S. 19–38
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, JÜRGEN (Hrsg.): *Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146*. München 2013, S. 6–14
- ULRICH, Joachim-Gerd: Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Ausbildungssystems. In: *WSI-Mitteilungen 66 (2013) 1*, S. 23–32
- Ulrich, Joachim-Gerd: Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/ BIBB-Bewerberbefragung 2010. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15*, hrsg. v. MÜNK, D./SCHMIDT, C., S. 1–21 – URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich\\_ws15-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf) (Stand: 29.07.2015)

*Wibke Boysen*

## ► Risiko von Ausbildungsexklusion trotz (Fach-)Abitur?

Ausbildungsexklusion wird häufig mit Personen, die über einen niedrigen Schulabschluss verfügen und/oder Lernprobleme zeigen, in Verbindung gebracht. Bei jungen Erwachsenen mit (Fach-)Hochschulreife wird zumeist von einem unproblematischen Einstieg in die Berufsausbildung ausgegangen. Diese Sichtweise bezieht sich auf die privilegierte Stellung der Personengruppe mit einem weiten Spektrum an Ausbildungsgelegenheiten. Vernachlässigt wird hierbei häufig die Tatsache, dass auch (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten mit Problemen bei der Ausbildungssuche konfrontiert sein können. Anhand von quantitativen und qualitativen Befunden wird im Folgenden ein Einblick in Schwierigkeiten dieser Personengruppe bei der Berufsfindung gegeben.

### Schlagwörter

Abitur, Berufsfindung, Eltern, Exklusion, Langzeitstudie

### Einführung

Exklusion verweist sowohl auf einen Zustand als auch auf einen Prozess (KRONAUER 2010a, S. 47). Die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Exklusionszustandes kann anhand des Vorliegens bestimmter Kriterien bestimmt werden. Ein prominentes Beispiel eines solchen Kriteriums ist das Vorliegen mangelnder „Ausbildungsreife“. Als ausbildungsreif gilt, wer „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Ausbildungsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2006, S. 13). Von Ausbildungslosigkeit am häufigsten betroffen sind Personen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (vgl. BRAUN/SCHANDOCK/WELLER 2014, S. 286). Kausal zurückgeführt wird ihre Ausbildungslosigkeit zumeist auf das Vorliegen mangelnder oder fehlender Ausbildungsreife (SOLGA/MENZE 2013, S. 8). Die Vereinbarungen „Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ 2007–2010 und 2010–2014 weisen auf die gesellschaftliche Herausforderung der Qualifizierung von Betroffenen zur Erzielung einer Ausbildungsreife hin.

Im Vergleich zu jungen Menschen mit maximal einem Hauptschulabschluss sind diejenigen mit (Fach-)Hochschulreife auf dem Ausbildungsmarkt privilegiert. Es besteht kein spezifisches Merkmal dieser Gruppe, das auf ein Risiko von Ausbildungslosigkeit verweist.

Wird Exklusion als Prozess gesehen, so tritt die Ebene des Lebenslaufs in den Vordergrund. Die Risiken liegen nicht vollständig zum Zeitpunkt des Schulabschlusses vor, sondern treten im Zeitverlauf sukzessiv kumulativ ein. Theoretisch bezieht sich diese Sichtweise auf das Prozessmodell von Robert Castel (2000), der von den Zonen Integration, Verwundbarkeit und Entkoppelung ausgeht. Castel lehnt die Verwendung des Begriffes „Exklusion“ anstelle von „Entkoppelung“ ab, da „Exklusion“ seiner Ansicht nach die Genese der Ausgrenzung ausblendet (vgl. CASTEL 2008). Die von ihm verwendete Bezeichnung der Entkoppelung kommt jedoch inhaltlich der Ausgrenzung (Exklusion) nahe (KRONAUER 2010b, S. 53). Bezogen auf die Eingliederung in das Erwerbssystem und die soziale Einbindung im Nahumfeld bezeichnet die Integration den Zustand der stabilen Beschäftigung und des unterstützenden sozialen Netzes. In der Zone der Verwundbarkeit liegen eher instabile Beschäftigungsverhältnisse, begleitet von einem brüchig werdenden Netz vor. Die Zone der Entkoppelung (Exklusion) zeichnet den Verlust von Beschäftigungsverhältnis und sozialem Netz aus (vgl. KRONAUER 2010a, S. 47 f.). Der geschilderte Verlauf nach Castel kann für den Berufsfindungsprozess im Bereich des dualen Systems unter Bezugnahme auf die Forschungsergebnisse von Ursula Beicht und Joachim Gerd Ulrich (2008) in Ansätzen entworfen werden: Nach erfolgten Suchbewegungen innerhalb der Schulzeit (Integration) liegt zum Schulende *kein Bildungswunsch* (mehr) vor (Annäherung an die Zone der Verwundbarkeit). Das Abschlusszeugnis weist eine *schlechtere Durchschnittsnote* auf. Es folgt eine *längere Phase außerhalb des Bildungssystems*. Im Zeitverlauf verschlechtert sich das Verhältnis zu den Eltern. Schließlich wird eine verfügbare Ausbildung als Notlösung aufgenommen. Es folgt ein *Ausbildungsabbruch*. Wiederum folgt eine *längere Phase außerhalb des Bildungssystems*. Im Zeitverlauf verschlechtert sich das *Selbstbild*, und das Vertrauen in die berufliche *Zukunft* und in die eigene Wirkungsmacht sinkt (erhöhte *externe Kontrollüberzeugungen*). In diesem Prozess kündigen die Eltern das Zusammenleben auf. Die Ausbildungslosigkeit wird zum Dauerzustand. Es findet kein konstanter Einstieg in ein existenzsicherndes Arbeitsverhältnis statt (Eintritt in die Zone der Exklusion/Entkoppelung).

Das aufgezeigte Szenarium ist hypothetisch. Um es für Personen mit (Fach-)Hochschulreife mit einem Minimum an Realitätsnähe auszustatten, müssen einige Kriterien erfüllt sein, die folgend vorgestellt werden (Kap. 1.1 bis 1.3):

- ▶ Die Personengruppe muss von Ausbildungslosigkeit betroffen sein (Kap. 1.1).
- ▶ Es bestehen unklare berufliche Vorstellungen, längere nicht intendierte und nicht studienbedingte (keine Wartezeit auf den Studienplatz) Phasen außerhalb des Bildungssystems sowie ein Einfluss der Schulnoten auf die Berufswahl (Kap. 1.2).
- ▶ Es liegen Ausbildungsabbrüche (bzw. vorzeitige Vertragsauflösungen) vor (Kap. 1.3).

Das 2. Kap. wendet sich qualitativen Befunden zu. Kap. 2.1 stellt Berufsfindungsprozesse eines „statistischen Zwillingspaars“ dar, Kap. 2.2 richtet den Fokus auf den Einfluss der Eltern im Berufsfindungsprozess. Abschließend erfolgt ein Fazit (Kap. 3).

# 1. Statistische Befunde zu Berufsfindungsprozessen

## 1.1 Zur Ausbildungslosigkeit nach Schulabschluss

Wird der Anteil der nicht formal Qualifizierten – Personen ohne Berufsausbildung außerhalb des Bildungssystems – im Alter von 20 bis 24 Jahren hinsichtlich der Anteile der Schulabschlüsse betrachtet, so zeigt sich ein mit der Höhe des Schulabschlusses fallender Anteil von Ausbildungslosen. Das höchste Risiko von Ausbildungslosigkeit trifft junge Erwachsene ohne Schulabschluss (vgl. BRAUN/SCHANDOCK/WELLER 2014, S. 286).

Angaben über den Ausbildungsstand junger Erwachsenen ab 20 Jahren lassen jedoch nur sehr bedingt Rückschlüsse über Ausbildungslosigkeit im weiteren Lebenslauf zu. Nach der Studie von Antje Funcke, Dirk Oberschachtsiek und Johannes Giesecke auf der Basis von Mikrozensus-Daten bis 2007 kann erst ab einem Alter von 25 Jahren – für Personen mit (Fach-)Hochschulreife ab einem Alter von 28 Jahren – von einer stabilen Verteilung der Bildungs- und Berufsabschlüsse ausgegangen werden (2010, S. 11). Die Studie bietet einen Einblick in die Erwerbsarbeitspartizipation (Kategorien: Voll-/Teilzeit, geringfügig beschäftigt, erwerbslos, nicht erwerbstätig) der unterschiedlichen Schulabschlussgruppen nach beruflichem Abschluss und Geschlecht und deutet damit auf Konsequenzen von Ausbildungslosigkeit hin. Aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit der Ausbildungssysteme in den alten und neuen Bundesländern beschränken Funcke u. a. die Datengrundlage auf die alten Bundesländer (ebd., S. 10).

Werden die Anteile an Teil- bzw. Vollzeitstätigkeiten von formal beruflich Qualifizierten (ohne Aufstiegs- oder akademische Qualifikationen) mit der Gruppe derjenigen ohne Ausbildungsabschluss verglichen, so zeigt sich insgesamt eine deutlich höhere Erwerbsarbeitspartizipation der beruflich Qualifizierten. Zwischen den Geschlechtern bestehen jedoch deutliche Differenzen. So sind die beruflich qualifizierten Männer schulabschlussübergreifend zu etwa 90 Prozent in Teil- oder Vollzeit tätig (ebd., S. 17). Von den formal ausbildungslosen Männern sind etwa 67 Prozent in diesem Zeitumfang erwerbstätig. Bei den Frauen variiert die Erwerbsarbeitspartizipation in Voll- bzw. Teilzeit sowohl mit dem Schulabschluss als auch mit dem Vorliegen eines Berufsabschlusses. So sind Frauen mit (Fach-)Hochschulreife und Berufsabschluss zu 82 Prozent mindestens in Teilzeit erwerbstätig. Fehlt der Berufsabschluss, so beträgt der entsprechende Anteil nur noch 45 Prozent. Eine ähnliche Verteilung ergibt sich auch bei den Frauen mit Realschulabschluss (72 Prozent beruflich Qualifizierte, 40 Prozent nicht formal beruflich Qualifizierte). Insgesamt niedriger fällt die Erwerbsarbeitspartizipation der Frauen mit Hauptschulabschluss aus (40 Prozent beruflich Qualifizierte, 28 Prozent nicht formal beruflich Qualifizierte) (ebd., S. 17). Verbreitet ersetzt auch ein (Fach-)Abitur keinen Ausbildungsabschluss.



## 1.2 Zu den beruflichen Vorstellungen von Studienberechtigten

Ein halbes Jahr nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung befanden sich gemäß der Studienberechtigtenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschulforschung (DZHW) insgesamt 30 Prozent der Befragten in keiner (beruflichen) Qualifizierung (SCHNEIDER/FRANKE 2014, S. 41). Nach den Gründen für die Verzögerung befragt, gab jede/-r Dritte (31 Prozent) an, sich noch nicht sicher über den weiteren beruflichen Werdegang zu sein. Jede/-r Neunte (11 Prozent) hatte sich bislang erfolglos um eine Berufsausbildung bemüht (ebd., S. 48).

Fehlende Studienerfahrungen der Eltern, Informationsdefizite über das Studium, ein erhöhtes Maß an Ängstlichkeit, geringere Offenheit gegenüber Neuem, Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht sowie schlechtere Schulnoten können sich nachteilig auf die Studienabsicht auswirken (vgl. PETER/STORCK 2015). Den Schulnoten kommt insbesondere in der Kombination mit einem oder mehreren der anderen Faktoren für den weiteren Qualifizierungsweg eine Schlüsselposition zu.

So reduzieren schlechte Schulnoten sowohl die Chancen auf einen Studienplatz als auch die Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2014, S. 19). Hinzu tritt die subjektive Bedeutung der Schulnoten als Indikator für eine erfolgreiche Bewältigung der (beruflichen) Qualifizierung: Während Studienberechtigte mit einem sehr guten Schulabschlusszeugnis zu 65 Prozent sicher sind, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, sind diejenigen mit ausreichenden Leistungen zu lediglich 19 Prozent davon überzeugt (vgl. LÖRZ/QUAST/WOISCH 2012, S. 17).

Hinsichtlich der subjektiv eingeschätzten Chance der erfolgreichen Bewältigung einer Berufsausbildung beträgt die Differenz zwischen den beiden Gruppen 19 Prozent. Nur jede/-r zweite Studienberechtigte/-r (50 Prozent) mit ausreichendem Schulabschlusszeugnis ist sich sicher, eine Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können; lediglich 16 Prozent sind von einer erfolgreichen Bewältigung eines Studiums überzeugt (vgl. ebd.). Auch die schulische und berufliche Qualifikation der Eltern beeinflusst die Entscheidung für ein Studium: Nur mit einem sehr guten Abgangszeugnis haben junge Erwachsene aus nicht akademischen Elternhäusern eine ähnlich hohe Chance, ein Studium aufzunehmen, wie jene aus akademischen Elternhäusern (Differenz: 5 Prozentpunkte). Bereits ab einer Abschlussnote von 2,5 ergibt sich eine beachtliche Realisierungslücke in Höhe von etwa 15 Prozent nach Herkunftsgruppe (vgl. ebd., S. 33).

## 1.3 Zur „Berufswahl“ und Vertragsauflösungen

„Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Übergang in den Beruf mit einer doppelten Norm verbunden, die im Grundsatz bis heute fortbesteht: Einerseits wird die Berufswahl als eine individuell zu realisierende und zu verantwortende Folge von Teilhandlungen gedacht, mit der die Jugendlichen auf der Grundlage des aufzubauenden Wissens um die eigenen Interessen und Fähigkeiten eine passende berufliche Perspektive entwickeln [...] Andererseits wurde und

wird zugleich erwartet, dass sich die Jugendlichen wie strategische Arbeitsmarktsubjekte verhalten, die ihre beruflichen Wünsche und Ziele flexibel dem anpassen, was auf dem Ausbildungsmarkt realisierbar scheint“ (BRÜGGEMANN/RAHN 2013, S. 12).

Wie die Balance der beiden Pole – Interessen und Fähigkeiten gegenüber Arbeitsmarktorientierung – ausfällt, ist nicht zuletzt auch eine Frage des Schulabschlusses, geografischer Bedingungen (vgl. LISSEK 2014, S. 152) und der individuellen Situation. Bestehen im angestrebten Beruf (Pol Interessen und Fähigkeiten) keine Realisierungschancen, so kann es, wenn auch die Suche innerhalb des entsprechenden Berufsfeldes nicht erfolgreich ist, zu einer Verschiebung zum Pol der reinen „Arbeitsmarktorientierung“ kommen. Der Grad der Anpassung an die Angebote des Ausbildungsmarkts spiegelt sich im Grad der Zufriedenheit mit der Ausbildung wider: So sind die befragten Auszubildenden in Niedersachsen und Bremen, die eine Ausbildung im Wunschberuf absolvieren, zu 85 Prozent mit ihrer Ausbildung (sehr) zufrieden. Von denjenigen, für die der Ausbildungsberuf eine „nicht geplante Alternative“ darstellt, waren noch 58 Prozent (sehr) zufrieden. Diejenigen, für die der Ausbildungsberuf eine „Notlösung“ darstellt, geben nur noch zu 24 Prozent an, dass sie (sehr) zufrieden mit ihrer Ausbildung seien. „Damit steigt dann nicht nur die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabbruches, auch können sich offensichtlich viele Auszubildende nicht vorstellen, dauerhaft in einem Beruf zu arbeiten, der nicht ihren Interessen entspricht“ (EICK 2014, S. 11). Vorzeitige Vertragsauflösungen (innerhalb der ersten 48 Monate) sind kein seltenes Phänomen. Im Jahr 2008 fand knapp jeder fünfte Ausbildungsvertrag (21,8 Prozent) ein vorzeitiges Ende (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Bei der Gruppe derjenigen mit (Fach-)Hochschulreife wurde gut jeder achte Vertrag vorzeitig gelöst (ebd.).

## 2. Qualitative Befunde zu Berufsfindungsprozessen

Die Grundlage der im Folgenden dargestellten qualitativen Befunde bilden die Daten des Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panels (HBLP) unter der Leitung von Harry Friebe. In dieser Längsschnittstudie wird eine Teilstichprobe der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 kontinuierlich zu ihrem Werdegang in den Bereichen Bildung, Familie und Beruf befragt. Bislang erfolgten 22 Fragebogenerhebungen (W.) und 20 themenzentrierte Interviewerhebungen (R.). Das Forschungsprojekt startete 1980 mit der Fragestellung nach der Bewältigung des Übergangs in den Beruf bzw. in das Studium und wurde von Harry Friebe unter dem Namen „Hamburger Jugendstudie“ in die Literatur eingeführt. Mit der aktuellen Befragung schließt sich der thematische Kreis vom Schulabschluss der Befragten zum Schulabschluss der Kinder der Befragten.

### 2.1 Berufsfindungsprozesse eines „statistischen Zwillingspaares“

Methodisch wird das Verfahren des statistischen Zwillingspaares (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2014) angewendet. Hierbei weist der eine Zwilling (Sarah Wagner) eine gelungene Berufsfin-

dung und der andere Zwilling (Tobias Schmidt) eine nicht gelungene Berufsfindung auf. Als Kriterien der Zuordnung zum Zwillingpaar werden die Gymnasialempfehlung der Lehrkraft in der Grundschule, die besuchte Schulform in Anschluss an die Grundschulzeit, das Jahr des Schulabschlusses und Aussagen bezüglich Problemen des für die Zulassung zur gymnasialen Oberstufe notwendigen Notendurchschnitts hinzugezogen. Die Mütter sind in kaufmännischen Berufsbereichen tätig, die Väter haben handwerkliche Ausbildungen abgeschlossen. Hinsichtlich des mütterlichen Bildungsabschlusses besteht bei Frau Wagner, der Mutter von Sarah Wagner, die Besonderheit, dass Frau Wagner, da sie keinen geeigneten Ausbildungsplatz fand, die Höhere Handelsschule besuchte und mit dem Abitur abschloss. Hiernach wechselte sie ohne Ausbildungsabschluss in den kaufmännischen Bereich. Frau Wagner ist somit ein Beispiel für eine geglückte Einmündung in eine qualifizierte Tätigkeit ohne Ausbildungsabschluss. Die anderen Eltern verfügen über einen Realschulabschluss. Eventuelle Einflüsse des Geschlechts auf die Bildungsbiografie konnten hier nicht berücksichtigt werden.

*Sarah Wagner: Gelungene Berufsfindung in der Zone der Integration*

Frau Wagner, die Mutter von Sarah, ist sich sicher, dass ihre Tochter das Abitur erreichen wird. Gleichwohl musste sich Sarah anstrengen, den Notendurchschnitt für die Zulassung zur gymnasialen Oberstufe zu erreichen. In der 12. Klasse erlebte Sarah eine Krise, in der sie aufgrund ihrer Noten die Schule abbrechen wollte. Die Eltern hielten am Bildungsziel Abitur fest, redeten mit „Engelszungen“ auf ihre Tochter ein und rieten ihr, sich durchzubeißen. Sarah sei diesem Vorschlag gefolgt und realisierte einen Leistungsaufschwung:

„Und dann hat sie, im Prinzip so um Weihnachten rum, hat sie mit einmal, so machte es ‚Pling‘ und dann ging das alles. Und dann hat sie ja schon, letztes Jahr im Januar waren ja schon die ersten Prüfungen dann. Und sie war supergut vorbereitet. Und hat ein ganz tolles Abi hingelegt. Die war echt auf dem Punkt da“ (20. R., Z. 254–258).

Sowohl Forschungen zum Prozess der Berufsfindung (wie NEUENSCHWANDER u. a. 2012; S. 53 ff.) als auch zur Identitätsbildung (KEUPP u. a. 1999) weisen auf den Verlauf von Findungsprozessen vom Diffusen zum Konkreten hin. Keupp benennt die diffuse Phase als Entwurf, mit „„fernen Vorstellungen“ bzw. ‚Träumen‘, die die Entwicklung von konkreten Identitätsprojekten in der unmittelbaren Zukunft energetisieren oder bei deren Gestaltung Pate stehen“ (ebd., S. 194).

Die Entwicklung vom Diffusen zum Konkreten lässt sich am Beispiel von Sarah gut nachvollziehen. Deutlich wird auch der Stellenwert von Informationen über ein Hochschulstudium. Sarah erlangte diese im Rahmen von schulischen Informationsveranstaltungen. Infolge fehlender Studiererfahrungen ihrer Eltern müssen solche Informationen von außen in die Familie hineingetragen werden. Bei Sarah bewirkt der neue Wissensstand ein noch allgemeines Umdenken hinsichtlich der Erwägung eines Studiums. Gleichwohl bleibt die Vorstellung eines Hochschulstudiums an einen guten Notendurchschnitt gebunden und wird daher erst mit der Leistungsverbesserung konkret.

Frau Wagner unterstützt das Studienvorhaben ihrer Tochter. Wichtig ist es ihrer Meinung nach, „dass man Spaß an der Sache hat“ (19. R., Z. 212 f.). Denn „wenn man Spaß dran hat, egal in welche Richtung man geht, dann kann man das auch durchziehen und dann bleibt man auch dabei“ (19. R., Z. 222–224).

Bei Sarah besteht eine Verknüpfung des Projektes Abitur mit der Berufsfindung. Mithilfe der Integration neuer Informationen wird kontinuierlich ein Ausbildungsprojekt entwickelt. Schwierigkeiten bei der Leistungserbringung werden überwunden. Sarah gestaltet ihren Weg. Die Eltern motivieren und bestärken. Auch der während der Wartezeit ausgeübte Job dient ihrer Zukunftsgestaltung.

*Tobias Schmidt: Diffuse Berufsfindung in der Zone der Verwundbarkeit*

Tobias besucht die Gesamtschule. Angestrebt ist zunächst der Erwerb des Realschulabschlusses. Den Wendepunkt, der den weiteren Schulbesuch einleitet, bilden Erfahrungen innerhalb eines Betriebspraktikums. Weiter zur Schule zu gehen erscheint als Möglichkeit, die Ausübung von eintönigen Tätigkeiten zu verhindern, die nach Aussage der Eltern typisch für viele Berufsbereiche sind:

„Und, wie gesagt, da hat er dann auch mehrere Stationen durchlaufen da in dem Betrieb. Im Labor und auch in der Produktion und hat dann festgestellt, dass es doch, wie gesagt, nach drei Tagen immer dieselbe Tätigkeit ist. Daraufhin haben ich und meine Frau ihm bestätigt, dass das in den meisten Jobs so ist. Und dann hat er eben gesagt, dann will er doch lieber zur Schule gehen“ (18. R., Z. 356–362).

Ogleich Tobias' Schulnoten nicht gut sind, „er krebst immer, er schabt immer so längs“ (18. R., Z. 365), sind die Eltern zufrieden mit dem weiteren Schulbesuch. Hintergrund hierfür ist die Überzeugung, dass das Abitur generell die Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche erhöht. Auch rückblickend sieht Herr Schmidt die Bestärkung des Sohnes positiv: „Und ihn da auch zu bestärken und zu sagen: ‚Jou mach!‘ Das war eine gute Entscheidung. Würde ich auch wieder machen“ (20. R., Z. 495–497).

Deutlich anders sieht die elterliche Unterstützung beim Berufsfindungsprozess von Tobias aus. Zum Zeitpunkt der Berufsorientierung in der Schule – Tobias strebt noch den Realschulabschluss an – bestehen Vorstellungen über einen möglichen beruflichen Werdegang. Im Kontext des weiteren Schulbesuchs werden diese jedoch nicht fortentwickelt. Vielmehr tritt hinsichtlich der Berufsfindung eine Latenzphase ein. Auch nach acht Monaten seit Schulende bestehen keine beruflichen Vorstellungen. Die Schilderungen von Herrn Schmidt erwecken den Eindruck, dass sich Tobias auf der Ebene von Überlegungen zu einem passenden Berufsbereich befindet und einzelne Berufe erwägt. Die beruflichen Überlegungen verbleiben auf der vagen Ebene des Entwurfs – es mangelt an dem „inneren Beschlusscharakter“ (KEUPP u. a. 1999, S. 194), der ein „Projekt“ auszeichnet. Die Eltern hingegen fordern die Realisierung eines beruflichen „Projektes“. Ferner erscheinen bei Herrn Schmidt und Tobias unterschiedliche Kriterien für die Bestimmung des passenden Berufes zu bestehen. So findet Herr

Schmidt die Berücksichtigung der Einkommenschancen bei der Berufswahl wichtig. Tobias erwägt jedoch, den Erzieherberuf zu erlernen – einen monetär nicht sehr ertragreichen Beruf. Gleichwohl sieht er seinen Sohn als geeignet für diesen Beruf an und sei froh, wenn es zu einer Realisierung komme:

„... dann wollte er irgendwas im Kindergarten machen. Hab ich natürlich gedacht: ‚Na okay, auch brotlose Kunst, aber egal, Hauptsache er macht was.‘ Und der könnte auch mit Kindern. Also der hat ein Händchen für kleinere Kinder. Das hat er auf jeden Fall. Geduld. Und ja, Verspieltheit. Aber ich denke mal auch die nötige Ernsthaftigkeit dahinter. Ja, nur wie gesagt, er geht dann da nicht mit Nachhaltigkeit ran, was zu tun“ (20. R., Z. 446–451).

Vorschläge der Eltern zu möglichen Berufsbereichen und der Versuch, den Sohn zur Aufnahme eines Jobs zu motivieren, werden von Tobias abgelehnt. Die Berufsfindung innerhalb der Familie erscheint blockiert.

Da Herr Schmidt die Berufsberatung der Arbeitsagentur für die eigene Person als positiv erinnert und in diesem Rahmen seinen eigenen Ausbildungsplatz fand, setzt er große Hoffnungen in diese Institution. Entgegen seinen Erwartungen findet jedoch keine weiterführende Beratung statt. Sein Erklärungsansatz ist, dass Tobias bislang nicht zur Risikogruppe der von Ausbildungslosigkeit bedrohten gehört:

„Vielleicht sagen die sich auch: ‚Na ja, was soll das, da haben wir, haben wir viel schlimmere und dramatischere Fälle.‘ Das mag ja sein. Glaub ich sogar, ne. Aber trotzdem, wenn das so weitergeht, wird der auch mal ein dramatischer Fall“ (20. R., Z. 532–535).

Bei Tobias lässt sich kein Ineinandergreifen von Schulbiografie und Berufsfindung erkennen. Beide Bildungswege durchkreuzen sich in der Gestalt, dass der Wechsel vom angestrebten Realschulabschluss zum Abitur den Berufsfindungsprozess unterbricht. Die Wiederaufnahme des Findungsprozesses nach Ende der Schule erscheint wenig ambitioniert und verbleibt auf einer diffusen Ebene. Die Eltern wirken einerseits unterstützend durch eigene Vorschläge, andererseits zeigt sich eine reservierte Haltung gegenüber den beruflichen Überlegungen des Sohnes. Da Tobias nicht mehr der Schulpflicht unterliegt und sich aus Sicht von Herrn Schmidt auch die Arbeitsagentur nicht für Tobias' beruflichen Werdegang verantwortlich erklärt, reduziert sich die Unterstützung bezüglich der Berufsfindung auf den privaten Bereich. Hier zeigt sich deutlich das zunehmend angespannte Familienklima. Sowohl die Berufsfindung als auch das familiäre Netz weisen prekäre Tendenzen auf, die als Hinweis auf die Zone der Verwundbarkeit interpretiert werden können.

## 2.2 Zum elterlichen Einfluss auf den Berufsfindungsprozess

Die Eltern stellen für junge Erwachsene mit (Fach-)Hochschulreife die am häufigsten (zu 91 Prozent) genutzte Informationsquelle bei der Berufsfindung dar (HEINE/WILLICH/SCHNEIDER 2010, S. 29). Obgleich nur knapp die Hälfte (48 %) die mit den Eltern geführten Gespräche als (sehr) hilfreich angibt (ebd.), fühlen sich drei Viertel (78 Prozent) in mehr oder minder

hohem Maße (Werte 1 + 2 als höchste Werte auf einer Skala von 1 bis 5) von den Eltern im Findungsprozess unterstützt (SCHNEIDER/FRANKE 2014, S. 30). Verschiedene Studien unterstreichen den Stellenwert der elterlichen Unterstützung bei der Berufswahl (wie BEINKE 2010; HOOSE/VORHOLT 1996; MASCHETZKE 2009). In ihrer qualitativ angelegten Studie attestieren Daniela Hoose und Dagmar Vorholt (1996) den Eltern ein Beratungsverhalten, bei dem wahrgenommene und thematisierte Stärken des Kindes geschlechtstypisch gewichtet werden. Geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten wird hiermit begünstigt. Eine solche gendertypische Orientierung von Eltern wird durch die aktuelle PISA-Studie bestätigt. Hier zeigt sich auch, dass die berufliche Distanz von Mädchen zu MINT-Berufen auf verschiedenen Ebenen wirkt (z. B. fachbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und Ängstlichkeit, eigene Berufsvorstellungen und Berufsvorstellungen der Eltern, schulische Einflüsse) (vgl. OECD 2015).

Dieses intergenerationelle Zusammenwirken entspricht nach der Shell-Studie durchaus der heute verbreitet gelebten Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ALBERT/HURRELMANN/QUENZEL 2010; HURRELMANN/ALBRECHT 2014). Im Rahmen der qualitativen Studie mit Abiturientinnen und Abiturienten über den elterlichen Einfluss bei der Berufswahl stellt Christiane Maschetzke fest, dass nicht nur explizit formulierte Erwartungen eine Orientierung darstellen: „Trotz – oder gerade wegen – einer durch gegenseitigen Respekt gekennzeichneten Eltern-Kind-Beziehung können die Eltern auf anderen Ebenen den jungen Erwachsenen Kriterien für den Berufswahlprozess vermitteln. Direkt geäußerte oder aber auch subtil vermittelte Erwartungen, welche Kriterien für die Berufs- und Studienwahl ausschlaggebend sein sollten, stellen für die jungen Erwachsenen einen in seiner Wirkung nicht zu unterschätzenden Orientierungsrahmen dar“ (MASCHETZKE 2009, S. 223).

Ein zentraler Gesichtspunkt hinsichtlich des elterlichen Einflusses ist die Tatsache, dass Eltern in der Regel nicht über eine professionelle Ausbildung verfügen, die sie zur Berufsberatung des Nachwuchses qualifiziert. Eine wichtige Ressource für das Beratungsgeschehen stellt das biografisch erworbene Wissen über Berufsfindungsprozesse dar, das sie nun an ihre Kinder weitergeben können. Die in diesem Kontext erworbenen Handlungsmuster und Handlungsstrategien können nach Walter R. Heinz (2000) als Resultat eines Prozesses der Selbstsozialisation verstanden werden.

In einer in England und Deutschland durchgeführten Längsschnittstudie über Übergänge von der Schule in den Beruf ermittelten Karen Evans und Walter R. Heinz zwei Übergangstypen, die sie als aktiv und passiv individualisiert bezeichnen (1994, S. 213). Dieses binäre Muster trifft auch für die Übergangsprozesse der Befragten des Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanels beim eigenen Eintritt der Samplemitglieder in die Erwerbsarbeit zu.

Frau Wagner, die Mutter von Sarah Wagner gehört der Gruppe der „aktiv Individualisiererten“ an. Diese Gruppierung zeichnet sich dadurch aus, dass versucht wird, die eigene Berufsbiografie selber zu gestalten. Häufig bestand zum Projektbeginn (1980) ein Traum von beruflicher Karriere. Oft wurde ein weiterer Schulabschluss nach der offiziellen Schulentlassung erworben. Die Gruppe verfügt über biografisch erworbenes strategisches Handlungswissen

zur Gestaltung des beruflichen Werdegangs. In Hinblick auf die Kinder wird in den Interviews das Bild des Kindes als Gestalter des eigenen Lebensweges vermittelt. Das Kriterium „Spaß“ ist auch in Frau Wagners Berufsleben ein wichtiges Motiv.

Herr Schmidt, der Vater von Tobias Schmidt, gehört der Gruppe der passiv Individualisierten an. Der eigene Übergang in die Erwerbsarbeit gestaltete sich eher als Anpassungsprozess. Entweder lagen keine konkreten Berufsvorstellungen vor, oder es erfolgte trotz anderer Vorstellungen eine Anpassung der „Berufswahl“ an verfügbare Ausbildungsplätze, die für die eigene Person als akzeptabel erachtet wurden. Auffällig ist, dass dieses biografische Handlungsmuster im Berufsverlauf durch eigene Berufserfahrungen oder Berufserfahrungen von nahestehenden Personen kognitiv geändert wird. Der eigene Anpassungsprozess gilt nicht als Idealbild für den Übergang des Kindes. Dennoch liegt kein biografisch erworbenes Handlungswissen über selbst gestaltete Berufsfindungsprozesse vor, das an das Kind weitergegeben werden kann. Dieses wird bei der Schilderung der „Berufsfindung“ von Tobias deutlich. Das Kriterium „Einkommen“ ist auch für Herrn Schmidts eigene Arbeitsplatzvorstellungen ein wichtiges Moment.

### 3. Fazit

Werden Exklusionsprozesse anhand des Zonenmodells von Castel betrachtet, so unterliegen junge Menschen mit (Fach-)Abitur möglichen Risiken der Ausbildungsexklusion. Hierfür spricht, dass im Jahr 2007 jede 11. Person mit einem solchen Schulabschluss im Alter von 25 bis 34 Jahren über keinen formalen Ausbildungsabschluss verfügte (vgl. FUNCKE/OBERSCHACHTSIEK/GIESECKE 2010, S. 13). Hinsichtlich der Erwerbsarbeitsbeteiligung zeigen sich auch bei (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten deutliche Differenzen zwischen den Personen mit und ohne Berufsabschluss. Verbreitet ersetzt ein (Fach-)Abitur keinen Ausbildungsabschluss. Ein guter Anteil von Studienberechtigten verfügt über keine konkreten beruflichen Vorstellungen. Dieser Mangel kann zur „falschen“ Berufs- oder Studienwahl führen. Die Aufnahme einer nicht passenden Ausbildung kann auch durch ungeduldig werdende Eltern begünstigt werden. Möglicherweise ist ein nicht beendeter Berufsfindungsprozess bei den (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten ein zentrales Risiko für spätere Ausbildungslosigkeit. Die qualitativen Befunde des Lebenslaufprojektes HBLP zeigen, dass die elterlichen Ressourcen bei der Beratung des Nachwuchses im Zusammenhang mit Handlungsmustern und -strategien stehen, die in eigenen Übergängen entwickelt wurden. Zudem wird deutlich, dass die heutigen (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten nicht unbedingt dem typischen Bild der Gymnasiastin/des Gymnasiasten mit kontinuierlichem Bildungsprozess aus akademischem Elternhaus entsprechen.

## Literatur

- ALBERT, Matthias; HURRELMANN, Klaus; QUENZEL, Gudrun: Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Frankfurt a. M. 2010, S. 37–51
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Tabellen zur beruflichen Ausbildung: Tabelle E4-4web – URL: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11130> (Stand: 16.01.2016)
- BEICHT, Ursula; ULRICH, Joachim Gerd: Welche Jugendliche bleiben ohne Berufsausbildung? BIBB Report (2008) 6
- BEINKE, Lothar: Berufsorientierung – ein System. Frankfurt a. M. 2010
- BRAUN, Uta; SCHANDOCK, Manuel; WELLER, Sabrina: Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014, S. 285–290
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia: Zur Einführung: Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster/New York/München/Berlin 2013, S. 11–20
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog für Ausbildungsreife – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_PaktfAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_PaktfAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf) (Stand: 16.01.2016)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Tabellen und Schaubilder zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 im Internet – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_Datenreport\\_\\_2014\\_\\_Internettabellen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport__2014__Internettabellen.pdf) (Stand: 16.01.2016)
- CASTEL, Robert: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz 2000
- CASTEL, Robert: Die neue Verwundbarkeit. Interview mit Robert Castel. In: polar (2008) 4 – URL: [http://www.polar-zeitschrift.de/polar\\_04.php?id=187#187](http://www.polar-zeitschrift.de/polar_04.php?id=187#187) (Stand: 16.01.2016)
- EICK, Ruben: Ausbildungsreport Niedersachsen – Bremen 2014. DGB-Jugend Niedersachsen – Bremen – Sachsen-Anhalt (Hrsg.). Dresden 2014 – URL: <http://niedersachsen.dgb.de/+co++15d727ae-5377-11e4-a195-52540023ef1a?t=1> (Stand: 16.01.2016)
- EVANS, Karen; HEINZ, Walter R.: Transitions, careers and destinations. In: EVANS, Karen; HEINZ, Walter R. (Hrsg.): Becoming adults in England and Germany. London 1994, S. 209–228
- FUNCKE, Antje; OBERSCHACHTSIEK, Dirk; GIESECKE, Johannes: Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Studie der Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Gütersloh 2010
- HEINE, Christoph; WILLICH, Julia; SCHNEIDER, Heidrun: Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008, ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule (2010) 1
- HEINZ, Walter R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: HOERNING, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 165–186
- HURRELMANN, Klaus; ALBRECHT, Erik: Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim/Basel 2014
- KEUPP, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek 1999



- KRONAUER, Martin: Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M. 2010a
- KRONAUER, Martin: Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: KRONAUER, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld 2010b, S. 24–58
- LISSEK, Nicole: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss bei Auszubildenden mit Neuabschluss. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2014, S. 151–161
- LÖRZ, Markus; QUAST, Heiko; WOISCH, Andreas: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. HIS: Forum Hochschule (2012) 5
- MASCHETZKE, Christiane: Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: OECHSLE, Mechtild u. a.: Abitur und was dann? Wiesbaden 2009, S. 181–228
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2007–2010, Berlin, 5.03.2007 – URL: <https://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/M-0/nationaler-pakt-fuer-ausbildung-und-fachkraef-tenachwuchs-in-deutschland-2007-2010,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 16.01.2016)
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2010–2014, Berlin, 26.10.2010 – URL: [https://www.bmbf.de/files/ausbildungspakt\\_2010.pdf](https://www.bmbf.de/files/ausbildungspakt_2010.pdf) (Stand: 16.01.2016))
- NEUENSCHWANDER, Markus u. a.: Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden 2012
- OECD: The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence – URL: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf> (Stand: 16.01.2016)
- SCHNEIDER, Heidrun; FRANKE, Barbara: Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012, ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. DZHW: Forum Hochschule (2014) 2
- SOLGA, Heike; MENZE, Laura: Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? WSI Mitteilungen (2013) 1

Marc Thielen

## ► Die Debatte um inklusive Berufsbildung im Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung

Angesichts der widersprüchlichen Vorzeichen, unter denen sich der Diskurs um inklusive Berufsbildung vollzieht, nimmt der vorliegende Beitrag das Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung genauer in den Blick. Dabei wird zunächst die Thematisierung von Heterogenität beleuchtet und die These vertreten, dass die Exklusion am Ausbildungsmarkt weniger aus dem Homogenisierungsprinzip des Bildungssystems als vielmehr aus Normalitätserwartungen am Ausbildungsmarkt resultiert. Im Rückgriff auf das theoretische Konzept der Normalisierung werden in einem zweiten Schritt die Grenzen von Normalität am Ausbildungsmarkt eruiert, durch welche die Heterogenität im Ausbildungssystem begrenzt wird. Konkretisiert wird dies im Anschluss am Beispiel der gestiegenen Anforderungen im von Betrieben gegenwärtig als besonders bedeutsam erachteten Arbeits- und Sozialverhalten.

### Schlagwörter

Inklusion, Heterogenität, Ausbildungsfähigkeit, Standards, Soft Skills

### Einführung

In der beruflichen Bildung wird an Inklusion in einem weiten Verständnis das Ziel geknüpft, allen jungen Menschen im direkten Anschluss an die allgemeinbildende Schule die Möglichkeit einer vollqualifizierenden Ausbildung zu eröffnen (vgl. ENGGRUBER u. a. 2014; EULER 2012). In einem engeren Inklusionskonzept sollen deutlich mehr Jugendliche mit einem attestierten Förderbedarf einen anerkannten Ausbildungsberuf erlernen können (EULER/SEVERING 2014, S. 6). Für Ausbildungsbetriebe wird dementsprechend gefolgert, dass diese „selbst inklusiv werden und dass die Stärken und Fähigkeiten und die Bedarfe jedes und jeder Einzelnen in den Arbeits- und Ausbildungsalltag einbezogen werden“ (HOHN 2012, S. 135). Als grundlegende Prämisse von Inklusion erweist sich die Öffnung des Berufsbildungssystems im Hinblick auf Vielfalt durch Individualisierung im Rahmen von heterogenen Lerngruppen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 10). Damit einhergehend wird die in der beruflichen Bildung verbreitete Orientierung an „Standardgruppen“ bzw. „normalen“ Lerngruppen“ (BIERMANN/BONZ 2011, S. 4) proble-

matisiert, und es wird für eine stärkere Partizipation derjenigen jungen Menschen plädiert, die nicht dem „klassischen Bild von Ausbildungsstellenbewerbern“ (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2012, S. 23) entsprechen. Das Werben um die Anerkennung und Berücksichtigung von Heterogenität im Kontext von Inklusion steht in Diskrepanz zu Tendenzen (zunehmender) Standardisierung in der beruflichen Bildung, durch welche Heterogenität reguliert, begrenzt und zum Teil auch problematisiert wird. Letzteres lässt sich am wissenschaftlich zwar umstrittenen, bildungspolitisch gleichwohl einflussreichen Diskurs um „Ausbildungsreife“ aufzeigen, der (Mindest-)Standards formuliert, die für den Beginn einer beruflichen Erstausbildung vorausgesetzt werden (vgl. BA 2009). Auch in Vorschlägen zur Reform des sogenannten Übergangssystems bleibt die Differenzierung in ausbildungsfähige und (noch) nicht ausbildungsfähige junge Menschen erhalten (vgl. CHRISTE 2013). Ein weiteres Beispiel für Standardisierungen in der beruflichen Bildung stellt das sich in Vorbereitung befindliche Berufsbildungs-PISA dar, mit dem auf die Definition und Messung von Kompetenzen abgezielt wird, die Jugendliche zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer beruflichen Sozialisation erreicht haben sollen.

## **1. Heterogenität als Prämisse und Problem inklusiver Berufsbildung**

Wie einleitend erwähnt, wird, ähnlich wie im Diskurs um Inklusion in der allgemeinbildenden Schule, in der Berufsbildung die Anerkennung und Berücksichtigung von Verschiedenheit bzw. Heterogenität durch individuelle Förderung als eine der wesentlichen Herausforderungen betrachtet. Biermann (2015, S. 13) definiert Inklusion im Kontext von Ausbildung und Beschäftigung als „Umgang mit Heterogenität“. Dieser wird als wesentlicher „Teil der didaktisch-methodischen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (BIERMANN/BONZ 2011, S. 6) betrachtet. Ziel ist die Öffnung der Berufsausbildung für soziale Vielfalt, die auch Menschen mit Behinderung einschließt. Auch Euler und Severing (2014, S. 14) erachten „ein anderes Grundverständnis im Umgang mit Verschiedenheit“ für die Umsetzung von inklusiver Berufsbildung als notwendig. Ganz ähnlich sehen Enggruber u. a. (2014, S. 31) die inklusive Berufsbildung vor die Herausforderung gestellt, „die jungen Menschen in ihren heterogenen Ausbildungsvoraussetzungen entsprechend individuell zu fördern“. In Bezug auf die vollqualifizierende Berufsausbildung im Regelsystem wird Heterogenität als ein neues Phänomen betrachtet, das erst künftig im Zuge der Umsetzung von Inklusion konstitutiv wird. Wenngleich Biermann (2015, S. 28 f.) hervorhebt, dass im Berufsbildungssystem ursprünglich die Heterogenität in den Lehrlingsgruppen akzeptiert war, sieht er das System gegenwärtig durch differenzierte Maßnahmen für homogene Lerngruppen gekennzeichnet. Unterschieden wird zwischen „Standardgruppen“ bzw. „normalen“ Lerngruppen“ mit weitgehend gleichen Lernvoraussetzungen sowie „Risikogruppen“, deren „Defizite“ in den Lernvoraussetzungen“ durch spezielle Förderung kompensiert werden sollen (vgl. BIERMANN/BONZ 2011, S. 4). In dieser spezifischen Zwei-Gruppen-Theorie spiegeln sich Homogenitätsannahmen wieder, die fragwürdig sind. Empirisch erweisen sich

z. B. die von den Autoren u. a. genannten Risikogruppen „Jugendliche im Übergangssystem“ sowie „Jugendliche mit Migrationsgrund“ keineswegs als homogen, etwa im Hinblick auf Lernvoraussetzungen, Schulabschlüsse oder berufliche Bildungsverläufe (vgl. z. B. BEICHT/ EBERHARD 2013; EULENBERGER 2013). Ebenso lassen sich diejenigen jungen Menschen, die einen Zugang zum System der dualen Berufsausbildung erhalten, keineswegs als homogen beschreiben. Auf dem Ausbildungsmarkt stehen den Jugendlichen je nach schulischer Qualifikation sehr unterschiedliche Berufe offen, sodass die Zusammensetzung der Lerngruppen in den verschiedenen Segmenten der Ausbildungsberufe höchst unterschiedlich ist (vgl. BAETHGE 2010a). Vor diesem Hintergrund lässt sich am Diskurs um Heterogenität im Kontext von Inklusion problematisieren, dass die künftig zu inkludierenden und spezifisch zu fördernden jungen Menschen im Vergleich zu den vermeintlichen „Standardgruppen“ in der beruflichen Bildung von vornherein als „gegensätzlich und ‚besonders‘ markiert werden, während die der Differenzierung zugrunde liegende implizite Norm zumeist de-thematisiert und unkenntlich gemacht wird“ (BUDE 2012, S. 527). Ein Verstehen der Exklusionsmechanismen am Ausbildungsmarkt setzt jedoch die Analyse derjenigen gesellschaftlichen und kulturellen Normalitätsvorstellungen voraus, die den Ausschluss begünstigen. In der berufsbildungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte wird häufig – ähnlich wie in der Schulpädagogik – das Homogenitätsprinzip des Bildungssystems als ausschlaggebend betrachtet. Dieses beruht auf der Annahme, „dass die beste Förderung dann stattfindet, wenn die sozialen Gruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind“ (EULER/SEVERING 2014, S. 5). So werde nach Biermann und Bonz (2011, S. 5) die „Homogenität einer Lerngruppe [...] als grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen angesehen“. In Bezug auf die Zuweisung in behinderungsspezifische Institutionen der beruflichen Rehabilitation mag dieses pädagogische Begründungsmuster zutreffen. Zur Erklärung der Exklusionsprozesse am Ausbildungsmarkt, von denen eben bei Weitem nicht nur junge Menschen mit einem attestierten Förderbedarf bzw. einem Behindertenstatus, sondern insbesondere Jugendliche ohne einen mittleren Schulabschluss (vgl. ANBUHL 2015) sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. SCHERR 2015) betroffen sind, eignet sich dieses Argument nur bedingt. Im Zuge der Selektion bei der Vergabe von Lehrstellen sind weniger pädagogisch-didaktisch begründete Homogenitätsbestrebungen als vielmehr gesellschaftlich verankerte Normalitätserwartungen zu (Mindest-)Standards bedeutsam, die sich im Diskurs um mangelnde „Ausbildungsreife“ widerspiegeln. Den Befund, dass etliche Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben, während zugleich ausbildungssuchende Jugendliche unversorgt sind, begründen Unternehmen, Kammern und Arbeitgeberverbände in erster Linie mit Defiziten aufseiten der Jugendlichen. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag betrachtet mangelnde Ausbildungsreife regelmäßig als „Ausbildungshemmnis Nr. 1“ (DIHK 2014). In dieser Deutung der Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt wird die Heterogenität der jungen Menschen am Ende der allgemeinbildenden Schule als ein Problem markiert, das es im Regelsystem der dualen Berufsausbildung durch den Ausschluss bestimmter Jugendlicher zu vermeiden gilt. Mit der Diagnose mangelnde „Ausbildungsreife“

wird im bildungspolitischen Diskurs die „persönliche Entwicklung“ (BA 2009, S. 14) der Jugendlichen gemessen an einer implizit vorausgesetzten Altersnorm als abweichend betrachtet und aus dem vermeintlichen Entwicklungsrückstand resultierend ein negativer Ausbildungsverlauf prognostiziert. Wie fragwürdig eine derartig begründete Prognose des Ausbildungsverlaufs ist, zeigt sich daran, dass schulisch schwache Jugendliche, deren Ausbildungserfolg dem Diskurs um Ausbildungsreife folgend als negativ einzuschätzen wäre, erfolgreich eine Berufsausbildung absolvieren können (vgl. BUCHHOLZ u. a. 2012). Gleichwohl wird auch von berufsbildungswissenschaftlicher Seite auf die Grenzen in der Akzeptanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung verwiesen. So hält Biermann (2015, S. 13) „ein vollständiges Ausleben von Verschiedenheit“ für nicht realistisch. Mit Blick auf Inklusion in der Berufsbildung gilt es vor diesem Hintergrund die Begrenzungen von Heterogenität genauer in den Blick zu nehmen.

## 2. Normalitätserwartungen beim Zugang zur dualen Berufsausbildung

Die Exklusion am Ausbildungsmarkt wird angesichts der inklusionspädagogischen Forderung nach der Akzeptanz von Heterogenität kritisiert. Um mehr Jugendlichen den Zugang zum Regelsystem der Berufsausbildung zu eröffnen, fordert etwa die bildungspolitisch einflussreiche Bertelsmann Stiftung (2012, S. 23) Angebote für solche jungen Menschen, „die nicht dem klassischen Bild von Ausbildungsstellenbewerbern (vor allem Schulabsolventen mit Hauptschul- oder mittlerem Schulabschluss) entsprechen“ (BERTELSMANN STIFTUNG 2012, S. 23). Jene Forderung nach Öffnung der beruflichen Bildung ist deshalb so interessant, da Normalitätserwartungen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen thematisiert und mit Blick auf die Selektion bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen problematisiert werden. In Bezug auf Ausbildungsstellenbewerber/-innen wird ein breiter Normalbereich – mit Jürgen Link (2008, S. 63) ließe sich von „normal range“ sprechen – definiert, der nach unten und nach oben abgegrenzt wird. Jugendliche ohne Schulabschluss und Jugendliche mit Abitur werden außerhalb des Normalbereichs verortet, möglicherweise da Ausbildungsbetriebe mit Blick auf die schulische Qualifikation entweder auf ein „Zuwenig“ und damit auf Nichteignung oder auf ein „Zuviel“ und damit auf Überqualifizierung schließen. Darüber hinaus positioniert die Bertelsmann Stiftung (2012, S. 23) Jugendliche mit einer Behinderung sowie Jugendliche mit einem Migrationshintergrund jenseits der Normalitätsgrenzen am Ausbildungsmarkt. Demnach sind für die Zugehörigkeit zum Normalbereich neben der formalen Qualifikation offensichtlich noch weitere Aspekte ausschlaggebend. Im Diskurs um Inklusion in der Berufsbildung wird diesbezüglich die Bedeutung von gesellschaftlichen „Vorstellungen von ‚Normalität‘“ (ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 14) betont und kritisiert, dass eine Behinderung häufig als eine „Normabweichung“ (EULER/SEVERING 2014, S. 9) wahrgenommen wird. Das damit angesprochene Normalitätsproblem, das auch im Zuge der Inklusionsdebatte im Bereich der allgemeinbildenden Schule verhandelt wird, soll im Zuge der Implementierung inklusiver Bil-

dungsangebote in der beruflichen Bildung aufgelöst werden: „Inklusion wird dabei als Weg gesehen, Heterogenität als ‚normal‘ zu betrachten“ (BIERMANN 2015, S. 12). Stellt sich die Frage, ob das inklusionspädagogische Postulat „Es ist normal, verschieden zu sein“ wirklich dazu führt, dass Ausbildungsbetriebe ihre Auswahlkriterien und die diesen zugrunde liegenden Normalitätserwartungen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen verändern. Mit Dammer (2011, S. 19) ist das in der inklusionspädagogischen Debatte häufig bemühte „Lob der Vielfalt als eigentliche Normalität“ mit einer gewissen Skepsis zu betrachten, da übersehen wird, „dass bereits seit dem 19. Jahrhundert die Normalisierung eine objektive gesellschaftliche Kraft ist, die durch den empirischen Verweis auf individuelle Unterschiede nicht außer Kraft gesetzt wird, weil damit über die gesellschaftliche Relevanz dieser Unterschiede noch nichts ausgesagt ist“ (ebd.). Das auf Michel Foucaults Überlegungen zur Normalisierungsgesellschaft zurückgehende Konzept der Normalisierung beschreibt einen regulativen Prozess, der sich am – in quantitativer Hinsicht – empirisch Normalen orientiert (vgl. KELLE 2013). Mit Blick auf das oben erwähnte „klassische Bild von Ausbildungsstellenbewerbern“ beschreibt „normal“ in dieser Perspektive solche Eigenschaften, die bei der Mehrheit der Auszubildenden vorhanden sind und demzufolge auch von künftigen Auszubildenden erwartet werden. Die daraus resultierenden Normalitätsgrenzen, die sich im Zuge der Selektion am Ausbildungsmarkt niederschlagen, erweisen sich zwar nicht als absolut, markieren aber gleichwohl ein optimales Mittel in einer Bandbreite von Variationen (vgl. LEMKE/KRASMANN/BRÖCKLING 2000, S. 13 f.). Die Rekrutierungsstrategien von Ausbildungsbetrieben zielen in dieser theoretischen Perspektive auf Bewerberinnen und Bewerber, die sich innerhalb jenes optimalen Normbereichs befinden. Das Werben um die Anerkennung von Verschiedenheit im Kontext von Inklusion wirbt demgegenüber dafür, die Normalitätsgrenzen zu verschieben, um das Feld von Normalität am Ausbildungsmarkt zu erweitern. Empirisch lässt sich allerdings in den letzten Jahren eher eine gegenläufige Tendenz beobachten: So haben entgegen dem von der Bertelsmann Stiftung (2012) gezeichneten „klassischen Bild von Ausbildungsstellenbewerbern“ Jugendliche mit Hauptschulbildung kaum mehr eine Chance auf einen Ausbildungsplatz, der Hauptschulabschluss gilt inzwischen geradezu als ein Ausschlusskriterium am Ausbildungsmarkt und wird zum Anlass für Stigmatisierung (vgl. SOLGA/MENZE 2013; WELLGRAF 2012). Die Reaktion von Jugendlichen mit Hauptschulbildung, durch den Besuch einer zum häufig kritisierten Übergangssystem zählenden Berufsfachschule einen mittleren Schulabschluss zu erwerben, lässt sich als eine Normalisierungsstrategie interpretieren. Diese zielt auf die Anpassung an die veränderten Normalitätserwartungen und die dadurch verschärften Zugangsbedingungen am Ausbildungsmarkt. Normalitätsvorstellungen sind allerdings nicht nur in Bezug auf die schulische Qualifikation, sondern auch mit Blick auf weitere Aspekte von „Ausbildungsreife“ bzw. „Ausbildungsfähigkeit“ bedeutsam, die sich weniger eindeutig operationalisieren und messen lassen, gleichwohl aber bei der Selektion am Ausbildungsmarkt eine Rolle spielen. Als besonders bedeutsam werden gegenwärtig sogenannte Schlüsselkompetenzen erachtet.

### 3. Betriebliche Normalitätserwartungen im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens

Während der Diskurs um die vermeintlich immer häufiger fehlende Ausbildungsreife von Jugendlichen lange durch den Verweis auf Schwächen in schulischen Leistungen dominiert wurde, rückt seit einiger Zeit verstärkt auch das Arbeits- und Sozialverhalten in den Fokus. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag betrachtet unzureichende Sozialkompetenzen als ein ganz wesentliches und im Zuge einer Ausbildung kaum auszugleichendes Ausbildungshemmnis. Angesichts der den Jugendlichen von jedem zweiten Unternehmen zugeschriebenen Probleme in der Disziplin, der Belastbarkeit und der Leistungsbereitschaft wird ein erzieherischer Handlungsbedarf gesehen (vgl. DIHK 2014). In der Betriebsbefragung von Enggruber und Rützel (2014, S. 37) werden vergleichbare Schwächen bei Auszubildenden hervorgehoben. Problematisiert werden fehlende Leistungsbereitschaft, Unzuverlässigkeit und mangelnde Sozialkompetenz. Die Betriebsbefragungen zeigen, dass das am Übergang in die berufliche Bildung bei den Jugendlichen wahrgenommene Verhalten in Diskrepanz zu betrieblichen Normalitätserwartungen steht. Die Verhaltensdefizite werden allerdings nicht zwangsläufig mit einem Behindertenstatus assoziiert, vielmehr unterscheiden Unternehmen zwischen Schwächen und Behinderungen (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 38).

Die gegenwärtig hohe Bedeutung des Arbeits- und Sozialverhaltens am Ausbildungsmarkt schlägt sich auch im bereits erwähnten Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife nieder (BA 2009, S. 42 ff.), wo sogenannte „Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ aufgelistet werden. Betrachtet man die Konkretisierung der einzelnen Merkmale, so fällt auf, dass häufig die Formulierung „angemessen“ Verwendung findet: Dies gilt beispielsweise im Hinblick auf Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz – „Sie/Er verfolgt ein Ziel/eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung angemessen weiter“ (ebd., S. 42) –, Kritikfähigkeit – „Sie/Er zeigt gegenüber Fehlern anderer angemessen Geduld und Toleranz“ (ebd., S. 46) –, Leistungsbereitschaft – „Sie/Er widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität“ (ebd., S. 47) –, oder Umgangsformen – „Jugendliche verhalten sich in der jeweiligen Situation angemessen höflich, respekt- und rücksichtsvoll“ (ebd., S. 54). Es werden Verhaltensstandards formuliert, in denen Normalitätserwartungen zum Ausdruck kommen, die implizit bleiben, gleichwohl aber als allgemeingültig betrachtet werden. In Bezug auf die unausgesprochen bleibenden Kriterien, die über die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit des jugendlichen Verhaltens entscheiden, wird ein gesellschaftlicher Konsens vorausgesetzt. Die hohe bildungspolitische Relevanz der im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife definierten Verhaltensnormen zeigt sich auch daran, dass in Bildungsplänen zum Teil explizit Bezug auf diese genommen wird. So definieren die Richtlinien zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen als Ziel, „gute Umgangsformen nach dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife kennen und praktizieren“ (DIE SENATORIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND GESUNDHEIT 2012, S. 3). Die Berufsorientierung an der allgemeinbildenden Schule erfüllt in dieser Perspektive – ähnlich wie die

Berufsvorbereitung im sogenannten Übergangssystem – eine Normalisierungsfunktion: Schülerinnen und Schüler sollen sich die betrieblichen Normalitätserwartungen im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens aneignen und verinnerlichen. Eine ganz ähnliche Funktion kommt Ratgebern und – zum Teil kostenpflichtigen – Seminaren zu, welche an Auszubildende bzw. an Ausbildungsinteressierte adressiert sind und auf die Aneignung von Verhaltensnormen im betrieblichen Kontext zielen. In Angeboten wie „Ein kleiner Job-Knigge zum Ausbildungsstart“ (DEUTSCHE HANDWERKS ZEITUNG 2013), „Job-Knigge: Bitte recht freundlich“ (AOK o. J.) oder „Zeitgemäße Umgangsformen, Knigge im Beruf und Alltag“ (IHK 2013) werden Grundregeln im Verhalten vermittelt, auf die es im Ausbildungsbetrieb zu achten gilt. Während zweifelsohne nichts dagegen einzuwenden ist, wenn Jugendliche an ihren Sozialkompetenzen arbeiten, ist gleichwohl kritisch zu fragen, ob die betrieblichen Erwartungen zu Beginn der Berufsausbildung nicht zum Teil überhöht sind und ob nicht das Erlernen der im Betrieb erforderlichen Verhaltenscodes Teil der Berufsausbildung sein sollte.

Die Problematisierung des Arbeits- und Sozialverhaltens von Jugendlichen am Ende der allgemeinbildenden Schule ist noch aus einem anderem Grund kritisch zu hinterfragen: Historisch wurde in der Berufsbildung immer wieder insbesondere das Verhalten derjenigen jungen Menschen problematisiert, die von einer vollqualifizierenden Berufsausbildung ausgeschlossen blieben. Im Fokus stand das als problematisch bewertete Arbeits- und Sozialverhalten der sogenannten Jungarbeiter bzw. von ungelernten Jugendlichen, die ganz überwiegend aus unteren Gesellschaftsschichten stammten (vgl. BEDNARIK 1953; GANGNUS 1980). Vor dem Hintergrund, dass auch gegenwärtig ein großer Teil der Jugendlichen, die von vollqualifizierender Berufsausbildung ausgeschlossen bleiben – man denke z. B. an junge Menschen mit Hauptschulbildung oder ohne Schulabschluss –, unteren Sozialmilieus angehören, stellt sich die Frage, ob sich in den Verhaltenserwartungen von Ausbildungsbetrieben nicht doch noch immer Mittelschichtsnormen widerspiegeln, die nach BIERMANN (2015) nur noch begrenzte Orientierung für berufliche Teilhabe liefern sollten.

Hormel sieht mit Blick auf die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den an „Ausbildungsreife“ geknüpften Verhaltensstandards einen „selektiven Wertekanon von Kulturtechniken und ‚Arbeitstugenden‘“ (HORMEL 2013, S. 260), der auf familial-sozialisatorische Eigenschaften Bezug nimmt. Betrachtet man die Vermittlung von entsprechenden Verhaltensstandards – etwa „angemessenes“ Bekleiden als Teil „guter Umgangsformen“ – im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge, so zeigt sich, dass in den pädagogischen Praktiken milieuspezifische Orientierungen und Distinktionspraktiken sichtbar werden (vgl. THIELEN 2014). Das professionelle Wissen von Lehrkräften in der schulischen Berufsorientierung und -vorbereitung scheint durch einen ausgeprägten Mittelschichtsbias geprägt zu sein, der mit herkunftsbezogenen Zuschreibungsprozessen gegenüber Jugendlichen aus unteren sozialen Milieus, aber auch mit Migrationshintergrund einhergeht (vgl. STAUBER 2014). Letzteren werden aufgrund einer ihnen zugesprochenen „fremden“ Herkunft oder Kultur bestimmte Arbeitstugenden abgesprochen und Verhaltensprobleme zugeschrieben. Damit



einhergehend werden soziale Passungsprobleme im betrieblichen Kontext antizipiert und die Nichtzugehörigkeit am Ausbildungsmarkt legitimiert (vgl. SCHNEIDER/YEMANE/WEINMANN 2014). Die Normalitätserwartungen im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens stehen in Diskrepanz zum Inklusionsziel, mehr Jugendliche mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf auszubildenden. Dies betrifft nun keineswegs nur junge Menschen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, der ja gerade aufgrund von Auffälligkeiten im Sozialverhalten festgestellt wird. Auch bei vielen Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf in der Lernentwicklung – der größten Gruppe an jungen Menschen in der sonderpädagogischer Förderung – werden Verhaltensauffälligkeiten beobachtet, in der Sonderpädagogik spricht man vom sogenannten Overlap von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten. Ähnliches gilt für junge Menschen mit einem Förderbedarf in der Wahrnehmung. Für etliche dieser jungen Menschen könnte ein enger Normalitätsbereich im Arbeits- und Sozialverhalten eine zusätzliche Barriere beim Zugang zur Regelausbildung in Ausbildungsbetrieben darstellen.

## Fazit und Ausblick

Am Beispiel der in der betrieblichen Berufsausbildung vorausgesetzten und gegenwärtig als besonders bedeutsam erachteten Verhaltensnormen wird deutlich, dass (Mindest-)Standards in der beruflichen Bildung die in den Debatten um Inklusion proklamierte Heterogenität deutlich be- und eingrenzen. Die in den letzten Jahrzehnten gestiegenen Erwartungen von Ausbildungsbetrieben, die neben der schulischen Qualifikation gerade auch bei schulisch weniger erfolgreichen Jugendlichen das Arbeits- und Sozialverhalten fokussieren, begrenzen die Vielfalt potenziell akzeptierter Auszubildender, der Bereich der Normalität scheint eher enger denn weiter geworden zu sein. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass der Deutsche Industrie- und Handelskammertag für ein größeres Verständnis der Ausbildungsbetriebe für die heutige Jugendgeneration – die Generation Y – wirbt, mit dem Verweis darauf, dass diese ein anderes Verständnis vom Lernen und Arbeiten habe, auf das sich Betriebe nun einstellen müssten (DIHK 2014, S. 28). Ob tatsächlich eine größere Akzeptanz von Heterogenität in den Regeleinrichtungen der beruflichen Bildung erreicht wird, scheint jedoch fraglich, schreitet doch die Tendenz zur Standardisierung beruflicher Bildungsprozesse merklich voran. So zielt das sich in Entwicklung befindliche Berufsbildungs-PISA (VET-LSA) auf die Operationalisierung von Kompetenzen, die zu Beginn, am Ende und im Anschluss an eine Berufsausbildung erreicht sein sollen. Zugrunde liegt die in grundsätzlicher Spannung zum Inklusionsgedanken stehende Idee eines Normalverlaufs des beruflichen Sozialisationsprozesses. Dieser gründet in präzisen Vorstellungen davon, welche allgemeinen, berufsfeldübergreifenden sowie berufs- oder domänenspezifischen Kompetenzen ein junger Mensch zu welchem Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf gelernt haben sollte (vgl. BAETHGE 2010b, S. 32). Zu den berufsfeldübergreifenden Kompetenzen zählen nicht zuletzt auch solche As-

pekte, die auf das Arbeits- und Sozialverhalten rekurrieren. Genannt werden zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, selbstständiges Planen und Kontrollieren, Handeln in einem betrieblichen Gesamtzusammenhang sowie das Verhalten in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen (vgl. BAETHGE 2010b, S. 33). Damit dürften in nächster Zeit neue Standards formuliert werden, anhand derer Normalitätserwartungen im beruflichen Bildungsprozess definiert und damit zugleich neue Abweichungen von Normalität produziert werden. Dies geschieht in einem zeithistorischen Kontext, in dem die Leistungsfähigkeit des beruflichen Ausbildungssystems angesichts der zunehmenden Konkurrenz mit der akademischen Bildung unter Legitimationsdruck gerät. Angesichts der ohnehin nur begrenzten Bereitschaft, im Zuge von Inklusion grundlegende institutionelle Veränderungen vorzunehmen (vgl. ENGRUBER u. a. 2014, S. 31), ist zu erwarten, dass die Anforderungen an Auszubildende im Regelsystem weiter steigen werden, sodass diejenigen, die den vorausgesetzten Standards nicht entsprechen, auch unter dem Postulat von Inklusion auf alternative Wege angewiesen bleiben. Zu einer solchen Einschätzung gelangt jedenfalls Biermann, der darauf verweist, dass „real gesonderte Ansätze [entstehen], die gerade nicht der postulierten Normalität in Ausbildung und Beruf entsprechen“ (BIERMANN 2011, S. 31). Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies am Konzept der Individuellen Integrativen Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen. Dieser sogenannte „Dritte Weg“ reagiert auf die Heterogenität der Ausbildungsvoraussetzungen durch eine Flexibilisierung der Ausbildung, welche zwar in Kooperation mit Betrieben stattfindet, letztlich aber außerbetrieblich organisiert und von Bildungsträgern durchgeführt wird. Damit wird den Jugendlichen, die den Standards des dualen Systems nicht entsprechen, zwar eine auf ihre individuellen Voraussetzungen abgestimmte vollqualifizierende Ausbildung ermöglicht, jedoch eben außerhalb des Regelsystems der dualen Berufsausbildung. Letzteres kann damit an den etablierten Standards und Strukturen festhalten, da ja für die außerhalb des Normalbereichs verorteten Jugendliche alternative Wege erhalten bleiben bzw. neu eingerichtet werden.

## Literatur

- ANBUHL, Matthias: „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?“ DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Berlin 2015
- AOK: Job-Knigge: Bitte recht freundlich! (o. J.) – URL: <http://www.aok-on.de/berufseinsteiger/beruf-zukunft/job-knigge/seiten/3.html> (Stand am: 25.05.2015)
- BA – Bundesagentur für Arbeit: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterien zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2009
- BAETHGE, Martin: Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RABE-KLEBERG, Ursula; KRAMER, Rolf-Torsten; BUDDE, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010a, S. 275–298

- BAETHGE, Martin: Ein europäisches Berufsbildungs-PISA als politisches und methodisches Projekt. In: MÜNK, Dieter; SCHELTEN, Andreas (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld 2010b, S. 19–36
- BEDNARIK, Karl: Der junge Arbeiter von heute – ein neuer Typ. Stuttgart 1953
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse einer empirischen Analyse des Übergangssystems auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie (2011). In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 10–27
- BERTELSMANN STIFTUNG: Übergänge mit System. Fünf Forderungen für die Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2012
- BIERMANN, Horst: Einleitung. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015, S. 12–16
- BIERMANN, Horst: Qualifizierung von Risikogruppen. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 12–35
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard: Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 4–11
- BUCHHOLZ, Sandra; IMDORF, Christian; HUPKA-BRUNNER, Sandra; BLOSSFELD, Hans-Peter: Sind leistungsstarke Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittstudie zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen im Nachbarland Schweiz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64 (2012) 4, S. 701–727
- BUDDE, Jürgen: Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 522–540
- CHRISTE, Gerhard: Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems. In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 66–85
- DAMMER, Karl-Heinz: All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz (2011) 43, S. 5–30
- DEUTSCHE HANDWERKS ZEITUNG: Ein kleiner Job-Knigge zum Ausbildungsstart (Rubrik Azubi vom 03.09.2013) – URL: <http://www.deutsche-handwerks-zeitung.de/job-knigge-so-ueberstehst-du-die-ersten-wochen/150/9447/176121> (Stand: 25.05.2015)
- DIE SENATORIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND GESUNDHEIT: Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen vom 1. August 2012 – URL: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Neue%20Richtlinie%20Berufsorientierung.pdf> (Stand: 25.05.2015)
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Ausbildung 2014. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung. Bonn/Brüssel 2014
- ENGGRUBER, Ruth; GEI, Julia; LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; ULRICH, Joachim Gerd: Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013 (Bundesinstitut für Berufsbildung). Bonn 2014
- ENGGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- EULENBERGER, Jörg: Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden 2013

- EULER, Dieter: Rückblick – Einblick – Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (2012) 3, S. 321–328
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014 – URL: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/14-0616\\_BST\\_Inklusion\\_Hintergrund\\_final\\_bf.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/14-0616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf) (Stand: 22.09.2015)
- GANGNUS, Wolfgang: Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale von berufsschulpflichtigen Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt a. M. 1980
- HOHN, Kirsten: Inklusionsstandards für Schulen für den Bereich Übergang Schule – Beruf. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 135–149
- HORMEL, Ulrike: Ethnisierung von „Ausbildungsfähigkeit“ – ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft. In: MAIER, Maja S.; VOGEL, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. Wiesbaden 2013, S. 245–267
- IHK – Industrie- und Handelskammer – Nord Westfalen: Zwischen Buchführung und Azubi-Knigge. IHK-Ferienakademie bereitet auf den Ausbildungsstart vor (2013) – URL: <http://www.ihk-nordwestfalen.de/nc/wirtschaft/aus-und-weiterbildung/meldung/artikel/zwischen-buchfuehrung-und-azubi-knigge-5208/> (Stand: 06.08.2015)
- KELLE, Helga: Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: KELLE, Helga; MIERENDORFF, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim/Basel 2013, S. 15–37
- LEMKE, Thomas; KRASMANN, Susanne; BRÖCKLING, Ulrich: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: BRÖCKLING, Ulrich; KRASMANN, Susanne; LEMKE, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M. 2000, S. 7–40
- LINK, Jürgen: Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. In: KELLE, Helga; TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München 2008, S. 59–72
- SCHERR, Albert (Hrsg.): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim/Basel 2015
- SCHNEIDER, Jan; YEMANE, Ruta; WEINMANN, Martin: Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin 2014
- SOLGA, Heike; MENZE, Laura: Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? WSI Mitteilungen 1/2013. Göttingen 2013
- STAUBER, Barbara: Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsläufen und Berufsorientierungsprozessen. In: Sozialer Fortschritt 63 (2014) 4–5, S. 102–107
- THIELEN, Marc: Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Sozialer Fortschritt 63 (2014) 4–5, S. 96–101
- WELLGRAF, Stefan: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld 2012



### III. Entwicklung von Inklusionsstrategien zum Aufbau einer differenzierten Berufsbildung



*Ruth Enggruber, Joachim Gerd Ulrich*

## ► Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten

Spätestens seit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ wird das Thema „Inklusion“ in der deutschen Bildungspolitik diskutiert. Der Transfer auf die duale Berufsausbildung steht jedoch vor einer spezifischen Herausforderung. Denn über die Zugänge in Ausbildung wird auf einem Markt entschieden, auf dem jährlich auch mehrere Zehntausend Jugendliche ohne Behinderungen scheitern. Reformvorschläge zugunsten einer umfassenden inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung, in der alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhalten, rütteln somit zum Teil auch an den Grundfesten der marktförmigen Zugangsordnung. Es ist deshalb zu erwarten, dass diese Vorschläge je nach den bildungspolitischen Grundüberzeugungen und der Organisationszugehörigkeit von Berufsbildungsfachleuten auf ein unterschiedliches Echo stoßen. Im Beitrag wird untersucht, wie diese Grundüberzeugungen die Haltung gegenüber Reformvorschlägen zugunsten einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung beeinflussen und inwieweit die organisationale Herkunft der Berufsbildungsfachleute dabei bedeutsam ist. Empirische Basis bilden die Befragungsergebnisse von rund 300 Fachleuten aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013.

### Schlüsselbegriffe

Expertenmeinungen, UNESCO-Inklusionsverständnis, institutionelle Ordnung der dualen Berufsausbildung, Interessenkonflikte, Neo-Institutionalismus

## 1. Verschiedene Inklusionsverständnisse und Ausgangsthesen

Obwohl sich die deutsche Inklusionspolitik vor allem auf Menschen mit Behinderungen konzentriert (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011), wird der Inklusionsbegriff



keineswegs nur in diesem engeren Sinne verwendet (vgl. TENORTH 2013). Ein Gegenbeispiel stellt die UNESCO dar, die die Beseitigung aller institutionell verursachten Behinderungen von gesellschaftlicher Teilhabe fordert (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014). Alle Bildungsbereiche seien so zu reformieren, dass sie *jeder Person* – unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung, Behinderungen und anderen individuellen Beeinträchtigungen – Zugang und ggf. individualisierte Unterstützung gewähren. Die Ursachen von Lernschwierigkeiten oder anderer Behinderungen der Teilhabe werden somit in den Organisationsstrukturen des Bildungssystems und nicht bei den Lernenden verortet.

Die Forderung der UNESCO ebnet den Weg zu einem Inklusionsverständnis, das sich in der Berufsausbildung auf *alle* ausbildungsinteressierten Jugendlichen und nicht nur auf jene mit einer anerkannten Behinderung bezieht (vgl. dazu auch die Einleitung von Ursula Bylinski und Josef Rützel in diesem Band). Hierfür gibt es guten Grund, denn auf dem Ausbildungsmarkt scheitern auch heute noch Zehntausende von ausbildungsinteressierten Jugendlichen ohne Behinderung (2015: 80.800; vgl. MATTHES u. a. 2016). Doch wie könnten Reformen zugunsten eines weiten Inklusionsverständnisses aussehen, und bei welchen Berufsbildungsfachleuten würden entsprechende Vorschläge Zustimmung oder Ablehnung finden? Dieser Frage wollen wir in unserem Beitrag mithilfe eines Expertenmonitors nachgehen.

Bei unserer Suche nach Antworten beziehen wir uns auf neo-institutionalistische Ansätze (MAYNTZ/SCHARPF 1995; WALGENBACH/MEYER 2008). Unter Institutionen verstehen wir soziale Strukturen bzw. gesellschaftliche Regeln, die aufgrund ihres Geltungsanspruchs die Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten von sozialen Akteuren (Nationen, Organisationen, Individuen) in spezifischen Situationen (mit-)bestimmen, sodass ihr Handeln auch vorausschaubar wird (ZUCKER 1977). Ein Beispiel hierfür mag die in Deutschland als Selbstverständlichkeit geltende Forderung sein, dass möglichst niemand ohne Ausbildungsabschluss verbleiben sollte.

Doch auch wenn Institutionen das Verhalten von Menschen und Organisationen bisweilen weitgehend ‚uniformieren‘, ist dies längst nicht immer der Fall. Denn Menschen und Organisationen reflektieren ihre institutionellen Umwelten bisweilen sehr bewusst, bilden sich Vorstellungen darüber, ob bestehende oder neu angedachte Institutionen (z. B. im Zuge von Reformüberlegungen) ihren eigenen Interessen dienlich sind, leisten bisweilen heimlichen oder offenen Widerstand und damit auch selbst institutionelle Arbeit, um eine für sie vorteilhafte institutionelle Umwelt zu schaffen (vgl. MAYNTZ/SCHARPF 1995, S. 44; LAWRENCE/SUDDABY/LECA 2009). Wir vermuten deshalb, dass Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der dualen Berufsausbildung bisweilen auch auf unterschiedliche Ansichten bei Bildungsfachleuten treffen werden und dass dabei divergierende organisationale Interessen ebenso eine Rolle spielen wie abweichende bildungspolitische Überzeugungen, die wiederum häufig mit den spezifischen organisationalen Interessen korrelieren.

Somit dürften sich in den Haltungen von Berufsbildungsfachleuten zu Reformvorschlägen zugunsten inklusiver Berufsausbildung neben breit geteilten, organisationsübergreifend

vergleichbaren Ansichten und Grundüberzeugungen (Kapitel 2) auch Vorstellungen wiederfinden, die stark von der jeweiligen Organisationsherkunft beeinflusst sind und in der es deutlichen Dissens zwischen Berufsbildungsfachleuten gibt. Diese Annahmen wollen wir mithilfe der Befragung von rund 300 Fachleuten im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors (Bundesinstitut für Berufsbildung) untersuchen (Kapitel 3) und diskutieren (Kapitel 4).

## 2. Inklusiv gestaltete Berufsausbildung und ihre institutionellen Konsequenzen

### 2.1 Die institutionelle Ordnung der dualen Berufsausbildung

Reformbestrebungen, die auf eine uneingeschränkte Teilhabe junger Menschen an Bildung zielen, geraten im Kontext der dualen Berufsausbildung rasch in ein Dilemma. Denn die institutionelle Ordnung der dualen Berufsausbildung verfügt im Gegensatz etwa zum allgemeinbildenden Schulsystem über vielfältigere und zum Teil auch konkurrierende Sinnbezüge (vgl. DREPPER 2010, S. 143 ff.; EBERHARD 2012, S. 28): Einerseits ist die duale Berufsausbildung dem Bildungssystem zuzuordnen und soll *jungen Menschen Lebensperspektiven eröffnen*. Andererseits wird sie auch als Teil des Beschäftigungssystems gesehen und soll *primär der Fachkräftesicherung der Wirtschaft* dienen. Deshalb ist ihr Zugang marktwirtschaftlich geregelt, basierend auf der Überzeugung, dass Betriebe vor allem aufgrund ihrer wirtschaftlichen Interessen entscheiden sollen, wie viele Ausbildungsplätze sie anbieten und wen sie als Auszubildende einstellen. Unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten können somit auch mögliche Fehlinvestitionen in Berufsausbildung vermieden werden.

Eine Harmonisierung dieser konkurrierenden Sinnbezüge wurde bislang nie erreicht. Zwar bekräftigte das Bundesverfassungsgericht 1980 den Anspruch an die Arbeitgeber, stets genügend Ausbildungsplätze bereitzustellen, selbst dann, wenn das freie Spiel der Marktkräfte dazu nicht ausreicht (vgl. KATH 1999). Doch hat dieses Urteil bis heute zu keiner umfassenden Ausbildungsplatzgarantie geführt, und die jährlichen Ausbildungsmarktbilanzen fallen seit Jahrzehnten meist zuungunsten der Jugendlichen aus (MATTHES/ULRICH 2015). Offenbar sind die bildungsökonomischen Begründungen, nach denen die duale Berufsausbildung vor allem dem Beschäftigungssystem und damit der gezielten Fachkräftesicherung dienen soll, bislang wirkungsmächtiger als originär bildungssystembezogene Sinnbezüge (GRANATO/ULRICH 2013).

Ein Grund dafür kann in der langen Tradition der dualen Berufsausbildung gesehen werden, die bis in das Ausbildungswesen der handwerklichen Zünfte und Gilden des Mittelalters reicht (vgl. BAETHGE 2008). Dem Lernort Betrieb wird in Deutschland eine besondere Qualifizierungs- und Sozialisationsfunktion zugeschrieben, die vermutlich auch heute noch von den meisten berufsbildungspolitischen Akteuren als besonders vorteilhaft für die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz, die Identitätsentwicklung und soziale Integration junger Menschen eingeschätzt wird. Dabei kommt zugleich dem Berufsprinzip eine

besondere Bedeutung zu. Bei vielen Fachleuten dürfte die Überzeugung vorherrschen, dass das Berufsprinzip der beste Garant sei, Menschen für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit im Erwerbssystem auszubilden und auf diesem Wege die wirtschaftliche Existenz und Entwicklung der Betriebe, der gesamten Volkswirtschaft und auch die der Individuen über die daran geknüpften sozial- und tarifrechtlichen Regelungen zu sichern (vgl. BAETHGE 2008).

Aus neo-institutionalistischer Sicht sind demnach zusammenfassend

- 1) die Orientierung am Fachkräftebedarf der Wirtschaft,
- 2) die Bewertung des Betriebs als geeignetster Lernort und
- 3) das Berufsprinzip

als tragende bildungspolitische Grundüberzeugungen zu nennen, die wir in Anlehnung an Richard W. Scott (2001) zu den kulturell-kognitiven, auf einer langen Tradition basierenden Institutionen der dualen Berufsausbildung rechnen. Insbesondere die ersten beiden Überzeugungen begründen – neben der Entlastung des Staates von erheblichen Ausbildungskosten – die marktwirtschaftliche Zugangssteuerung als weiteres konstitutives Merkmal der institutionellen Verfasstheit der dualen Berufsausbildung. Im Folgenden wird skizziert, inwieweit diese institutionelle Grundfeste durch eine inklusive Gestaltung der dualen Berufsausbildung im erweiterten Sinne grundlegend „erschüttert“ werden könnte.

## 2.2 Reformvorschläge zu einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung und ihre institutionellen Konsequenzen

### 2.2.1 Gewährung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsplatzgarantie

Zur Realisierung einer weit verstandenen Inklusion müsste allen interessierten Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule der Ausbildungszugang ermöglicht werden. Dies wäre jedoch im betrieblichen Kontext nur umsetzbar, wenn die Entscheidungsautonomie der Betriebe, ob und wen sie ausbilden, und damit die marktwirtschaftliche Steuerung des Zugangs zur dualen Berufsausbildung eingeschränkt würden. Ungeachtet der vom Verfassungsgericht bestätigten allgemeinen Sozialpflichtigkeit der Wirtschaft ist unklar, ob eine solche Regelung verfassungsgemäß wäre (vgl. HERKNER 2013), ebenso welche Folgen dies für die Ausbildungsmotivation und -qualität der Betriebe hätte.

Um nun eine Ausbildungsplatzgarantie *ohne* unmittelbaren Eingriff in die Entscheidungsautonomie der Betriebe gestalten zu können, könnte mit Heike Solga (2009, S. 35) die institutionell verankerte „Verkürzung von Dualität und Beruflichkeit der Ausbildung auf die ‚einzelbetriebliche Ausbildung‘“ aufgegeben und „eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für vollqualifizierende Ausbildungen“ umgesetzt werden. Dann würden a) *schulische und außerbetriebliche Träger – finanziert über öffentliche Mittel – ebenfalls Ausbildungsplätze anbieten*. Auf diesem Wege könnte b) *allen Ausbildungsinteressierten der Einstieg in eine Ausbildung garantiert werden*. Um den Jugendlichen einen Wechsel zwischen den Lernorten zu ermöglichen, müssten c) *Betriebe verpflichtet werden, bereits erreichte Qualifikationen an-*

zurechnen. Die umfassende Umsetzung der Ausbildungsgarantie könnte d) *in allen Kommunen über ein Bildungsmonitoring sichergestellt werden, mit dem der Versorgungsgrad der Jugendlichen kontinuierlich geprüft würde.*

- ▶ Die Realisierung eines solchen Reformpakets würde allerdings zu einer Verlagerung der Sinnbezüge der dualen Berufsausbildung vom Beschäftigungs- hin zum Bildungssystem führen. Deshalb ist davon auszugehen, dass insbesondere Fachleute aus Wirtschaftsverbänden bzw. Anhänger/-innen der gegenwärtigen institutionellen Verfasstheit der dualen Berufsausbildung Bedenken haben.

### **2.2.2 Effizientere Institutionalisierung der Fördermöglichkeiten für die Jugendlichen**

Um für Jugendliche und ihre Eltern langwierige, teilweise auch mit Stigmatisierungsgefahren verbundene Einzelfallprüfungen und Bewilligungsprozeduren bei verschiedenen Institutionen zu vermeiden, könnten *in allen Kommunen „Jugendberufsagenturen“ zwischen Arbeitsagenturen, Grundsicherungsträgern sowie Jugend- und Sozialämtern institutionalisiert* werden. Dort würden alle Förderleistungen zusammengeführt und „unter einem Dach“ vereint angeboten.

- ▶ Da derartige „Jugendberufsagenturen“ bereits erprobt und im Deutschen Bundestag beraten worden sind (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2014), ist davon auszugehen, dass ihre Einrichtung von allen Fachleuten eher befürwortet werden wird, zumal damit die institutionelle Verfasstheit der dualen Berufsausbildung nicht berührt wird.

### **2.2.3 Schaffung individualisierter Ausbildungsarrangements**

Mit einem unmittelbaren Übergang aller ausbildungsinteressierten Jugendlichen in Berufsausbildung dürften die Auszubildenden in ihren Lernbedürfnissen vielfältiger werden. Um ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen gerecht zu werden, müssten die bisherigen organisatorischen, curricularen und didaktischen Strukturen in der betrieblichen Ausbildung und den Berufsschulen auf den Prüfstand gestellt werden. Die Ausbildung wäre an beiden Lernorten von den einzelnen Auszubildenden aus zu reflektieren und entsprechend individuell zu gestalten. Dazu zählen a) *die flächendeckende Einführung der assistierten Ausbildung, b) flexible Ausbildungszeitkonzepte, c) individuelle Förderung im Berufsschulunterricht, durch einen von qualifizierten Lehrenden gestalteten Unterricht* sowie d) *durch sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte.*

- ▶ Es ist anzunehmen, dass ein solches Reformpaket bei vielen Fachleuten auf Zustimmung stoßen wird, zumal es nicht mit fundamentalen institutionellen Veränderungen des dualen Berufsausbildungssystems verbunden ist.

### **2.2.4 Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an der Berufsausbildung beteiligten Fachkräfte**

Zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung ist hoch qualifiziertes pädagogisches Personal notwendig, das auch Erfahrungen in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams hat (vgl.

WERNING/BAUMERT 2013). Dafür müssten regelmäßig für alle an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen, Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen) gemeinsame Fortbildungen organisiert werden. Zur Sicherung einer kontinuierlichen Kooperation zwischen Bildungsträgern, Jugendlichen und Betrieben und pädagogischer Qualität in den Bildungseinrichtungen müssten zudem die Arbeitsbedingungen für Bildungsträger verbessert werden. Hierzu gehören vor allem längere Laufzeiten bei Auftragsvergaben vonseiten der Arbeitsverwaltung sowie dauerhafte, tariflich vergütete Beschäftigungsverhältnisse.

- ▶ Da auch mit diesen Reformvorschlägen keine unmittelbaren institutionellen Konsequenzen für die betriebliche Berufsausbildung verbunden wären, ist davon auszugehen, dass sich die meisten Fachleute zustimmend äußern werden.

### 3. Organisationszugehörigkeit, bildungspolitische Grundüberzeugungen und Haltungen gegenüber Reformen im Sinne einer weiten Inklusion

#### 3.1 Empirische Basis

Die folgenden Berechnungen beruhen auf Resultaten des BIBB-Expertenmonitors. Mit diesem Online-Instrument werden regelmäßig Berufsbildungsfachleute befragt, um mit ihnen bildungspolitische Fragestellungen zu reflektieren. Als Fachleute gelten all jene, die sich in Bildungspolitik, Schulen, Betrieben, Kammern, Berufs- und Wirtschaftsverbänden, Wissenschaft und Forschung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen, öffentlichen Verwaltungen und Bildungseinrichtungen mit Berufsbildung beschäftigen (vgl. dazu und zum Folgenden ENGRUBER u. a. 2014). Am Ende 2013 durchgeführten Monitor beteiligten sich 317 Fachleute (vgl. Abbildung 1).

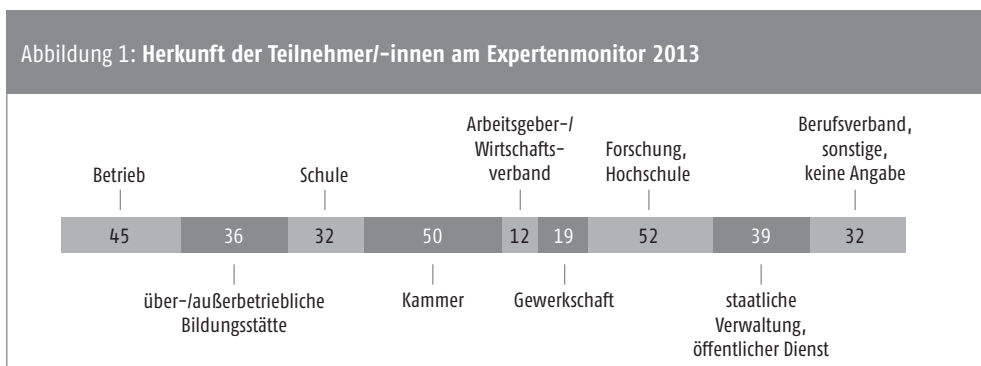


Tabelle 1 gibt wieder, mit welchen Items die in Kapitel 2 behandelten bildungspolitischen Überzeugungen und Haltungen gegenüber den verschiedenen Reformpaketen operationalisiert wurden.

Tabelle 1: Operationalisierungen der untersuchten Konstrukte

**Bildungspolitische Grundüberzeugungen**

- 1) Das duale System muss sich zuvorderst am Fachkräftebedarf der Wirtschaft orientieren.
  - ▶ Das wichtigste Ziel der dualen Berufsausbildung muss die Sicherung des Fachkräftenachwuchses der deutschen Wirtschaft sein.
  - ▶ Über den Zugang zur dualen Berufsausbildung müssen die Betriebe entscheiden, um Fehlinvestitionen zu vermeiden.
  - ▶ Prioritäres Ziel der dualen Berufsausbildung muss es sein, den Jugendlichen Lebensperspektiven (Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration) zu eröffnen (*umgepolt verrechnet*).
  - ▶ Da eine Berufsausbildung für das Leben der Jugendlichen von entscheidender Bedeutung ist, muss jedem jungen Menschen eine Berufsausbildung im angestrebten Berufsfeld ermöglicht werden (*umgepolt verrechnet*).
- 2) Der Betrieb ist der geeignetste Lernort für ein Berufsbildungssystem.
  - ▶ Eine betriebliche Ausbildung ist für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz am besten geeignet.
  - ▶ Die Bedeutung des Lernortes Betrieb für die berufliche und persönliche Entwicklung der Auszubildenden wird überschätzt (*umgepolt verrechnet*).
- 3) Das Berufsprinzip darf nicht weiter flexibilisiert werden.
  - ▶ Die Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung muss unter Beibehaltung des Berufsprinzips weiterentwickelt werden (*umgepolt verrechnet*).
  - ▶ Berufsausbildung muss modular strukturiert sein, sodass unterhalb des Berufsabschlusses allgemein anerkannte und standardisierte Qualifizierungsnachweise möglich sind (*umgepolt verrechnet*).

**Reformpakete im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses**

- 1) Schaffung einer Ausbildungsgarantie mittels Lernortpluralität.
  - ▶ Bereitstellung schulischer bzw. außerbetrieblicher Ausbildungsplätze für erfolglose Bewerber/-innen.
  - ▶ Berechtigung für schulische und außerbetriebliche Träger, eigenständig öffentlich finanzierte Ausbildungsplätze anzubieten.
  - ▶ Anrechnungsverpflichtung für Betriebe, von Jugendlichen in einem vorherigen Ausbildungsgang erzielte Qualifikationen anzurechnen.
  - ▶ Etablierung eines kommunalen Bildungsmonitorings zur Überprüfung des Versorgungsgrades Jugendlicher mit vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen.
- 2) Effizientere Institutionalisierung der Fördermöglichkeiten für Jugendliche.
  - ▶ Flächendeckende Etablierung von „Arbeitsbündnissen Jugend und Beruf“ zwischen Arbeitsagenturen, Trägern der Grund- sicherung sowie kommunalen Jugend- und Sozialämtern, in denen Jugendliche und ihre Eltern alle Unterstützungsangebote „unter einem Dach“ vorfinden.
- 3) Schaffung individualisierter Ausbildungsarrangements für die Jugendlichen.
  - ▶ Individuelle Förderung von Jugendlichen im Berufsschulunterricht durch entsprechend qualifizierte Lehrer und entsprechend gestalteten Unterricht.
  - ▶ Individuelle Förderung von Jugendlichen im Berufsschulunterricht mit Unterstützung sozial- und sonderpädagogischer Fachkräfte.
  - ▶ Flexible Ausbildungszeitkonzepte, die eine Unterbrechung oder auch Verlängerung der Ausbildungszeit auf bis zu fünf Jahre zulassen.
  - ▶ Flächendeckende Einführung der assistierten Ausbildung, bei der Betriebe und Berufsschulen von Bildungsdienstleistern gezielt in ihren Ausbildungsaktivitäten bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss unterstützt werden.
- 4) Förderung der Qualifikation/Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Kräfte.
  - ▶ Regelmäßige Fortbildungen für alle an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte, die auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern.
  - ▶ Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Bildungsträger und ihre Beschäftigten durch längere Laufzeiten bei Auftragsvergaben und dauerhafte, tariflich vergütete Beschäftigungsverhältnisse.

Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013

Die Fachleute konnten auf fünfstufigen Skalen vermerken, in welchem Ausmaß sie den in Tabelle 1 aufgeführten Items zustimmten. Wie erhofft, korrelierten ihre Antworten zu den einzelnen Items der jeweiligen Konstrukte signifikant positiv miteinander ( $p < ,05$ ). Dies rechtfertigte, die Werte der einzelnen Items aufzusummieren, durch die jeweilige Anzahl der Items zu dividieren und den gemittelten Wert als Gesamtindikator der jeweiligen Grundüberzeugung bzw. der Haltung zum jeweiligen Reformpaket zu verwenden.

### 3.2 Ergebnisse

Um zunächst die Einflüsse der organisationalen Herkunft auf bildungspolitische Überzeugungen und die Haltungen gegenüber den Reformpaketen identifizieren zu können, berechneten wir Regressionsmodelle (Tabelle 2). Die Gruppe der Fachleute aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen und ihre jeweiligen Zustimmungsggrade (stets abgebildet auf Perzentilskalen von 0 = völlige Ablehnung bis 100 = maximale Zustimmung) dienten dabei als Referenz. Dies geschah unter der Annahme und Hoffnung, dass ihre Position am wenigsten von berufsbildungspolitischen Eigeninteressen geleitet sein dürfte. Die Regressionskoeffizienten der übrigen Gruppen zeigen an, wie stark und in welche Richtung diese vom Zustimmungsgrad der Fachleute aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen abweichen.

So beträgt z. B. der Zustimmungsgrad der Fachleute aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen zur Ansicht, Berufsbildung diene primär der Fachkräftesicherung, 43,630 Punkte. Er befindet sich somit allenfalls auf mittlerem Niveau, stärker in Richtung ablehnender als befürwortender Haltung. Der Regressionskoeffizient für die Fachleute aus den Gewerkschaften zeigt an, dass ihr Zustimmungsgrad nochmals um 14,353 Punkte niedriger ausfällt. Deutlich stärker als bei den Fachleuten aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist die Überzeugung dagegen bei den Fachleuten aus den Betrieben (+13,315), Kammern (+14,245) und Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbänden (+23,558) ausgeprägt.

Diese drei Gruppen, die Fachleute aus den Betrieben, Kammern und Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbänden, sind zudem noch einmal signifikant stärker von den Vorteilen des Lernortes Betrieb überzeugt. Allerdings ist anzumerken, dass auch schon die mittlere Zustimmung unter den Fachleuten aus den Hochschulen und Forschungseinrichtungen (73,077) sehr hoch ausfällt. In der Frage des Lernortes befinden sich Fachleute aus den Betrieben, Kammern und Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbänden im Übrigen im Gleichklang mit den Gewerkschaften, die in diesem Punkt nicht anders urteilen. Die Fachleute aus den Gewerkschaften sind wiederum diejenigen, die die größte Skepsis gegenüber einer Relativierung des Berufsprinzips zeigen, im deutlichen Gegensatz zu jenen aus über-/außerbetrieblichen Bildungsstätten, die diese stark befürworten.

Tabelle 2: Einflüsse organisationaler Herkunft auf bildungspolitische Grundüberzeugungen und Haltungen gegenüber Reformvorschlägen

	Grundüberzeugungen			Reformvorschläge zur Förderung der Inklusion			
	Berufsbildung dient primär der Fachkräftesicherung	Der Betrieb ist der geeignetste Lernort	Das Berufsprinzip darf nicht weiter flexibilisiert werden	Schaffung einer Ausbildungs-garantie	Effizientere Institutionalisierung der Fördermöglichkeiten für Jugendliche	Schaffung individuallisierter Ausbildungsarrangements	Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an Ausbildung beteiligten Fachkräfte
	ß	ß	ß	ß	ß	ß	ß
Zustimmungsgrad der Fachleute aus Hochschulen und Forschung	43,630	73,077	44,231	62,941	81,122	80,168	81,618
Abweichung bei Fachleuten aus:							
▶ Betrieben	+13,315 ***	+9,423 *	-4,174	-4,931	-7,234	-6,974	-3,284
▶ über-/außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen	+294	+2,618	-20,620 ***	+6,504	-3,345	+387	+13,174 **
▶ Schulen	+2,334	-2,374	-7,121	+5,419	+909	-3,606	-1,149
▶ Kammern	+14,245 ***	+15,173 ***	+9,341 +	-25,191 ***	-5,622	-11,043 **	-5,118
▶ Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbänden	+23,558 ***	+14,423 *	-2,564	-23,357 **	+2,211	-1,522	-11,826 +
▶ Gewerkschaften	-14,353 ***	+13,107 **	+19,585 **	+3,726	+456	+2,617	+8,514 +
▶ staatlichen Verwaltungen, öffentlichem Dienst	+4,928	+6,731 +	-6,410	+5,489	+9,262 +	+441	+3,318
▶ Berufsverbänden, sonstige Herkunft, keine Angabe	+4,026	+751	-10,637 +	+1,773	-0,654	-871	+4,320
R <sup>2</sup>	,224	,099	,139	,202	,036	,063	,098
+ p < ,100; * p < ,050; ** p < ,010; *** p < ,001							
Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013							

Was nun die Haltung gegenüber den Reformpaketen betrifft, bestätigen sich unsere Annahmen. Im stärkeren Maße umstritten ist allein die Schaffung einer Ausbildungs-garantie mittels einer gleichberechtigten Pluralisierung der Lernorte, die von Kammer-, Arbeitgeber- und Wirtschaftsvertretern und -vertreterinnen dezidiert kritisch beurteilt wird. Dabei ist etwas überraschend auch der Zustimmungsgrad unter den Fachleuten aus Forschung und Hochschulen (62,941) zu diesem Reformpaket nicht besonders stark ausgeprägt; im Wesentlichen



ist dies allerdings – hier nicht näher statistisch ausgewiesen – eine Folge des von den meisten Fachleuten besonders kritisch eingestuften Vorschlags, Schulen und außerbetriebliche Einrichtungen sollten *gleichberechtigt* mit Betrieben Ausbildungsplätze anbieten dürfen.

Bei den übrigen Reformpaketen herrscht, wie auch an den niedrigeren  $R^2$ -Werten abgelesen werden kann, merklich breiterer Konsens unter den Fachleuten vor, und dies auf einem allgemein hohen Zustimmungsniveau. Dabei sind kleinere Unterschiede in Abhängigkeit spezifischer Interessen erkennbar. So ist z. B. die Förderung der Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte für die Fachleute aus den über-/außerbetrieblichen Bildungsstätten ein besonderes Anliegen.

Wie ebenfalls von uns erwartet, verbindet sich ein größerer Teil der Unterschiede im Zustimmungsgrad gegenüber den Reformpaketen mit unterschiedlichen Grundüberzeugungen. Dies zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: Einflüsse bildungspolitischer Grundüberzeugungen auf die Haltungen gegenüber den Reformpaketen				
	Reformpaket			
	Schaffung einer Ausbildungsgarantie	Effizientere Institutionalisierung der Fördermöglichkeiten für Jugendliche	Schaffung individualisierter Ausbildungsarrangements	Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an Ausbildung beteiligten Fachkräfte
Zustimmungsgrad zum Reformvorschlag bei durchschnittlichen Ausprägungen in den Grundüberzeugungen	59,669	80,071	77,057	82,589
Abweichung in der Zustimmung zum Reformvorschlag, wenn die nachfolgend genannte Überzeugung um einen Perzentilpunkt stärker ausgeprägt ist				
► Berufsbildung dient primär der Fachkräftesicherung	-,609 ***	-,168 +	-,281 ***	-,393 ***
► Der Betrieb ist der geeignetste Lernort	-,229 ***	,076	-,002	,080
► Das Berufsprinzip darf nicht weiter flexibilisiert werden	-,245 ***	-,122 *	-,075 *	-,088 *
$R^2$	,344	,028	,095	,127
+ $p < ,100$ ; * $p < ,050$ ; ** $p < ,010$ ; *** $p < ,001$				
Quelle: BIBB-EXPERTENMONITOR 2013				

Wer also verstärkt davon überzeugt ist, Berufsbildung habe sich primär am Fachkräftebedarf der Betriebe auszurichten, wer glaubt, der Betrieb sei der geeignetste Lernort, und wer meint, das Berufsprinzip dürfe nicht weiter relativiert werden, steht vor allem einer Ausbildungs-garantie mithilfe einer gleichberechtigten Pluralisierung der Lernorte signifikant kritischer

gegenüber. Da gerade die beiden ersten Überzeugungen bei den Fachleuten aus den Betrieben, Kammern, Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden stark ausgeprägt sind (vgl. nochmals Tabelle 2), wird damit auch deren Skepsis gegenüber einer Ausbildungsgarantie erklärlich.

Insbesondere die Überzeugung, die Berufsbildung diene primär der Fachkräftesicherung der Wirtschaft, erweist sich als eine konservative Grundeinstellung. Sie fördert nicht nur signifikant und in einem besonders starken Maße eine ablehnende Haltung gegenüber einer Ausbildungsgarantie, sondern auch eine deutliche Skepsis gegenüber der Schaffung individualisierter Ausbildungsarrangements und der Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte. Offenbar steht dahinter der Wunsch, die Entscheidungsautonomie der Betriebe unter allen Umständen unangetastet zu lassen. Denn sowohl die Schaffung individualisierter Ausbildungsarrangements als auch die Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an Ausbildung beteiligten Fachkräfte könnten mit Verpflichtungen für die Betriebe verbunden sein, die ihnen autonomes Handeln erschweren.

## 4. Diskussion

Das zentrale Ergebnis, dass der Zustimmungswert der verschiedenen Befragten zu den hier untersuchten Reformpaketen für eine inklusiv gestaltete Berufsausbildung bisweilen sehr deutlich von den eigenen Überzeugungen und Organisationsinteressen abhängig ist, lässt sich in folgender Weise interpretieren: Es wäre naiv, Vorschläge zugunsten einer Teilhabe *aller* ausbildungsinteressierten Jugendlichen zu entwickeln, ohne sich zuvor Gedanken über die möglichen Rückwirkungen auf die Interessenlagen der verschiedenen Akteure zu machen. Bei Verhandlungen, die darauf zielen, die Bildungschancen der Jugendlichen zu verbessern, geht es nie nur allein um das Wohl der jungen Menschen, sondern stets auch um die Interessen der Akteure sowie ihrer Organisationen, die jeden institutionellen Veränderungsvorschlag zunächst auch darauf überprüfen, ob er die eigene Wirkungsmächtigkeit fördert oder schwächt (FRIELING/ULRICH 2013).

Insbesondere im Rahmen des für die duale Berufsausbildung geltenden staatlich-korporatistischen Steuerungsmodells ist dieser Aspekt von elementarer Bedeutung, denn dort wirken neben den staatlichen Stellen die Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände sowie die Gewerkschaften an der institutionellen Gestaltung des Zugangs in Berufsausbildung entscheidend mit (BAETHGE 2008). Das Berufsbildungssystem ist, wie Ute Clement es ausdrückte, „an der Schnittstelle zwischen verschiedenen sozialen Systemen“ (CLEMENT 2007, S. 207) verortet, an der Bildungs- und Beschäftigungssystem unmittelbar aufeinandertreffen. Je nach spezifischem Eigeninteresse entwickeln die verschiedenen Akteure unterschiedliche Logiken, wie berufliche Bildung gestaltet sein und worauf sie zielen soll. Somit ergeben sich „auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems Friktionen und Spannungsverhältnisse“, auf die die Beteiligten wiederum „auf unterschiedliche Weise Einfluss“ zu nehmen versuchen (ebd., S. 212).

Diese Heterogenität der organisationsgebundenen Interessen, Sichtweisen und Gestaltungsvorstellungen beruflicher Bildung dürfte nicht nur im Verhältnis zwischen den Sozialparteien zu beobachten sein, sondern selbst innerhalb desselben organisationalen Kontexts. Deshalb ist es nicht irrelevant, welchem *spezifischen* Verband ein Wirtschaftsvertreter oder eine Wirtschaftsvertreterin angehört, aus welcher Gewerkschaft ein Arbeitnehmervertreter oder eine Arbeitnehmervertreterin stammt und aus welchem Ministerium (z. B. Kultus-, Bildungs-, Wirtschaftsministerium) ein Experte bzw. eine Expertin Stellung bezieht.

Leider sind wir im Rahmen des Expertenmonitors aufgrund von Stichprobenrestriktionen und Datenschutzbestimmungen jedoch nur im begrenzten Umfang in der Lage, die spezifischen Auswirkungen der Organisationszugehörigkeit auf die bildungspolitischen Vorstellungen abzubilden. Wir können und dürfen auch nicht einzelne Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Ministerien, Verwaltungsstellen, Schulen oder Betriebe spezifizieren; alle Auswertungen nach der Organisationszugehörigkeit finden bereits auf einer abstrakteren Ebene statt, die nach dem Organisationstypus, aber nicht nach der konkreten Organisation variiert. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass die Akteure in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Organisationszugehörigkeit spezifischen berufsbildungspolitischen Grundüberzeugungen folgen, wie die duale Berufsausbildung zu gestalten ist und welche Ziele bei möglichen Gestaltungskonflikten prioritär sein sollten.

Die Übertragung des Themas „Inklusion“ vom allgemeinbildenden Schulsystem auf die duale Berufsausbildung muss sich mit diesen Besonderheiten auseinandersetzen. Duale Berufsausbildung liegt nicht nur in staatlicher Zuständigkeit; für den Zugang sind Märkte und nicht staatliche Verordnungen entscheidend. Lernortausgrenzung betrifft hier nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern eine Vielzahl von Personen, die auf dem Ausbildungsmarkt scheitern. Reformvorschläge zugunsten inklusiv gestalteter Berufsausbildung beziehen sich also nicht nur auf ein staatliches Handlungsfeld, sondern auf einen Schnittstellenbereich, in dem es – neben Bildung – auch um die Produktion von Gütern und Dienstleistungen unter Wettbewerbsbedingungen und das Überleben von Organisationen auf entsprechenden Märkten geht (CLEMENT 2007, S. 217). Akteure, die aus solchen Organisationen stammen bzw. solche repräsentieren, werden wie auch alle anderen Beteiligten in der Regel nur jene Logiken zur inklusiven Gestaltung von Berufsausbildung gutheißen können, von denen sie sich Vorteile oder zumindest keine Nachteile für sich oder die eigene Organisation versprechen. Um ihren spezifischen Interessen im Austausch mit anderen Beteiligten Geltung zu verschaffen, müssen sie Argumente entwickeln. Deren Überzeugungskraft erscheint umso größer, je mehr sie nicht unmittelbar auf die eigenen Interessen, sondern auf übergeordnete institutionelle Regelungen und kulturelle Überzeugungen verweisen. Die Auseinandersetzungen werden somit weniger durch eine unmittelbare Offenlegung eigener Interessen bestimmt, sondern stärker durch Diskussionen, die auf kulturelle Institutionen rekurrieren. Dies führt dazu, dass die bildungspolitischen Grundüberzeugungen, wie wir nachweisen konnten, deutlich mit der organisationalen Herkunft kovariieren.

Unterschiede in den bildungspolitischen Grundüberzeugungen der verschiedenen Akteure dürften insofern in vielen Fällen keine Beurteilungs-, sondern *Interessenkonflikte* widerspiegeln und sich somit auch durch eine längere Sachdiskussion kaum auflösen lassen (KREKEL/ULRICH 2006). Die chronischen Debatten um die Versorgungsleistung der Jugendlichen mit betrieblichen Ausbildungsplätzen (BOSCH 2008) und um die Ursachen für die zeitweilig starke Ausweitung des „Übergangssystems“ (BEICHT/EBERHARD 2013) sowie die Relevanz der „Ausbildungsreife“ als Zugangsvoraussetzung für eine duale Berufsausbildung (DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGARTZ 2012) dürften hierfür ebenso typische Beispiele sein wie nun die Frage nach einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung.

## Literatur

- BAETHGE, Martin: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: CORTINA, Kai S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 541–597
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 10–25
- BOSCH, Gerhard: Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: Arbeit 17 (2008) 4, S. 239–253
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011
- CLEMENT, Ute: Educational governance an der Schnittstelle sozialer Systeme. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. In: ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden 2007, S. 207–230
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Aufl. Bonn 2014
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Einrichtung von Jugendberufsagenturen (Drucksache 18/913 aus der 18. Wahlperiode). Berlin 2014
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGARTZ, Robert: Ausbildungsreife. Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Düsseldorf 2012
- DREPPER, Thomas: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In: KLATETZKI, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden 2010, S. 129–165
- EBERHARD, Verena: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld 2012
- EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim Gerd: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: BOSCH, Gerhard; KRONE, Sirikit; LANGER, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 133–164
- ENGRUBER, Ruth; GEI, Julia; LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; ULRICH, Joachim Gerd: Inklusive Berufsbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn 2014 – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht\\_expertenmonitor\\_2013.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht_expertenmonitor_2013.pdf) (Stand: 06.08.2015)

- ENGRUBER, Ruth; GEI, Julia; ULRICH, Joachim Gerd: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Reformaussichten zugunsten einer stärkeren Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 43 (2014) 4, S. 40–43
- FRIELING, Friederike; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformdebatte zum Übergang Schule – Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: MAIER, Maja S.; VOGEL, Thomas (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf*. Wiesbaden 2013, S. 69–93
- GEI, Julia; KREWERTH, Andreas; ULRICH, Joachim Gerd: Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Ergebnisse einer Expertenbefragung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40 (2011) 2, S. 9–13
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39 (2013) 2, S. 315–339
- HERKNER, Volkmar: Berufspädagogische Aspekte zu einem Recht auf berufliche Ausbildung – Anspruch, Realität und Umsetzung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 25 (2013) – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/herkner\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/herkner_bwpat25.pdf) (Stand: 06.08.2015)
- KATH, Folkmar: Finanzierung der Berufsausbildung im dualen System. Probleme und Lösungsvorschläge. In: *AG HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE BILDUNG* (Hrsg.): *Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung*. Neusäß 1999, S. 99–110
- KREKEL, Elisabeth M.; ULRICH, Joachim Gerd: Bessere Daten – bessere Bildungspolitik? Die Ausbildungsmarktforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) an der Schnittstelle zur Berufsbildungspolitik. In: KREKEL, Elisabeth M.; UHLY, Alexandra; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): *Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Die Ausbildungsmarktstatistik und ihr Beitrag für Praxis, Politik und Wissenschaft*. Bielefeld 2006, S. 7–38
- LAWRENCE, Thomas B.; SUDDABY, Roy; LECA, Bernard (Hrsg.): *Institutional work. Actors and agency in institutional studies of organizations*. Cambridge 2009
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd: Warum gibt es wieder mehr erfolgreiche Ausbildungsplatznachfrager? In: *WSI-Mitteilungen* 65 (2015) 2, S. 108–115
- MATTHES, Stephanie u. a.: *Mehr Ausbildungsangebote, stabile Nachfrage, aber wachsende Passungsprobleme. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2015*. Bonn 2016
- MAYNTZ, Renate; SCHARPF, Fritz W.: Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: MAYNTZ, Renate; SCHARPF, Fritz W. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt a. M. 1995, S. 39–72
- POWELL, Justin J.: Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden 2009, S. 313–232
- SCOTT, W. Richard: *Institutions and organizations*. Thousand Oaks 2001
- SOLGA, Heike: Wissensgesellschaft. Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: HEIDEMANN, Winfried; HUHNNENNE, Michaela (Hrsg.): *Zukunft der Berufsausbildung*. Düsseldorf 2009, S. 21–37
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, Jürgen (Hrsg.): *Inklusion. Schulmanagement-Handbuch* 146. München 2013, S. 6–14

WALGENBACH, Peter; MEYER, Renate: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart 2008

WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: SCHULMANAGEMENT-HANDBUCH 146 (Hrsg.): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München 2013, S. 38–55

ZUCKER, Lynne G.: The role of institutionalization in cultural persistence. In: American Sociological Review 42 (1977), S. 726–743



Wolfgang Mack

## ► Produktionsschule: ein inklusives Konzept?

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik verpflichtet, Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen umzusetzen. Der universell gültige Anspruch, der mit dem Begriff Inklusion in der UN-Konvention kodifiziert ist, muss jedoch innerhalb der gesellschaftlichen Teilsysteme mittels Verfahren und geeigneter Strukturen umgesetzt werden. Dabei konkurrieren jedoch in den meisten gesellschaftlichen Teilbereichen unterschiedliche Rechtsansprüche und Prinzipien. Das gilt auch für das Bildungssystem im Ganzen und für den Bereich der Berufsbildung im Speziellen. Berufsbildung ist in Deutschland mit der dualen Ausbildung Bestandteil des Bildungssystems und der Wirtschaft, und somit kommen auch Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien des Arbeitsmarkts und der Arbeitsförderung in der Berufsbildung zum Tragen. Dennoch gilt es, Möglichkeiten der Inklusion im Bereich der beruflichen Bildung ausfindig zu machen. Im folgenden Beitrag wird nach Möglichkeiten der Inklusion im Kontext von sozialer Ungleichheit und sozialer Ausgrenzung von jungen Menschen mit geringen formalen Qualifikationen und in schwierigen und prekären sozialen Lebenslagen gefragt. Im Fokus steht das Konzept der Produktionsschule und die Frage nach dem inklusiven Potenzial von Produktionsschulen vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung.

### Schlüsselbegriffe

Inklusion/Exklusion, Integration, Geringqualifizierte, Produktionsschule, Arbeits- und Produktionsprozess

### 1. Das Recht auf Inklusion im Bildungssystem im Spannungsverhältnis von allgemeiner Teilhabe und individueller Förderung

In der Bildungspolitik und in der pädagogischen Fachdiskussion wird auf die UN-Behindertenrechtskonvention Bezug genommen. In Artikel 24 der Konvention wird das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen formuliert: „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertrags-



staaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (Art. 24 Abs. 1 UN-Behindertenrechtskonvention). Nach einem Streit über eine fehlerhafte Übersetzung des englischen Originaltextes ist in der Politik und in der Fachöffentlichkeit mittlerweile „integrativ“ überwiegend durch „inklusiv“ ersetzt worden.

In der Diskussion weniger Bezug genommen wird auf das Recht von Menschen mit Behinderung auf eine bestmögliche Förderung. In der Konvention werden Rechte für Menschen mit Behinderungen und Verpflichtungen für die Vertragsstaaten formuliert, dafür zu garantieren, dass eine dem individuellen Bedarf angemessene Förderung und Unterstützungsleistungen für eine erfolgreiche Bildung garantiert sind. In der Konvention sind explizit das Recht auf „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ (Art. 24, Abs. 2c) und eine Verpflichtung formuliert, dass in den Vertragsstaaten „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Art. 24, Abs. 2d). Weiter verpflichten sich die Vertragsstaaten, dass „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (Art. 24, Abs. 2e).

Diese in der Konvention formulierten Rechte bilden ein Spannungsverhältnis, das grundsätzlicher Art ist und nicht in einseitigen Bekenntnissen und Positionierungen aufgelöst werden kann. Politik, Wissenschaft und Praxis sind deshalb gefordert, das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem und das Recht auf bestmögliche individuelle Förderung als leitende Maximen zu betrachten und bei Entscheidungen – von der Gestaltung des Bildungssystems bis zur Frage der bestmöglichen individuellen Förderung im Einzelfall – nach Antworten und Lösungen zu suchen, die keinen der beiden Rechtsansprüche unterläuft. In der aktuellen Diskussion wird jedoch immer wieder ein Verständnis von Inklusion vertreten, das einseitig auf eine der konträren Positionen festgelegt ist und damit das konstitutive Spannungsverhältnis ignoriert und ausblendet, nicht selten wird damit eine alleinig gültige Wahrheit beansprucht und dogmatisch als einzig richtige anerkannt. Eine diskursive Auslotung ist dabei wenig erkennbar.

## **2. Inklusion in der beruflichen Bildung im Spannungsverhältnis von inklusiven Bildungsangeboten und Exklusionsrisiken auf dem Arbeitsmarkt**

Auch in der Berufsbildung wird verstärkt an Konzepten und Programmen für eine inklusive Berufsbildung gearbeitet. Strukturell sind allerdings Fragen und Herausforderungen in Bezug auf inklusive Berufsbildung bisher noch nicht gelöst. Horst Biermann und Bernhard Bonz konstatieren in dem von ihnen herausgegebenen Band „Inklusive Berufsbildung“, dass es mit Blick auf eine inklusive Berufsbildung noch viele offene und ungeklärte Fragen gibt und dass in der Berufsbildung abgesehen von Modellprojekten bisher strukturell noch keine Ansätze im Sinne einer „inklusive Berufsbildung“ erkennbar sind (BIERMANN/BONZ

2011). Sie machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass das Berufsbildungssystem mit spezialisierten und differenzierten Bildungsgängen, die infolge der Orientierung des Berufsbildungssystems am Prinzip der Beruflichkeit erforderlich sind, auch jungen Menschen mit Behinderungen und in benachteiligten Lebensverhältnissen Möglichkeiten der beruflichen Bildung eröffnet. Diese Bildungsgänge und Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung sind jedoch nicht inklusiv angelegt, sondern richten sich mit ihrem Angebot an jeweils spezifische Adressatengruppen mit jeweils spezifischen Bedürfnissen. Doch was heißt „inklusive Berufsbildung“ und was muss sie leisten, um diesen Anspruch einlösen zu können?

Inklusion im Kontext der Berufsbildung kann nicht nur mit Blick auf eine wie auch immer institutionalisierte inklusive Berufsbildung diskutiert werden. Ansätze und Strukturen einer inklusiven Berufsbildung müssen in Bezug gesetzt werden zum Anspruch und zu der Aufgabe der Berufsbildung, durch berufliche Bildung jungen Menschen Chancen auf eine erfolgreiche Integration in die Arbeitswelt zu eröffnen. Es geht also um eine zweifache Herausforderung: Inklusion in der Berufsbildung und Inklusion auf dem Arbeitsmarkt durch berufliche Bildung. Die Debatte um Inklusion und Berufsbildung kann sich nicht um diese Herausforderungen herumschleichen. Inklusion als Anspruch wäre missbraucht, wenn die Diskussion nur auf den Bereich der beruflichen Bildung bezogen bliebe und wenn Fragen des Anschlusses in Arbeit und Beschäftigung nach der Berufsausbildung ausgeblendet blieben. Insofern muss sich die Diskussion um Inklusion und Berufsbildung nicht nur mit systemimmanenten Herausforderungen, wie gemeinsames Lernen von Jugendlichen mit höchst unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen und mit spezifischen Bedürfnissen für individuelle Förderung ermöglicht werden kann, auseinandersetzen, sie muss sich vor allem mit der Frage befassen, welche berufliche Perspektiven Berufsbildung für junge Menschen mit Behinderungen und in sozial benachteiligten Lebenslagen eröffnen kann.

Übergänge von der Schule in Ausbildung und Arbeit sind rechtlich und institutionell geformt: Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und mit Beeinträchtigungen der körperlich-motorischen Entwicklung werden in Fördermaßnahmen auf eine Arbeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung oder auf eine Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt vorbereitet. Dieses Segment des Arbeitsmarkts bietet Möglichkeiten der Beschäftigung, in den Werkstätten für Menschen mit Behinderungen jedoch abgegrenzt vom ersten Arbeitsmarkt. Im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung (nach § 38a SGB IX) werden für Menschen mit Behinderung auch Möglichkeiten der Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt eröffnet, allerdings jedoch unter sehr restriktiven Bedingungen, was die Möglichkeiten der Beschäftigung und damit auch der beruflichen Teilhabe betrifft, gemessen am Maßstab der Inklusion.

Für Jugendliche und junge Erwachsene mit Lern- und Entwicklungsstörungen aufgrund von sozialer Benachteiligung – das sind vor allem Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung – bestehen diese Sondermaßnahmen nur eingeschränkt und begrenzt. Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen, denen keine Sonderberufsausbildung nach § 66 BBiG gewährt wird, müssen sich auf dem all-

gemeinen Ausbildungsmarkt durchschlagen, mit schlechten Ausgangsbedingungen und unsicheren Erfolgchancen. Inklusion in Arbeit ist dabei für viele ein kaum erreichbares Ziel, es handelt sich vielfach um prekäre Übergänge in Ausbildung und Arbeit. Auch diese Herausforderungen und Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit sind deshalb in der Diskussion um Inklusion und Berufsbildung genauer in den Blick zu nehmen.

### **3. Exklusionsrisiken und Exklusionsprozesse gering qualifizierter Jugendlicher in der beruflichen Bildung**

Gering qualifizierte Jugendliche befinden sich nach dem Verlassen der Schule in einem strukturell bedingten Dilemma, das sie selbst nicht auflösen können. Sie sollen eine Ausbildung aufnehmen und sich weiterqualifizieren, sie können es vielfach nicht, weil der Ausbildungsmarkt nicht für alle Bewerber/-innen offensteht und weil Jugendliche mit einer Schullaufbahn im unteren Bildungsbereich des Schulsystems in Deutschland die Anforderungen, die an Bewerber/-innen gestellt werden, nicht erfüllen können und weil sie keine Zugänge zu weiterführenden schulischen Bildungsgängen bekommen. Wir haben es also mit einem marktbedingten Kapazitätsproblem des Ausbildungsmarktes, mit einem systembedingten Passungsproblem zwischen vorhandenen und nachgefragten Kompetenzen und mit einem sozial- und bildungspolitischen Problem der Exklusion Benachteiligter von Arbeit und Bildung zu tun.

Es stehen somit Integrationserwartungen der Gesellschaft und Exklusionserfahrungen gering qualifizierter Jugendlicher in Bezug auf Arbeit in einem diametralen Gegensatz: Die Suche der Jugendlichen nach Arbeit wird konterkariert durch Erfahrungen der Ausgrenzung von Arbeit, die Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf verlängert den unsicheren Status und ermöglicht keine Erfahrung durch Arbeit. Damit werden diese Jugendlichen von wichtigen Sozialisationserfahrungen durch Arbeit ausgeschlossen. Das zentrale Problem dabei ist, dass gesellschaftlich diesen Jugendlichen kein längeres Bildungsmoratorium, in welcher Form auch immer, zugestanden wird, dass von ihnen, trotz schlechterer Ausgangsbedingungen und geringerer Ressourcen, ein früher Eintritt in die Arbeitswelt erwartet wird, obwohl individuelle Ausgangsvoraussetzungen und strukturelle Bedingungen der Aufnahme in der Arbeitswelt so weit auseinanderklaffen, dass sie von den einzelnen Jugendlichen nicht in Einklang gebracht werden können, ihr Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit deshalb strukturell begrenzt und erschwert ist.

### **4. Produktionsschule: Lernen in Arbeits- und Produktionsprozessen**

Produktionsschulen bieten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Möglichkeiten, an echten Arbeits- und Produktionsprozessen mitarbeiten zu können. Sie sind in hohem Maße betriebsförmig strukturiert, in Produktionsschulen werden von Kunden in Auftrag gegebene

Produkte hergestellt und Dienstleistungen für Kunden angeboten. Produktionsschulen sind jedoch keine Betriebe, sie sind pädagogische Institutionen, deren Aufgabe und Ziel es ist, Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter, von der Schule in Ausbildung und Arbeit zu fördern. Für Produktionsschulen ist das Prinzip programmatisch, Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Teilhabe an realen Arbeits- und Lernprozessen zu ermöglichen und zur Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Entwicklung beizutragen.

Obwohl es in Deutschland noch immer keinen festen konzeptionellen und rechtlichen Rahmen für Produktionsschulen gibt, können – unter anderem durch die Arbeit des Bundesverbands Produktionsschulen – konzeptionelle Eckpunkte für Produktionsschulen benannt werden: In den 2006 vom Bundesverband Produktionsschulen formulierten *Produktionsschulprinzipien* werden konzeptionelle Eckpunkte von Produktionsschulen folgendermaßen beschrieben (BV PRODUKTIONSSCHULEN 2006):

- ▶ „Eine Produktionsschule produziert für den Verkauf bzw. bietet Dienstleistungen an, die auf dem Markt realisiert werden. Lernprozesse finden über Produktionsprozesse statt; es erfolgt keine Trennung zwischen Lern- und Arbeitsort. Produktorientierung führt zum Erkennen des Wertes der eigenen Arbeit“ (ebd., S. 2).
- ▶ „In Produktionsschulen ist die Arbeit an Produkten und Dienstleistungen Ausgangs- und Bezugspunkt für Lernprozesse, die Produktionsbereiche („Werkstätten“) sind die didaktischen und pädagogischen Zentren einer Produktionsschule“ (ebd., S. 2).
- ▶ „Die Lernprozesse einer Produktionsschule basieren auf dem Erleben des Zusammenhangs von Handlung und Folge. Die eigene Kompetenzentwicklung wird für die Teilnehmerin und den Teilnehmer begreifbar. Die Heranwachsenden können Vertrauen zu den eigenen Fähigkeiten entwickeln und – durch intensive Begleitung und Reflexion ihrer Entwicklungserlebnisse – verantwortliche Entscheidungen treffen“ (ebd., S. 3).

In den *Qualitätsstandards* von 2010 formuliert der BV Produktionsschulen das *pädagogische und didaktische Konzept* von Produktionsschulen wie folgt:

„Pädagogisch und beruflich strukturierte Werkstätten und Dienstleistungsbereiche, die von verantwortlichen Werkstattpädagogen geleitet und betreut werden, sind die didaktischen Kernelemente der Produktionsschule. Lernprozesse finden über Produktionsprozesse statt. Arbeiten und Lernen sollen als ganzheitliches Prinzip im realen Arbeitsalltag unter Einbeziehung von kognitiven, emotionalen, sozialen und haptischen Lernebenen gefördert werden. Dabei soll theoretisches Planen und praktisches Tun sinnvoll vereint werden. Produktion, Anleitung, Orientierung sowie persönliche Begleitung und Beratung stellen im Idealfall eine Einheit dar (Prinzip der Ganzheitlichkeit) und bilden die Grundlage für eine wirkungsvolle Lernumgebung. Dabei gilt der Vorrang der pädagogischen Zielsetzung vor wirtschaftlichen Interessen. Die Arbeitsprozesse sind so gestaltet, dass sie für die jungen Mitarbeiter keine Überforderung darstellen, d. h., sie müssen nachvollziehbar und überschaubar, verständlich

und leistbar sein. Die aktive Beteiligung der jungen Menschen am ‚Produktionsschulbetrieb‘ ist durchgängiges Prinzip“ (BV PRODUKTIONSSCHULEN 2010, S. 8).

Arnulf Bojanowski hat die „pädagogische Gestalt einer Produktionsschule“ pointiert formuliert: „Produktionsschule nimmt junge Menschen im Lebensalter von 14, 15 bis ca. 25 Jahren auf, deren Herkunft und Lebensgeschichten mit tief greifenden persönlichen oder sozialen Problemen verbunden sind. Für diese jungen Menschen, die freiwillig in eine Produktionsschule kommen und dort jederzeit einsteigen (und nach Wunsch auch wieder aussteigen) können, hält die Produktionsschule ein eigenes didaktisches Setting vor: In den Werkstätten der Produktionsschule als Orte des Arbeitens und Lernens werden Produkte und Dienstleistungen erbracht und unter Berücksichtigung des Lernstands eines Jugendlichen als Lerngelegenheit strukturiert. Damit können sich junge Menschen in vielschichtiger Weise erproben; sie werden um ihrer selbst willen angenommen und respektiert. Durch die Anbindung an das örtliche Wirtschaftsgeschehen werden realistische und praxisnahe Beschäftigungsfelder angeboten“ (BOJANOWSKI 2011, S. 108).

Produktionsschule ist also als ein Arbeits- und Lernort für Jugendliche und junge Erwachsene konzipiert, die in ihrer bisherigen Schulkarriere massive Erfahrungen des Scheiterns erlebt haben, in deren Biografien Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung in Bezug auf Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe verankert sind und verarbeitet werden müssen. Produktionsschule hält somit ein Angebot für Bildung und Teilhabe an Arbeit für junge Menschen bereit, die bereits Exklusion in zentralen Bereichen unserer Gesellschaft erfahren haben.

## 5. Inklusion und Exklusion in soziologischer Perspektive

In der Diskussion in Deutschland über die UN-Behindertenrechtskonvention wird dem Begriff der Inklusion vielfach eine Bedeutung als Heilsbegriff und Hoffnungsträger zugeschrieben, er wird zum Indikator stilisiert, an dem sich die Bereitschaft einer Gesellschaft für die Inklusion oder Integration von Menschen mit Behinderungen messen lassen kann.

Inklusion ist seit Parsons ein Grundbegriff der Soziologie, in der Systemtheorie von Niklas Luhmann ist der Begriff Inklusion zentral. Im soziologischen Diskurs zu sozialer Ungleichheit steht neben dem Begriff der Inklusion allerdings als unverzichtbares Gegenüber der Begriff der Exklusion. Neben diesen Begriffen ist auch der Begriff der Integration für die Bearbeitung der Frage, wie inklusive Bildungsangebote beschaffen sein können und müssen, zu berücksichtigen. Es geht im Folgenden also um eine begriffliche Klärung der für die pädagogische Diskussion um inklusive Berufsbildung zentralen Begriffe Inklusion und Exklusion sowie Integration und Desintegration.

Nach Luhmann wird Inklusion als ein Mechanismus beschrieben, nach dem „im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden“ (LUHMANN 1994, S. 20, zitiert nach NASSEHI 2006, S. 50). Demgegenüber meint Exklusion „offensichtlich

das Gegenteil, nämlich das Nicht-Bezeichnen von Menschen. Exkludiert ist derjenige, der nicht für relevant gehalten wird, der also im Kommunikationszusammenhang nicht vorkommt“ (NASSEHI 2006, S. 50). Nassehi präzisiert diese Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen in modernen Gesellschaften mit der Rolle von Organisationen und den durch sie induzierten Inklusions- und Exklusionsmechanismen (ebd., S. 60 ff.). Eine zentrale Funktion für Inklusion – und auch bei Exklusionsprozessen – nehmen demnach gesellschaftliche Organisationen ein. In der Herausbildung des modernen Sozial- und Wohlfahrtsstaats haben Organisationen eine inkludierende Funktion. Nassehi konstatiert im gesellschaftlichen Wandel von der Industriegesellschaft zur postindustriellen Gesellschaft neue Mechanismen dergestalt, „dass Exklusionen der Normalfall für Organisationsmitgliedschaften sind“ (ebd., S. 64).

In der aktuellen inklusionspädagogischen Debatte wird der Begriff der Inklusion als zentraler Leitbegriff vorgegeben, der Begriff der Integration dagegen entwertet. Diese Abwertung des Integrationsbegriffs ist mit der Bestimmung und Verwendung beider Begriffe in der Soziologie nicht vereinbar.

Kastl unterscheidet zwischen Inklusion als strukturelle Einbeziehung und Integration als Einbettung in soziale Bindungen (Kohäsion) (vgl. KASTL 2015). Demnach bezeichnet der Begriff Inklusion die Einbeziehung in soziale Systeme der Gesellschaft bzw. der Organisationen: Es geht dabei um die „strukturelle Einbeziehung von Individuen in gesellschaftliche Zusammenhänge (Systeme, Teilsysteme, Organisationen, Gruppen, Institutionen). Damit ist gemeint, dass eine Person die prinzipielle Möglichkeit des Zugangs zu einem System hat (...) Strukturell heißt, dass diese Zugänglichkeit durch Strukturen, d. h. verlässliche und sicher wechselseitig erwartbare Vorkehrungen oder Dispositionen gewährleistet ist. Man könnte auch sagen, dass der jeweilige gesellschaftliche Zusammenhang von vornherein mit den jeweiligen Personen oder Personenkategorien ‚rechnet‘, sozusagen darauf eingerichtet ist“ (ebd., S. 6).

Demgegenüber wird der Begriff der Integration auf die Einbindung in soziale Beziehungen bezogen. Integration meint demnach die soziale Seite von Einbezug oder Teilhabe, es geht dabei um die soziale Dimension von Einbezogenensein oder gesellschaftlichem Ausschluss. Ob nun Inklusion oder Integration als Leitbegriff für eine „inklusive“ Gesellschaft eher taugt, mag dahingestellt sein. In der soziologischen Analyse erscheint Inklusion als ein deskriptiver Begriff, der die sozialen Systeme und ihre Organisationen in der Gesellschaft in den Blick nimmt. Der Begriff der Integration ist dagegen ein Prozessbegriff, mit dem ungelöste Fragen von Ausgrenzung, sozialer Ungleichheit und sozialer Integration eher bearbeitet werden können.

Nimmt man nun Inklusion als Form der Systemintegration auf unterschiedlichsten Ebenen (von der Integration als Bürgerin oder Bürger mit allgemeinem Wahlrecht, als Mitglied in Berufsverbänden und den Sozialversicherungen, in den örtlichen Vereinen und in überregionalen Verbänden etc.), dann ist es in dieser soziologischen Betrachtung folgerichtig, nach den Bezügen zwischen Inklusion und Integration zu fragen. Dabei sind dann auch soziale Verhältnisse und Konstellationen in den Blick zu nehmen, die durch Inklusion und fehlende Integration oder sogar Desintegration gekennzeichnet sind:

„Man kann inkludiert sein, aber schlecht integriert. Dafür sind Beispiele mit Händen zu greifen, nicht nur bei der Frage der Behinderung. Das Frauenwahlrecht schafft nicht schon politische Machtpositionen für Frauen, der bloße Zugang zu Märkten über den Besitz von Geld oder Arbeitskraft schafft nicht schon wirtschaftliche Überlegenheit; das Recht, eine Ehe schließen zu können, garantiert noch nicht Liebe; das Recht auf freie Berufswahl noch nicht den Traumberuf. Ebenso wenig garantiert schulische Inklusion für Menschen mit Behinderung schon Integration z. B. in der Schulklasse“ (KASTL 2013, S. 139).

Der Begriff Inklusion bezieht sich demnach auf Zugänge zu gesellschaftlichen Teilbereichen, über die reale Position in diesen Teilbereichen und über die Position in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen kann mit dem Begriff Inklusion in dieser soziologischen Perspektive keine Aussage gemacht werden. Inklusion in einem Teilbereich kann dabei auch zu Exklusion in anderen gesellschaftlichen Bereichen führen. Diese ungeplanten und nicht intendierten Nebeneffekte müssen auch in der pädagogischen Diskussion um Inklusion und Integration in den Blick genommen und theoretisch wie konzeptionell bearbeitet werden.

In Bezug auf Inklusion im Bildungssystem einschließlich der beruflichen Bildung müssen in dieser begrifflich-theoretischen Perspektive neben Fragen, bezogen auf Zugänge zu Bildungsangeboten und der Teilhabe an Bildung und Ausbildung, auch Anschlüsse nach dem Abschluss von allgemeinbildenden Schulen und Bildungsgängen im Bereich der Berufsbildung in den Blick genommen und thematisiert werden. Inklusion – und Integration – sind somit nicht nur in institutioneller Hinsicht in Bezug auf die Frage, wie inklusiv eine Institution ist, wem sie innerhalb der Institution also Zugänge ermöglicht, zu diskutieren, sondern vor allem auch in einer biografischen Perspektive, in der neben der Bedeutung der Teilhabe an einem gesellschaftlichen Teilsystem, in Bezug auf Bildung also Schulen, berufsvorbereitende Bildungsangebote und Berufsausbildung, nach einer im Lebenslauf bedeutsamen Teilhabe in Anschlussystemen gefragt wird. In dieser Lebenslaufperspektive müssen auch mögliche Inklusions- und Exklusionseffekte in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen in den Blick genommen werden. Diese Inklusionsdimensionen werden deshalb auch in Bezug auf die Frage, ob Produktionsschule ein inklusives institutionelles Konzept darstellt, mit in den Blick genommen.

Für die weitere Bearbeitung und Diskussion dieser Fragen ist es auch erforderlich, zwischen unterschiedlichen Prozessen oder Mechanismen der Inklusion zu differenzieren. Inklusion bedarf entsprechender Inklusionsmechanismen. Kastl unterscheidet zwischen den Inklusionsmechanismen (a) Inklusion über Normen und (b) Inklusion über Ressourcen: „Inklusion über Normen gibt es auf ganz verschiedenen Ebenen: wichtig sind hier natürlich insbesondere Menschen- und Bürgerrechte. Diese haben aber nur zum Teil Inklusionscharakter. Viele, ja die meisten, sind sogenannte Abwehrrechte (insbesondere gegen staatliche Übergriffe). Diese Grundrechte sind für die Moderne ein zwar wichtiger, für sich genommen aber auch recht unbestimmter Inklusionsmechanismus. Sie müssen durch bereichsspezifische, materiale Rechtsnormen konkretisiert werden“ (KASTL 2013, S. 137), also durch Inklusionsmechanismen „über den

Zugang bzw. die Gewährleistung von Ressourcen (auch: symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien)“ (ebd., S. 137).

Im Folgenden geht es also darum zu klären, welche Inklusionspotenziale Produktionsschulen in institutioneller und in biografischer Perspektive aufweisen und welche Inklusionsmechanismen dabei identifiziert werden können.

## 6. Inklusion durch Produktionsschule?

Wie ist es nun mit der Inklusion durch Produktionsschule bestellt? Am Ausgang der Argumentation stehen Exklusionsrisiken und Exklusionsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geringen formalen Qualifikationen und in schwierigen und sozial benachteiligten Lebenslagen in Bezug auf berufliche Bildung und Erwerbsarbeit. In einem zweiten Schritt wird vor dem Hintergrund eines soziologisch reflektierten Verständnisses von Inklusion und Exklusion nach Inklusionspotenzialen und Inklusionsmechanismen von Produktionsschulen gefragt. Vor diesem Hintergrund werden drittens die Programmatik und die konzeptionelle Umsetzung der Produktionsschulen in den Blick genommen.

Das Bildungssystem in Deutschland einschließlich des Berufsbildungssystems schließt Jugendliche und junge Erwachsene in schwierigen sozialen Lebenslagen und mit geringen formalen Qualifikationen fast schon systematisch von weiterführender Bildung und von direkten Zugängen zur Arbeit aus. Diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden Maßnahmen der schulischen und nachschulischen Berufsvorbereitung angeboten, wobei Letztere allerdings durch das regional zur Verfügung gestellte Angebot an Maßnahmen und Plätzen reguliert und begrenzt sind. Eine Teilhabe an Bildung, in dem eine Passung zwischen Bildungsangebot und lebensweltlicher und biografischer Erfahrung ermöglicht wird, kommt dabei nicht zustande. Ebenso wenig eine Teilhabe an Arbeit im Sinne einer Arbeit an realen Arbeits- und Produktionsprozessen.

Vor dem Hintergrund dieser Exklusionsprozesse in Bezug auf Bildung, Ausbildung und Arbeit von Jugendlichen in sozial schwierigen Lebenslagen und mit geringen formalen Qualifikationen erscheinen Produktionsschulen als eine Möglichkeit der strukturellen Inklusion: Hier wird nicht nach fehlenden Zugangsvoraussetzungen gefragt, es wird vielmehr ein Zugang zu einer produktiven Tätigkeit, in der durch Arbeit auch Lernmöglichkeiten eröffnet werden, geschaffen. Produktionsschulen ermöglichen deshalb in soziologischer Perspektive Inklusion in die gesellschaftlichen Teilsysteme Bildung und Arbeit. Diese Inklusion ist jedoch brüchig und gefährdet, aufgrund der zeitlichen Begrenzungen der Teilnahme, offener und damit strukturell unsicherer Anschlussmöglichkeiten und der randständigen Position von Produktionsschulen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Dennoch werden damit Optionen für Inklusion eröffnet. Diese Form der Inklusion unterscheidet sich von denen, die durch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach dem Dritten Sozialgesetzbuch (SGB III) ermöglicht werden: Auch die Teilnehmer/-innen an diesen Maßnahmen sind in das



Berufsbildungssystem inkludiert, ihre Position innerhalb dieses Systems weist jedoch einige wichtige Unterschiede zu denen in der Produktionsschule auf. Sie sind in keine produktiven marktfähigen Arbeitsprozesse eingebunden, ihre Teilnahme ist auf Vorbereitung für eine spätere Verwertbarkeit in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet. Demgegenüber ist, wer in einer Produktionsschule mitarbeitet, in reale Prozesse der Produktion an marktförmigen Produkten und Dienstleistungen eingebunden.

Produktionsschule eröffnet darüber hinaus auch Möglichkeiten für Integration im Sinne einer Einbettung in soziale Bindungen. Integration in diesem Sinne geht über die formale Einbeziehung in institutionelle Strukturen hinaus, in den Blick genommen werden mit diesem Begriff soziale Beziehungen und der Grad ihrer Verlässlichkeit und Tragfähigkeit. Und damit kommen Spezifika von Produktionsschulen in den Blick, die sie von anderen Angeboten der Berufsvorbereitung unterscheiden. Die größten Unterschiede liegen vermutlich in der Gestaltung des Sozialen in der Produktionsschule auf der einen und schulischen und nachschulischen berufsvorbereitenden Bildungsgängen und -angeboten auf der anderen Seite. Berufsvorbereitende Bildungsangebote sind durch einen starken Maßnahmekarakter geprägt, in denen institutionelle Vorgaben sehr dominant den Ablauf und die inhaltliche Gestaltung bestimmen. Demgegenüber steht in Produktionsschulen die Lerngemeinschaft der Teilnehmer/-innen im Vordergrund. Produktionsschulen bemühen sich um eine Gestaltung des Sozialen mit Blick auf die Gemeinschaft der Arbeitenden und Lernenden und mit Blick auf das Individuum. Diese Betonung des Sozialen in der Produktionsschule scheint ein Schlüssel zu sein für die Bereitschaft der Teilnehmer/-innen, sich auf die Produktionsschule einzulassen und die Teilnahme als Gewinn in Bezug auf persönliche Orientierung und individuelle Entwicklung zu sehen (vgl. GENTNER 2008).

Produktionsschulen bieten eine Chance für Integration für Jugendliche und junge Erwachsene mit Erfahrungen der Exklusion aus dem Bildungssystem und der sozialen Ausgrenzung. In einer anerkennungstheoretischen Perspektive können Integrationsmöglichkeiten von Produktionsschulen sichtbar gemacht werden. Der Ausschluss aus der Schule und aus dem Bildungssystem, soziale Ausgrenzung und damit einhergehende Diskriminierungen und Stigmatisierungen stellen als Missachtung eine besondere Form des Entzugs von Anerkennung dar. Axel Honneth hat auf diesen Zusammenhang von Missachtung und subjektiver Reaktion auf diese Missachtung aufmerksam gemacht, indem er die Bedeutung intersubjektiver Anerkennung betont. Der Entzug der Anerkennung kann zu einer psychischen Verletzung führen, denn „bleibt eine solche Form der sozialen Zustimmung auf irgendeiner Stufe seiner Entwicklung aus, so reißt das in seiner Persönlichkeit gleichsam eine psychische Lücke auf, in die negative Gefühlsreaktionen wie die Scham oder die Wut treten. Daher ist die Erfahrung von Missachtung stets von affektiven Empfindungen begleitet, die dem Einzelnen prinzipiell offenbaren können, dass ihm bestimmte Formen der Anerkennung sozial vorenthalten werden“ (HONNETH 2003, S. 220). In anerkennungstheoretischer Perspektive eröffnen Produktionsschulen eine Form der intersubjektiven Anerkennung, mit der Erfahrungen von

Ausgrenzung und Missachtung konterkariert und überwunden werden können. Solche Formen der Anerkennung sind eine unverzichtbare Voraussetzung nicht nur für Inklusion, sondern vor allem für Integration. Produktionsschulen richten sich mit ihrem Konzept und ihrem institutionellen Angebot an Adressatinnen und Adressaten, die von sozialer Ausgrenzung, in welcher Form auch immer, betroffen sind. Eine herausgehobene Bedeutung hat dabei die Ausgrenzung bzw. Exklusion aus dem Bildungssystem und als deren Folge auch aus dem System der Berufsbildung. Deshalb sind Produktionsschulen gleichermaßen inklusiv und integrativ.

## 7. Fazit

Produktionsschulen ermöglichen Inklusion bzw. leisten einen wichtigen Beitrag für eine inklusive Berufsbildung. Inklusion wird im hier entwickelten Argumentationsgang dabei erstens als Schaffung von Zugängen in ein Teilsystem der beruflichen Bildung und als Teilhabe in diesem Teilsystem der beruflichen Bildung gefasst, das sich auf Inklusion als strukturelle Einbeziehung und Integration als soziale Einbindung bezieht. Inklusion in und durch Produktionsschule wird zweitens auch als Eröffnung von Anschlüssen in einer Lebenslaufperspektive und als Ermöglichung einer konstruktiven Bearbeitung von Exklusions- und Ausgrenzungserfahrungen in einer biografischen Perspektive betrachtet. Diese Arbeit an einer biografischen Passung ist konzeptioneller Bestandteil von Produktionsschulen, in deren Zentrum der einzelne junge Mensch als Teilnehmerin oder Teilnehmer an der Produktionsschule steht. Ihre lebensweltlichen Kontexte, ihre Erfahrungen im Schul- und Bildungssystem, ihre Erfahrungen von Inklusion und Exklusion, ihre Bewältigungsaufgaben und Bewältigungsstrategien stellen Ausgangs- und Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit in der Produktionsschule dar. Insofern geht es auch um Fragen der Anschlüsse im Sinne einer biografischen Passung und damit auch um den Anspruch der Inklusion in dieser biografischen Perspektive.

Für eine weitere Bearbeitung dieser Fragen von Inklusion in und durch Produktionsschulen bedarf es empirischer Daten über Anschlüsse und Übergangsverläufe in Bezug auf Ausbildung und Arbeit. Bisher vorliegende Daten aus Erhebungen von Produktionsschulen und wissenschaftlichen Begleitforschungen (GENTNER 2008) zeigen, dass Anschlüsse nach der Produktionsschule durchaus inklusiv verlaufen. Es fehlen jedoch empirische Daten, anhand derer sowohl Verläufe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Produktionsschulen in Bezug auf Bildung und Erwerbsarbeit über einen längeren Zeitraum von mindestens vier Jahren und subjektive Interpretationen und darauf basierende Handlungskonzepte der Adressatinnen und Adressaten von Produktionsschulen in diesem Zeitraum in den Blick genommen werden können. Dazu bedarf es jedoch empirischer Längsschnittstudien, in denen sowohl Bildungs- und Erwerbsverläufe als auch individuelle Bearbeitungsmuster dieser – meist prekären – Übergänge von Schule in Ausbildung und Arbeit untersucht und analysiert werden können.

Unabhängig davon kann für das Konzept der Produktionsschule mit Blick auf das darin liegende Inklusionspotenzial bzw. die Frage nach der Inklusion in und durch Produktions-

schule konstatiert werden: Produktionsschule verfügt, mit dem Fokus auf Jugendliche und junge Erwachsene, die vom Schulsystem und von Zugängen zu Ausbildung und Arbeit aufgrund von individuellen Beeinträchtigungen und sozial benachteiligten Lebenslagen ausgeschlossen worden sind, über ein inklusives und integratives Konzept.

## Literatur

- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011
- BOJANOWSKI, Arnulf: Arbeiten, lernen und leben in Produktionsschulen. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 107–123
- BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN: Produktionsschulprinzipien. 2006 – URL: <http://bv-produktionsschulen.de/downloads/Produktionsschulprinzipien.pdf> (Stand: 27.04.2015)
- BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN: Wo Produktionsschule draufsteht, soll auch Produktionsschule drin sein. Qualitätsstandards des Bundesverbands Produktionsschulen e.V. 2010 – URL: [http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2011/01/Qualitätsstandards\\_BS\\_PS\\_web.pdf](http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2011/01/Qualitätsstandards_BS_PS_web.pdf) (Stand: 08.05.2015)
- GENTNER, Cortina: Entwicklungsprozesse von Jugendlichen an Produktionsschulen. In: GENTNER, Cortina (Hrsg.): Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchung zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster 2008, S. 27–59
- HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M. 2003
- KASTL, Jörg Michael: Inklusion, Integration und Teilhabe. Unveröffentlichtes Manuskript 2015
- KASTL, Jörg Michael: Inklusion und Integration. In: DEDERICH, Markus; GREVING, Heinrich; MÜRNER, Christian; RÖDLER, Peter (Hrsg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen 2013, S. 133–152
- NASSEHI, Armin: Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die „Phänomene“. In: BUDE, Heinz; WILLISCH, Andreas (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrte, Überflüssige. Hamburg 2006, S. 46–69
- UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008 – URL: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf) (Stand: 27.04.2015)

*Eva Anslinger*

## ► Teilzeitberufsausbildung als Instrument zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems?

Vor dem Hintergrund der anhaltend prekären Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Förderbedarf sowie des prognostizierten Fachkräftemangels wird in dem Aufsatz diskutiert, inwieweit Teilzeitberufsausbildung einen Beitrag zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems leisten kann. Angelehnt an die Theorie der Intersektionalität werden auf der Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene interdependente Exklusionsmechanismen identifiziert, die es im Rahmen einer Teilzeitberufsausbildung zu überwinden gilt, um jungen Erwachsenen mit einem berechtigten Interesse an einer Teilzeitausbildung Zugang in das duale System der Berufsbildung zu ermöglichen. Diskutiert wird darüber hinaus, inwieweit sich das Konzept als tragfähig erweist, um es auf weitere Zielgruppen wie Menschen mit Behinderungen oder Flüchtlinge zu übertragen, und welche Prämissen dabei zu berücksichtigen sind.

### Schlüsselbegriffe

Inklusion, Teilzeitberufsausbildung, Intersektionalität, Professionalisierung, Netzwerke

### 1. Einleitung

Der seit 2009 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eingeführte Begriff der Inklusion wird in Deutschland in der Regel gleichgesetzt mit der Integration behinderter Menschen in die Regelsysteme der schulischen und beruflichen Bildung. Tatsächlich impliziert der Begriff weit mehr: Er ist vielmehr als ein Paradigmenwechsel in den Erziehungswissenschaften zu begreifen, der grundsätzlich allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, individuellen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten an Partizipation und Teilhabe in allen Lebensbereichen in unserer Gesellschaft eröffnen soll (vgl. SICKING 2012). Geht man von diesem weiten Verständnis von Inklusion aus, sind Bildungsstrukturen so zu gestalten, dass alle genannten Gruppen einen gleichen Zugang zu Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten erhalten.

Im Rahmen der Debatte um eine inklusive Gestaltung des beruflichen Bildungssystems ist zu diskutieren, inwieweit bestehende Angebote des dualen Ausbildungssystems für alle

jungen Erwachsenen zu öffnen sind. Am Beispiel von Teilzeitberufsausbildung soll in diesem Beitrag diskutiert werden, wie ein Ausbildungskonzept des dualen Systems in diesem Sinne auf weitere Gruppen übertragen werden kann.

## 2. Konzeption von Teilzeitberufsausbildung

### 2.1 Rechtliche Grundlagen

Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2005 wurde das Konzept der Teilzeitberufsausbildung gesetzlich verankert und damit grundsätzlich in das Regelsystem der Berufsausbildung überführt. Darüber hinaus werden mit der Gesetzesänderung erstmals lebensweltliche Bezüge und Fragen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der Ausbildung fokussiert.

Im § 8 Abs. 1 BBiG heißt es: „(...) bei berechtigtem Interesse kann sich der Antrag auch auf die Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit richten (Teilzeitberufsausbildung)“, wenn zu erwarten ist, dass der oder die Auszubildende das Ausbildungsziel in kürzerer Zeit erreichen kann. Ein berechtigtes Interesse liegt vor, wenn Auszubildende ein eigenes Kind oder einen pflegebedürftigen Angehörigen betreuen. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat am 27.06.2008 Empfehlungen zur Umsetzung von Teilzeitberufsausbildung erlassen, die sich insbesondere auf die Verkürzung und Verlängerung der Gesamtdauer der Teilzeitausbildung beziehen, sowie auf die Möglichkeiten der täglichen Ausbildungszeitverkürzung (vgl. BIBB 2008).

Bereits seit den 1990er-Jahren wird Teilzeitberufsausbildung in vielfältigen Modellprojekten erfolgreich erprobt (vgl. NADER u. a. 2003; ZYBELL 2003; FRIESE 2008; HAHNER 2008). In der Praxis haben sich dabei folgende Teilzeitmodelle bewährt:

- ▶ Die Arbeitszeit einschließlich des Berufsschulunterrichts beträgt mindestens 25 Wochenstunden (bzw. 75 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit). Bei dieser Variante wird die Gesamtdauer der Ausbildung meist nicht verlängert.
- ▶ Die Arbeitszeit beträgt einschließlich des Berufsschulunterrichts mindestens 20 Wochenstunden. Hier verlängert sich die Gesamtdauer der Ausbildung meist um ein Jahr.

Der Berufsschulunterricht sowie die betrieblichen Unterweisungen sind von den Kürzungen ausgenommen. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass bei der ersten Variante die reguläre Dauer der Ausbildung beibehalten werden kann, weil die meisten jungen Mütter und Väter das Ausbildungsziel in dem gesteckten zeitlichen Rahmen erreichen. Ist allerdings während der Ausbildung abzusehen, dass das Ausbildungsziel nicht erreicht wird, kann die zuständige Stelle auf Antrag der Auszubildenden und des Betriebes die Ausbildungszeit verlängern (vgl. HERGENRÖDER 2008). Bei guten Leistungen besteht im umgekehrten Fall die Möglichkeit der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung (§ 45 Abs. 1 BBiG). Die Teilzeitauszubildenden

haben dadurch die Möglichkeit, eine „doppelte Verkürzung“ der Ausbildungszeit bei der zuständigen Stelle zu beantragen.

Eingetragen wird das Teilzeitberufsausbildungsverhältnis durch die zuständige Stelle auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und des ausbildenden Betriebes. Verbindliche Regelungen und Vorgehensweisen können innerhalb der zuständigen Stelle festgelegt werden, die Eintragung an sich liegt im Ermessensspielraum der Eintragenden (vgl. ANSLINGER 2009, S. 122).

Die Auswirkungen einer täglichen bzw. wöchentlichen Ausbildungszeitverkürzung auf die Ausbildungsvergütung werden vom Gesetzgeber ebenfalls nicht geregelt. Dies stellt in zweifacher Hinsicht eine Problematik dar. Einerseits liegt die Bezahlung der Auszubildenden damit in der Hand der ausbildenden Betriebe und ist mit unterschiedlichen Regelungen verbunden. Zum andern hat sich in der Praxis die Finanzierung von Teilzeitauszubildenden als ein zentraler Hemmfaktor auf der Umsetzungsebene herausgestellt. HERGENRÖDER (2008, S. 50) konstatiert, dass die Ausbildungsvergütung nach dem Bundesarbeitsgericht (BAG) neben einer Entlohnung für die geleistete Arbeit auch eine finanzielle Hilfe zur Durchführung der Berufsausbildung darstelle, und plädiert dafür, dass bei einer Teilzeitberufsausbildung keine Kürzung der Ausbildungsvergütung durch den Betrieb vorgenommen wird.

Neben der Ausbildungsvergütung, ob gekürzt oder ungekürzt, stehen den Auszubildenden weitere staatliche Unterstützungsleistungen zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts und deren Kinder zu, die vor allem im Sozialgesetzbuch (SGB) II und III verankert sind. Diese Unterstützungsleistungen müssen einzeln beantragt werden, schließen sich aber auch z. T. gegenseitig aus und werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausgezahlt, sodass sich für die Antragstellenden ein komplizierter Dschungel an Einzelleistungen ergibt, der selbst für Beratende nur schwer zu durchdringen ist. Mittlerweile steht ein Leitfaden zur Beantragung der verschiedenen Leistungen zur Verfügung (vgl. BMBF/BIBB 2013), der lediglich Licht ins Dunkel der Antragstellung bringt, die originäre Problematik der komplizierten Misch- und Unterfinanzierung allerdings nicht hinreichend löst. Gefordert wird daher seit Jahren eine Finanzierung der Teilzeitberufsausbildung aus einer Hand (vgl. FRIESE 2010), um den Teilzeitauszubildenden im finanziellen Bereich Planungssicherheit zu ermöglichen.

## 2.2 Befunde zur Umsetzung von Teilzeitausbildung

Trotz positiver Erfahrungen aus den Modellprojekten zur Umsetzung von Teilzeitberufsausbildung verbleibt der Anteil von Teilzeitauszubildenden gemessen an der Gesamtzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen System der Berufsbildung mit ca. 0,2 Prozent gering (vgl. BIBB 2014). Zur Integration von Teilzeitberufsausbildung in das Regelsystem der beruflichen Bildung sind daher neben der bereits 2005 realisierten Implementierung in das BBiG weitere Maßnahmen notwendig. Vor allem die Unterstützungsstrukturen für junge Mütter und Väter müssen zur erfolgreichen Teilnahme im dualen System der Berufsbildung

noch weiter ausgebaut werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ihnen eine dreifache Funktion zukommt:

- ▶ die Beratung und Unterstützung des Betriebs bei der Umsetzung und Ausgestaltung der Ausbildungsform,
- ▶ die pädagogische Begleitung der Auszubildenden unter Berücksichtigung von sozialen Netzwerken sowie die Regelung der Kinderbetreuung und
- ▶ die Finanzierung der Auszubildenden.

Betriebe, die sich für die Umsetzung einer Teilzeitberufsausbildung entscheiden, koppeln ihr Engagement an die Person der jungen Mutter oder des jungen Vaters, d. h., insbesondere der persönliche Bezug bei der Anbahnung eines Teilzeitausbildungsverhältnisses sowie die Erprobung des Konzepts im Vorfeld der Ausbildung im Rahmen von Praktika ist für die Betriebe von besonderer Bedeutung. Chancen auf eine betriebliche Ausbildung haben insbesondere junge Mütter und Väter mit einem qualifizierten Schulabschluss sowie mit einem geringen allgemeinen Förderbedarf sowie einem gut funktionierenden sozialen Netzwerk (vgl. ANSLINGER 2009). Junge Mütter mit multiplen Problemlagen hingegen werden meist in das Übergangssystem verwiesen oder profitieren von außerbetrieblichen Ausbildungsgängen, z. T. auch in Teilzeit (vgl. FRIESE 2008).

Des Weiteren hat es sich als förderlich erwiesen, wenn die Teilzeitausbildung durch einen Bildungsträger in konzeptioneller, pädagogischer und sozialer Hinsicht begleitet wird. Die Begleitung ist einerseits für die Auszubildenden ein zentraler stützender Faktor, andererseits profitieren die Betriebe bei der Organisation des Ausbildungsverhältnisses, z. B. bei der Eintragung der Teilzeitausbildung bei der zuständigen Stelle, aber auch bei Fragen rund um die Organisation der betrieblichen Ausbildung. Das Ausbildungsengagement verstehen die Betriebe als eine gesellschaftliche Verpflichtung und bilden meist zur Sicherung des eigenen Fachkräftenachwuchses aus (vgl. ANSLINGER 2009). Dabei profitieren sie oft von Subventionierungen durch die öffentliche Hand (vgl. NADER u. a. 2003).

Zur weiteren Institutionalisierung der Ausbildungsform wäre eine reguläre Anbindung der Beratung und Betreuung von Auszubildenden in Erziehungsverantwortung an eine zentrale Institution der Berufsbildung, z. B. an die zuständigen Stellen bzw. Kammern, wie in Schleswig-Holstein praktiziert (vgl. HAHNER 2008), weiterführend. Hierzu ist die Zusammenarbeit mit Bildungsträgern oder thematisch bezogenen Netzwerken, wie die Netzwerke Teilzeitberufsausbildung in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, hilfreich (vgl. ANSLINGER 2009).

### **3. Intersektionale Exklusionsmechanismen an der Schnittstelle zum dualen System**

Zur theoretischen Einordnung des Themenkomplexes junge Mütter und Väter in Ausbildung und Beruf stellt das Konstrukt der Intersektionalität (vgl. KNAPP 2005) ein geeignetes Analy-

seinstrument zur Verfügung, um das Zusammenwirken von unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen beim Zugang in das Ausbildungssystem zu untersuchen. Die aus der Frauen- und Geschlechterforschung stammenden Kategorien Race, Class und Gender werden im Konzept von Intersektionalität als ineinander verwoben und sich wechselseitig verstärkend oder auch abschwächend gefasst und durch die Kategorien Sexualität, Religionszugehörigkeit, Nationalität oder Körper erweitert. Ausgangspunkt der Neukonzeption war die Kritik des sogenannten „Black Feminism“ an der Theorie- und Politikbildung des an der weißen Mittelschichtfrau orientierten Feminismus. Sie arbeiteten heraus, dass die Kategorien Race, Class und Gender „als miteinander verbundene Strukturen der Unterdrückung zu begreifen“ sind (vgl. Hill COLLINS, zitiert nach KNAPP 2005, S. 69).

Um die Verwobenheit von sozialen Ungleichheitskategorien sichtbar zu machen, entwickeln WINKLER und DEGELE (2009) eine an das Konzept der Intersektionalität angelehnte Methodologie, um Wechselwirkungen in sozialen Strukturen und Praxen mit symbolischen Repräsentationen und Identitätskonstruktionen in ein Verhältnis zu setzen und damit einer empirischen Untersuchung zugänglich zu machen.

Auf der *Strukturebene* wird der ungleiche Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt gefasst sowie die ungleiche Verteilung von Löhnen und Gehältern. Auf der *Identitätsebene* manifestieren sich durch das Handeln der Subjekte gesellschaftliche, aber auch institutionelle Strukturen, die durch soziale Ungleichheiten gekennzeichnet sind. Auf dieser Ebene geht es um die Bewusstmachung, dass soziale und gesellschaftliche Zuschreibungen identitätsbildend sein können. Angelehnt an das Prinzip des Doing Gender soll mit dem Begriff Doing Difference verdeutlicht werden, dass eine Individualisierung sozialer und gesellschaftlicher Zuschreibungen von den Subjekten übernommen wird. Auf der *Repräsentationsebene* werden die gesellschaftlichen oder in Gruppen geteilten Normen, Werte und Ideologien verfestigt, transportiert durch Medien, Gesetze, politische Vereinbarungen oder durch Sprichwörter und neue Wortkonstruktionen (vgl. WINKLER/DEGELE 2009).

Zur Kategorisierung der Strukturebene schlagen die Autorinnen die Kategorien Rasse, Klasse und Gender sowie Körper vor (vgl. WINKLER/DEGELE 2009, S. 42 ff.). Unter der Kategorie Klasse differenzieren sie unterschiedliche Möglichkeiten und Formen der Vermarktung der Arbeitskraft entlang der Kriterien Herkunft, Bildung und Beruf und der damit einhergehenden ungleichen Positionierung in der Sozialstruktur. Die Kategorie Geschlecht wird ebenfalls als eine gesellschaftliche Zuschreibung konzeptioniert, in die auch Vorstellungen von Sexualität und sexueller Orientierung verwoben sind (vgl. ebd., S. 44). Der im deutschen Sprachgebrauch eher problematische Begriff der Rasse eignet sich zur wissenschaftlichen Analyse, um rassistische Diskriminierungen und Marginalisierungen von Gruppen mit anderer Hautfarbe, Ethnie, Religion oder Weltanschauung herauszuarbeiten. Nicht zuletzt diversifiziert die Kategorie Körper die Stellung im Arbeitsprozess, vor allem aber beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Dabei können sich körperliche Merkmale wie Alter, Attraktivität, Generativität und körperliche Verfasstheit positiv oder negativ auf den Zugang zum Bildungs- und Arbeits-



markt auswirken. Unter diese Kategorie fallen auch Diskriminierungen aufgrund von Behinderungen oder des äußeren Erscheinungsbildes (vgl. ebd., S. 51). Die Identitätsebene und die Ebene der symbolischen Repräsentationen stützen die zuvor explizierten Strukturkategorien und werden von ihnen gleichzeitig hervorgebracht. Zentral ist, dass die Wechselwirkungen auf den drei Ebenen und zwischen den Kategorien rekonstruiert und damit soziale Ungleichheiten in ihren Interdependenzen deutlich werden.

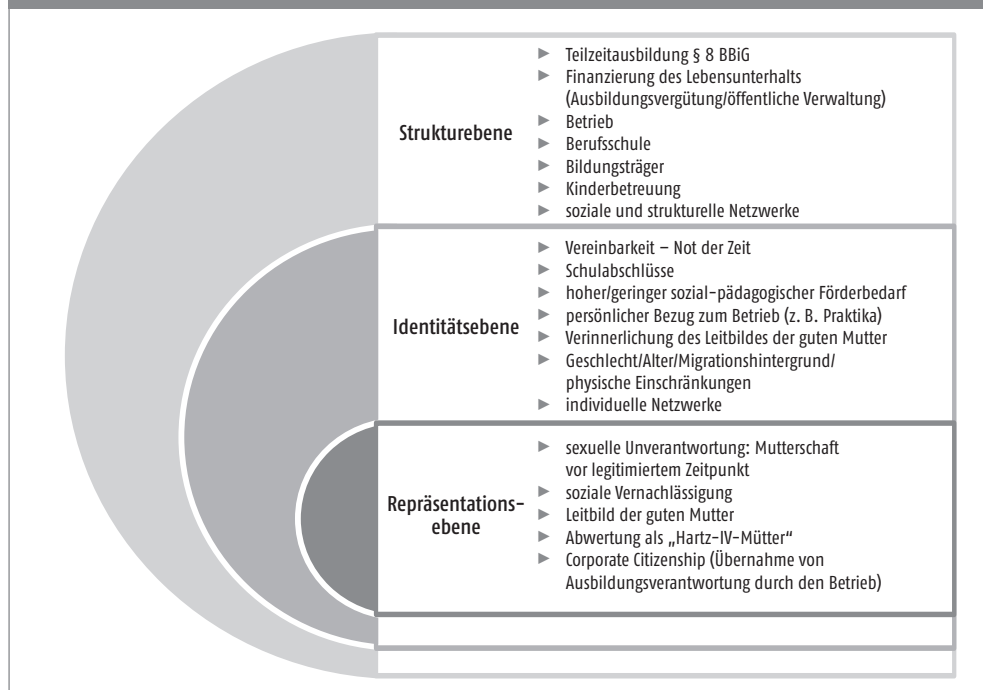
Ausgrenzungen aus dem Berufsbildungssystem finden sich dabei auf der *Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene* wieder, die bei der Orientierung auf Ausbildung zu einer Kumulation von benachteiligenden Faktoren führen.

Mit der Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft steigt auf der Strukturebene nicht nur die Bedeutung der Qualifikation für den einzelnen Arbeitnehmer oder die einzelne Arbeitnehmerin, um langfristig in den Arbeitsmarkt integriert werden zu können, sondern die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bedingen auch die Verflüssigung der Strukturen von Beruf, Arbeit und Familie. Ausgeschlossen werden dabei Menschen, die nicht nur arm an Bildung, sondern auch materiell arm sind. Vor allem Menschen ohne eine Berufsausbildung sind von materieller Armut betroffen, die im generationalen Wechsel auch Bildungsarmut bedingen kann, da Kinder armer Eltern unabhängig vom Bildungsgrad weniger Chancen haben, einen höheren Schulabschluss zu erwerben als andere Kinder (vgl. BÖCKLER IMPULS 2006; TOPPE 2007).

Die normative Vorstellung von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und die bürgerliche Konstruktion von Familie werden trotz sich weiter wandelnder Familienstrukturen und durch die weiter fortschreitenden Individualisierungsprozesse auf der *Identitäts- und Repräsentationsebene* nicht hinreichend überwunden. Aufgrund der oft prekären Lebenssituation junger Mütter und Väter ohne eine Berufsausbildung und durch die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung der biografischen Entscheidung, die Familienphase vor die Ausbildungs- und Erwerbsphase zu ziehen (vgl. ANSLINGER/THIESSEN 2004), hat die Zielgruppe keinen Zugang zu anerkannten Gesellschaftssystemen und ist dadurch nicht nur strukturell, sondern auch durch gesellschaftliche Repräsentationen systematisch ausgeschlossen.

Die Vereinbarkeit von Familie und Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit ist trotz der weiter vorschreitenden Entgrenzung von Beruf und Familie schwer zu realisieren, da beispielsweise die politischen Instrumente der „Work-Life-Balance“ einer Mittelschichtorientierung folgen und für die spezifische Situation der Zielgruppe bislang keine Alternativen bereitstellen (vgl. ANSLINGER 2009). Zwar ist mit der gesetzlichen Implementierung der Teilzeitberufsausbildung auf der Strukturebene der Weg für die Integration in das duale Ausbildungssystem bereitet, dennoch kann festgestellt werden, dass die Umsetzung der Ausbildungsform zusätzlich durch individuelle Begleitung und durch den Abbau von gesellschaftlichen Ressentiments gegenüber der Zielgruppe zu befördern ist. Abbildung 1 verdeutlicht die Exklusionsprozesse junger Mütter und Väter auf den drei Ebenen intersektionaler Verwobenheit.

Abbildung 1: Interdependente Exklusionsmechanismen junger Mütter und Väter



Mit dem Konzept der Intersektionalität kann gezeigt werden, dass junge Mütter und Väter auf unterschiedlichen Ebenen von Exklusionsmechanismen beim Zugang in das duale System betroffen sind. Die gesetzliche Verankerung von Teilzeitberufsausbildung ist dabei ausschließlich auf der strukturellen Ebene angesiedelt. Gleichzeitig wirken auf der Identitäts- und Repräsentationsebene weitere hemmende Faktoren, die es beim Zugang zum dualen System zu überwinden gilt. Um eine weitere Öffnung voranzubringen, müssen diese Mechanismen über Bewusstmachung identifiziert und gezielt abgebaut werden.

#### 4. Teilzeitberufsausbildung – ein Konzept für weitere Zielgruppen?

Im Rahmen der Inklusionsdebatte bestehen Überlegungen, das Konzept der Teilzeitberufsausbildung auf weitere Personengruppen zu übertragen, die laut BBiG über ein berechtigtes Interesse verfügen könnten, die Ausbildung tageszeitlich zu verkürzen. Ein berechtigtes Interesse kann in diesem Sinne auch bei Menschen mit einer Behinderung aus dem Rechtsbereich des SGB IX vorliegen (vgl. ANSLINGER 2009) oder bei (jungen) Flüchtlingen, die neben der Ausbildung ihre sprachlichen Kompetenzen noch entfalten müssen.

## 4.1 Teilzeitberufsausbildung für Menschen mit Behinderungen

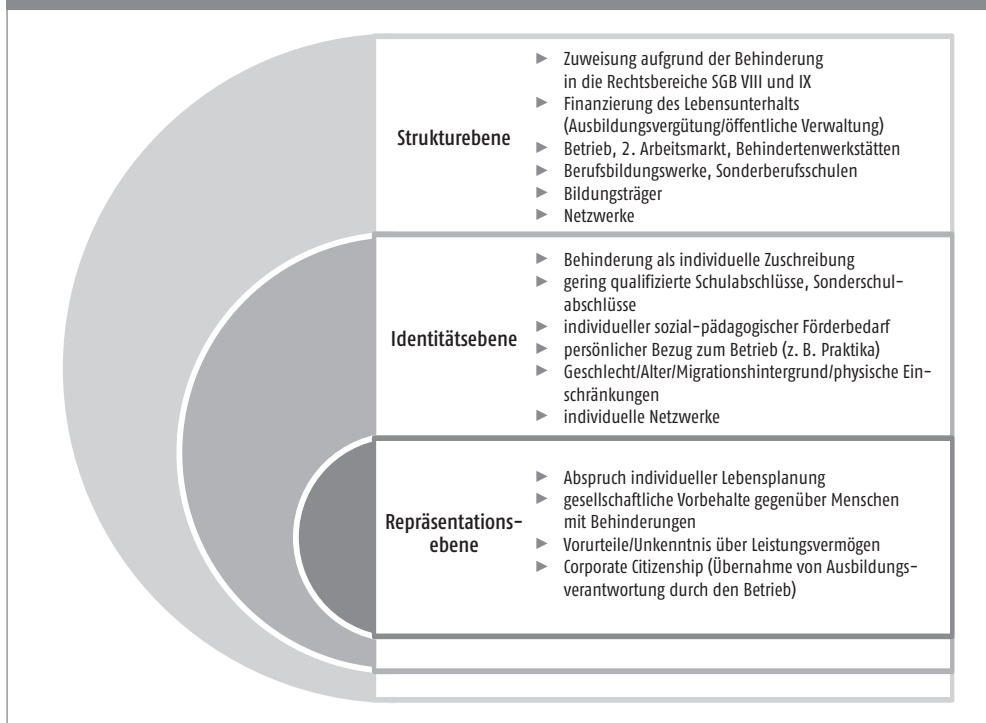
Im Rahmen von Inklusion erhält das Thema betriebliche Ausbildung für Menschen mit Behinderungen eine neue Aktualität, die sich auch in der Initiierung von einschlägigen Modellprojekten an der Schnittstelle zum dualen System zeigt (vgl. GALILÄER/UFHOLZ 2013).

Strukturen und Modelle, die im Rahmen von Teilzeitausbildungen entwickelt wurden, können für Menschen, deren körperliche Funktion, geistige Fähigkeiten oder seelische Gesundheit eingeschränkt sind und deren gesellschaftliche Teilhabe dadurch erschwert ist (vgl. § 2 SGB IX), eine Möglichkeit darstellen, zunehmend an dualer Ausbildung zu partizipieren. Ähnlich wie junge Mütter und Väter scheitern Menschen mit Behinderungen beim Zugang in das duale System auf der Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene, die in ihren Interdependenzen Einfluss auf das Individuum nehmen. Auf der Strukturebene stellt das berufliche Bildungssystem für Menschen mit Behinderungen Berufsbildungswerke sowie Sonderberufsschulen, aber auch Maßnahmen bei freien Bildungsträgern bereit, in denen sie gemäß ihren Fähig- und Fertigkeiten individuell gefördert werden. Stellen diese Maßnahmen zunächst eine Option für die Zielgruppe dar, an Qualifizierung und Ausbildung zu partizipieren, werden beim Übergang an der zweiten Schwelle in das Erwerbssystem die Problemlagen dieser Sondermaßnahmen virulent. Ziel sollte es daher sein, auf struktureller Ebene Angebote zu entwickeln, die Menschen mit Behinderung den Zugang in das Regelsystem der Berufsbildung eröffnen. Auf der individuellen Ebene verschließen die oft gering qualifizierten Schulabschlüsse sowie Schulabschlüsse aus Sonderschulen den Zugang in das duale System. Darüber hinaus weist diese Personengruppe je nach Art und Grad der Behinderung individuelle Förderbedarfe auf, die während einer Ausbildung beispielsweise durch einen Bildungsträger, aber auch in Kooperation mit einer beruflichen Behinderteneinrichtung (Berufsbildungswerk) in der Ausbildung zu begleiten sind. Nicht zuletzt wirken auf der Repräsentationsebene gesellschaftliche Vorbehalte, die sich vor allem auf die individuelle Leistungsfähigkeit, aber auch auf soziale Komponenten wie die individuelle Lebensplanung von Menschen mit Behinderungen beziehen. Die intersektionale Verwobenheit von Exklusionsmechanismen fasst Abbildung 2 zusammen.

Zu konstatieren ist, dass die Betriebe mit ihren Ausbildungsstrukturen weder auf die Zielgruppe vorbereitet sind noch die individuellen Bedürfnislagen von Menschen mit Behinderungen in einer betrieblichen Ausbildung kennen. So konnte in einer Studie im Auftrag des BMBF herausgearbeitet werden, dass aus betrieblicher Sicht Vorbehalte gegenüber der Zielgruppe bestehen (vgl. BMBF 2012). Diese beziehen sich einerseits auf die generell geringe Anzahl von Bewerbern und Bewerberinnen und andererseits auf deren geringe Qualifikation und Eignung, um an einer Ausbildung zu partizipieren. Im Kontext einer Ausbildung für Menschen mit Behinderungen äußern die Betriebe, dass ein Engagement in der Ausbildung von Behinderten eine gesellschaftliche Verpflichtung darstelle, die aber bis auf eine positive Außendarstellung keinen Gewinn für den Betrieb hätte (vgl. ebd., S. 74). Beleuchtet man die Ausbildungsmög-

lichkeiten in Teilzeit für Menschen mit Behinderungen, sind dabei die zeitlichen Strukturen einer Teilzeitberufsausbildung als besonders gewinnbringend einzuschätzen: Menschen aus den Förderbereichen emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen und Sprache hätten durch die tageszeitliche Verkürzung bei gleichzeitiger Verlängerung der Ausbildungszeit ein höheres Zeitkontingent, um sich die Ausbildungsinhalte anzueignen. Dies gilt in gleicher Weise für Auszubildende mit körperlichen und motorischen Entwicklungsproblemen, die Schwierigkeiten haben, einen achtstündigen Ausbildungstag aufgrund ihrer physischen Einschränkung zu bewältigen. Förderlich sind darüber hinaus die in einer Teilzeitausbildung erprobten Kooperationen, in denen neben dem Lernort Betrieb weitere Lernorte wie Bildungsträger und einschlägige themenbezogene Netzwerkpartner einbezogen werden, um eine individuelle Ausbildungsbegleitung in Zusammenarbeit mit dem ausbildenden Betrieb zu gewährleisten.

Abbildung 2: Interdependente Exklusionsmechanismen von Menschen mit Behinderungen



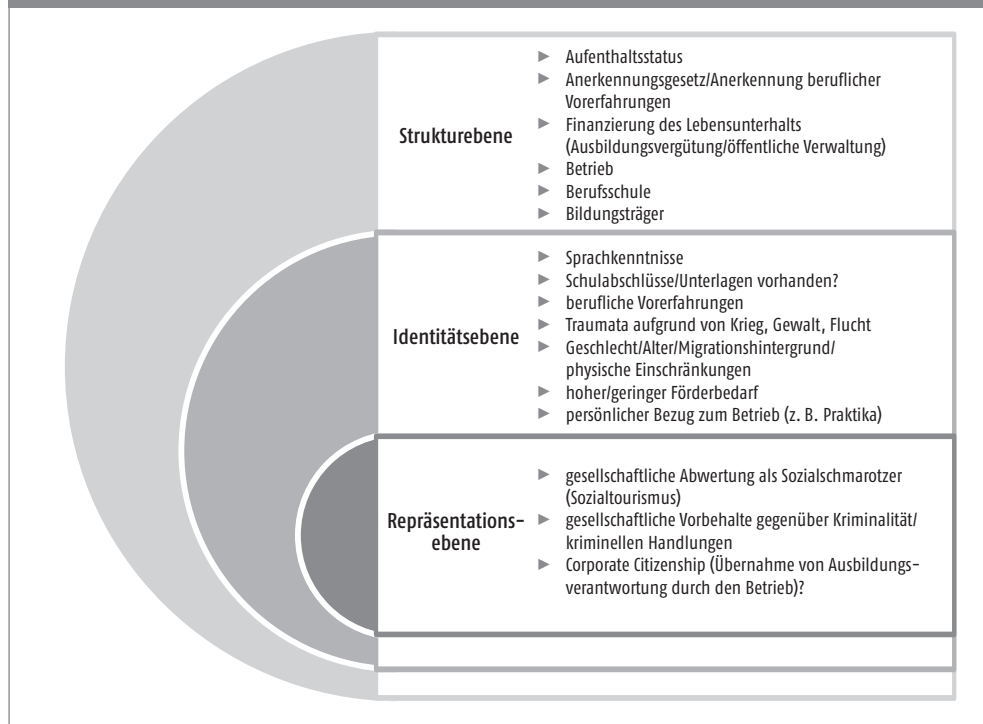
## 4.2 Teilzeitberufsausbildung für junge Flüchtlinge

Im Rahmen der Debatte um Fachkräftemangel sowie den beständigen Zuzug von jungen Flüchtlingen aus den weltweiten Krisengebieten nach Deutschland rückt die Gruppe ver-

mehrt auch in den Fokus von Bildungs- und Qualifizierungsbemühungen. Allerdings ist über die genannte Zielgruppe, vor allem mit ihrer spezifischen Situation im Bildungssystem, wenig bekannt (STUDNITZ 2011). Ähnlich wie bei jungen Müttern und Vätern bzw. bei jungen Menschen mit Behinderungen handelt es sich bei jungen Flüchtlingen um eine heterogene Gruppe unterschiedlicher geografischer und sozialer Herkunft, in der unterschiedliche Bildungshintergründe, individuelle Ressourcen und Kompetenzen vorgefunden werden. Hinzu kommen vielfältige Flüchtlingshintergründe, die individuelle Fluchtbiografie sowie der Aufenthaltsstatus. Beim Einmünden in das Bildungs- und Ausbildungssystem sind junge Flüchtlinge mit unterschiedlichen rechtlichen Restriktionen konfrontiert, z. B. mit Schulgesetzen (Erfüllung der Schulpflicht), dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG), der Residenzpflicht (entfällt ab 2015) sowie mit Arbeitsverboten oder dem nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt. Beispielsweise bedeutet eine befristete Aufenthaltserlaubnis bzw. Duldung für den Arbeitgeber in der Konsequenz, dass er in die Ausbildung einer Person investiert, die jederzeit ins Heimatland abgeschoben werden kann. Der Zugang zum Ausbildungsmarkt wird durch diese strukturelle Restriktionen und Barrieren erheblich erschwert (vgl. SCHREYER u. a. 2015). Eine Grundvoraussetzung zur Teilhabe im Ausbildungssystem stellt für junge Flüchtlinge das Erlernen der deutschen Sprache dar. Sind schulische oder berufliche Vorerfahrungen vorhanden, können diese im Rahmen des sogenannten Anerkennungsgesetzes (BQFG) auf eine Ausbildung angerechnet werden. Aufgrund der oft von Krieg und Zerstörung geprägten Herkunftsländer sowie der problematischen Fluchtverläufe verfügen junge Flüchtlinge kaum über die geforderten Dokumente, um sich im Rahmen dieses Gesetzes Vorerfahrungen anrechnen zu lassen. Hinzu kommen gesellschaftliche Vorurteile, die den Zugang in eine Ausbildung erschweren. Abbildung 3 verdeutlicht auch für diese Gruppe die intersektionale Verwobenheit von Exklusionsmechanismen aus dem deutschen Bildungssystem.

Auf politischer Ebene wird seit Kurzem eine möglichst schnelle Integration junger Flüchtlinge in das Ausbildungssystem gefordert. Zur Realisierung dieser Forderung könnte das Konzept der Teilzeitberufsausbildung eine Option darstellen, um die möglichst frühzeitige Integration in eine betriebliche Ausbildung mit einer individuellen Förderung zu verbinden. Auch hier kann die auf Vernetzung angelegte Struktur einer Teilzeitberufsausbildung einen Vorteil darstellen, da aufgrund der kürzeren betrieblichen Verweildauer Zeitkontingente geschaffen werden, um beispielsweise die Sprache weiterzuentwickeln oder um sich eine spezifische berufliche Fachsprache anzueignen. Darüber hinaus kann der in der Ausbildung beteiligte Bildungsträger individuelle Entwicklungen kompetent begleiten, schulische, soziale oder individuelle Problemlagen auffangen und eine an der Biografie orientierte Förderung initiieren.

Abbildung 3: Interdependente Exklusionsmechanismen von Flüchtlingen



### 4.3 Prämissen für die Umsetzung von Teilzeitausbildung im Rahmen von Inklusion

Die dem Konzept Teilzeitberufsausbildung immanenten Unterstützungsstrukturen, die für junge Mütter und Väter etabliert wurden, müssen bei einem Transfer des Konzepts insgesamt noch gezielter auf die individuellen Bedarfe unterschiedlicher Teilnehmender angepasst werden. Dieses gilt insbesondere bei einer Kumulation von Wechselwirkungen auf mehreren Ungleichheitsdimensionen. Dabei ist ein an den Bedarfen der jeweiligen Auszubildenden angepasstes Expertenwissen zentral, um individuelle Lernprozesse unter spezifischen Kontextbedingungen zu initiieren. Folgende Prämissen sind dabei zu berücksichtigen:

- ▶ *Professionalisierung des Fachpersonals:* Die in einer Teilzeitberufsausbildung beteiligten Professionen wie Berufsschullehrer/-innen, Fachpraxislehrer/-innen, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen an beruflichen Schulen und bei freien Bildungsträgern, betriebliche und praktische Ausbilder/-innen, Lehrkräfte für Stütz- und Förderunterricht und nicht zuletzt die Professionen aus dem Reha-Bereich sollten sich als ein multiprofessionelles Team verstehen. Herausgearbeitet werden muss hierfür ein integratives Konzept, dass

alle Kompetenzen gleichrangig erfasst und Schnittstellen zwischen den Zuständigkeitsbereichen ausweist (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013). BOJANOWSKI (2005) schlägt vor, dass dabei am verborgenen, impliziten Wissen angesetzt werden sollte, unter Berücksichtigung der Selbstreflexionsfähigkeit, Empathie und Distanz.

- ▶ *Individuelle Förderung:* Die in einer Ausbildung tätigen Professionen sollten neben der Vermittlung von Fachinhalten formative diagnostische Verfahren einsetzen und aus den ermittelten Problemlagen eine reflexiv gestaltete, an der Biografie des Auszubildenden orientierte Bildungsbegleitung realisieren können. Zur Strukturierung der Teilzeitausbildung bietet sich die Einführung von Ausbildungsbausteinen an. Sie gliedern die Ausbildung in überschaubare, zertifizierte und in sich abgeschlossene Teilqualifikationen und in übersichtliche Teilabschnitte. Ein Aus- oder Umstieg ist nach jedem Teilabschnitt möglich und bietet damit den Zielgruppen einer Teilzeitausbildung die notwendige Flexibilität, nach Zeiten von Unterbrechungen, beispielsweise aufgrund von Krankheiten, nahtlos in die Ausbildung zurückzukehren. Aus didaktischer Sicht ist es erforderlich, die Ausbildungsbausteine auf das Teilzeitsystem anzupassen.
- ▶ *Netzwerkbildung:* Um im Rahmen einer Teilzeitberufsausbildung alle relevanten Akteure in die Netzwerkarbeit einzubinden, ist das Netzwerk idealerweise eine Kombination aus sozialen und infrastrukturellen Organisationen. Die Orientierung an einer sozialräumlichen Lebenswelt bedeutet dabei, die Lebensverhältnisse und Lebenslagen von Teilzeitauszubildenden sowie die bestehenden sozialen Netze und lokalen Hilfestrukturen in der Gestaltung der Angebote zu berücksichtigen. Aufgabe der Netzwerke ist es dabei auch, eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit zu initiieren, um die Möglichkeiten einer Teilzeitberufsausbildung auch in einer erweiterten Perspektive bekannter zu machen.

## 5. Fazit

Durch ein erweitertes Verständnis inklusiver Bildung werden Möglichkeiten eröffnet, durch Teilzeitberufsausbildung auch jenen Zielgruppen einen Zugang in das deutsche Berufsbildungssystem zu ermöglichen, die aufgrund von Exklusionsmechanismen auf der Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene bislang nur begrenzt an den Regelangeboten partizipieren konnten. In dem Beitrag wurde vor dem Hintergrund intersektionaler Verwobenheit von Exklusionsmechanismen diskutiert, inwieweit das Konzept der Teilzeitberufsausbildung eine Möglichkeit darstellt, junge Mütter und Väter ohne Berufsausbildung, Menschen mit Behinderung oder Flüchtlinge in das duale System der Berufsbildung zu integrieren. Dabei wurden insbesondere die zeitlichen Strukturen, aber auch die auf eine Kooperation angelegte Ausbildungsorganisation als Faktoren herausgestellt, um Ausbildung mit der individuellen Lebenssituation zu vereinbaren. Neben rechtlichen Regelungen konnten weitere Faktoren identifiziert werden, die bei einem Zugang in das Ausbildungssystem berücksichtigt werden müssen. Diese sind an die Identitäten von Personen gekoppelt, wobei strukturelle Be-

dingungen, aber auch Repräsentationen Identitäten beeinflussen und in ihrer Kumulation insgesamt auf das Subjekt wirken. Über eine Bewusstmachung dieser Faktoren sowie über eine gezielte Vernetzung und Weiterbildung des in einer Berufsausbildung tätigen (pädagogischen) Personals können Zugänge im Rahmen von Teilzeitausbildung erleichtert und damit dem Berufsbildungssystem immanente Ungleichheiten abgebaut werden.

## Literatur

- ANSLINGER, Eva: Junge Mütter im dualen System der Berufsbildung: Potenziale und Hindernisse. Bielefeld 2009
- ANSLINGER, Eva; FRIESE, Marianne: Netzwerkbildung für und mit jungen Frauen. In: BMBF (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung: Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 Netzwerkbildung. Band II d der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm). Bonn, Berlin 2006, S. 211–216
- ANSLINGER, Eva; THIESSEN, Barbara: „Also für mich hat sich einiges verändert ... eigentlich mein ganzes Leben“: Alltag und Perspektiven junger Mütter. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung: Jugendliche, Schwangere und Mütter, Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Köln (2004) 4, S. 22–26
- BÖCKLER IMPULS: Kinder. Armut verbaut Bildungschancen. Herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung 2/2006 – URL: [www.boeckler.de/21358\\_21363.htm](http://www.boeckler.de/21358_21363.htm) (Stand: 16.02.2015).
- BOHLINGER, Sandra; SCHRÖTER, Diana: Perspektiven und Potenziale der Berufsbildungsförderung. Erfahrungen mit einem Konzept zur Förderung von „benachteiligten“ Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred; STACH, Meinhard (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld 2004, S. 41–51
- BOJANOWSKI, Arnulf: Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2005, S. 330–364
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013, S. 147–202
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitausbildung. 2008 – URL: [www.bibb.de/de/suche.php?s=true&q=Teilzeitberufsausbildung](http://www.bibb.de/de/suche.php?s=true&q=Teilzeitberufsausbildung) (Stand: 19.01.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB); BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Ausbildung in Teilzeit. Finanzierungsmöglichkeiten des Lebensunterhalts im Überblick 2013 – URL: [www.bmbf.de/pub/ausbildung\\_in\\_teilzeit.pdf](http://www.bmbf.de/pub/ausbildung_in_teilzeit.pdf). (Stand: 19.01.2015)



- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110 (2014) 1, S. 114–132
- FRIESE, Marianne: Doppelanforderung Familie und Beruf: Work-Life-Balance in der Ausbildung. In: SPIES, Anke (Hrsg.): Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der pädagogischen Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation. Reihe Soziale Arbeit Aktuell. Baltmannsweiler 2010, S. 101–126
- FRIESE, Marianne: Kompetenzentwicklung für junge Mütter: Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld 2008
- GALILÄER, Lutz; UFHOLZ, Bernhard: Inklusion durch betriebliche Ausbildung. In: Wirtschaft und Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung 65 (2013) 3, S. 36–42
- HAHNER, Beatrix: Teilzeit-Ausbildung für junge Mütter und Väter. Anforderungen an Ausbilder/innen am Beispiel des STARegio-Projekts von IHK und HwK Lübeck. Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen 2008 – URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6690/> (Stand: 16.02.2015)
- HERGENRÖDER, Carmen Silvia: Teilzeitausbildung – Rechtliche Grundlagen und Möglichkeiten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2008) 6, S. 49–50
- KNAPP, Gudrun-Axeli: Intersectionality – ein neues Paradigma feministischer Theorien? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien (2005) 1, S. 68–81
- NADER, Laima; PAUL, Gwendolyn; PAUL-KOHLHOFF, Angela: An der Zeit – Zur Gleichzeitigkeit von Selbständigkeit und Begleitung aus der Sicht der Betriebe, der Berufsschulen und der Bildungsträger. Dortmund 2003
- SCHREYER, Franziska; BAUER, Angela; KOHN, Karl-Heinz P.: Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance. In: IAB Kurzbericht: Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2015) 1, S. 1–8
- SICKING, Peter: Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels: Bedeutung und Potenzial inklusiver Bildung für die berufliche Bildung. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule: Inklusion in der Berufsbildung 66 (2012) 137, S. 4–6
- STUDNITZ, Stefanie: Ausgrenzung statt Ausbildung – die Situation junger Flüchtlinge im deutschen Bildungssystem. In: Migration und soziale Arbeit (2011) 2, S. 1–9
- TOPPE, Sabine: Alleinerziehende Frauen im Sozialhilfebezug. Lebenslagen und Einschränkungen für Bildungswege. In: KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Hochschultage 2006: Berufliche Bildung, Innovation, Soziale Integration. Bielefeld 2007. CD-ROM.
- WINKLER, Gabriele; DEGELE, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld 2009
- ZYBELL, Uta: An der Zeit – Zur Gleichzeitigkeit von Berufsbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter. Münster 2003

*Michael Heister*

## ▶ Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung ermöglichen!

Eine „moderne“ Berufsorientierung verfolgt das Ziel, junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess individuell zu begleiten und zu unterstützen. Berufsorientierungsangebote sollen dabei an den individuellen (Lern-)Voraussetzungen der Schüler/-innen ansetzen, ihre Interessen und Bedürfnisse aufnehmen sowie ihre Stärken und Potenziale aufgreifen. Damit werden Aspekte herausgestellt, die auf dem Weg zur Inklusion grundlegend sind. Im Beitrag wird die Entwicklung in der Berufsorientierung an Einzelaspekten aufgezeigt und erörtert, welche Entwicklungen noch zu nehmen wären.

### Schlüsselbegriffe

Berufsorientierung, Studienorientierung, Evaluation, Potenzialanalyse, Berufsorientierungsprogramm

## 1. Aufgabe von Berufsorientierung

Unter Berufsorientierung wird im fachlichen Diskurs längst mehr als Berufsberatung oder Berufswahlvorbereitung verstanden. Hinzugetreten, wenn nicht gar dominierend, sind vielmehr Aspekte der Ressourcen- und Potenzialorientierung sowie persönliche Entwicklungsziele der Jugendlichen im Berufswahlprozess.

DEEKEN und BUTZ (2010, S. 23) beschreiben diese doppelte Aufgabe, vor der Berufsorientierung heute steht. Zum einen identifizieren sie pädagogische Ziele, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen beziehen und darauf, „Lebenschancen zu eröffnen und zu erweitern, Verständnis und Einsicht, auch im Zusammenleben mit anderen, zu fördern, Handlungsoptionen zu verdeutlichen sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu steigern sowie Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zu stärken“. Zum anderen wird die Stärkung der Berufswahl- und Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen herausgestellt. Dies bezieht sich sowohl auf die „Vorbereitung auf betriebliche Qualifikationsanforderungen und Arbeitsformen“ als auch auf die „aktive Unterstützung des Berufswahl- und Bewerbungsprozesses der Jugendlichen“ (ebd.). Damit verfolgt eine „moderne“ Berufsorientierung das Ziel, junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess individuell zu begleiten und die (professionelle) Unterstützung ausge-

hend von ihren individuellen (Lern-)Voraussetzungen, ihren Interessen und Bedürfnissen anzubieten und dieses als Teil ihrer persönlichen Entwicklungsprozesse zu verstehen. Im fachlichen Diskurs wird diese Subjektorientierung mit einem Zielkonflikt verbunden: Persönlichkeitsstärkung einerseits und Marketingaspekte andererseits. Wirtschaftsverbände und Unternehmen verfolgen mithilfe von Angeboten der Berufsorientierung das Ziel, zukünftige Fachkräfte zu akquirieren. Auch Jugendliche mit Förderbedarf werden als Zielgruppe und potenzielle Auszubildende entdeckt (insbesondere in MINT-Berufen). Vor diesem Hintergrund ist inzwischen ein „schier undurchschaubarer Dschungel an Programmen, Veröffentlichungen und Materialien“ (SCHMIDT/ZAUNER 2014, S. 74) entstanden. HEISLER (2014) sieht deshalb Berufsorientierung im „Spannungsfeld von Bildung und Marketing“. Dieser Zielkonflikt kann nur aufgelöst werden, wenn – ganz im Sinne der Einleitung dieses Bandes von BYLINSKI und RÜTZEL (vgl. auch BYLINSKI 2015) – eine auf den einzelnen jungen Menschen zugeschnittene individuelle Begleitung im Vordergrund steht: Alle Schüler/-innen sollen einen Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zur Berufsorientierung erhalten und entsprechend unterstützt werden.

## **2. Entwicklung von Programmen, Maßnahmen und Initiativen zur Berufsorientierung**

Prägnant für die derzeitige Befassung mit dem Thema „Berufsorientierung“ ist, dass einerseits ganz überwiegend Jugendliche mit besonderem Förderbedarf die Zielgruppe darstellen, während andererseits angehende Abiturientinnen und Abiturienten nur rudimentär im Blickfeld stehen. Diese „einseitige“ Zielgruppenorientierung gilt sowohl für die Wissenschaft als auch für die praktische Umsetzung, bspw. bezogen auf die thematische Ausrichtung und finanzielle Ausstattung von Programmen. Allerdings zeichnet sich in jüngster Zeit eine Umorientierung ab. Die Notwendigkeit zur Berufsorientierung wird immer mehr auch auf Gymnasien übertragen; dann allerdings unter dem sehr umfassenden und facettenreichen Begriff der „Studien- und Berufsorientierung“.

### **2.1 Formen und Träger der Berufsorientierung**

Jenseits der zu Anfang beschriebenen unterschiedlichen Schwerpunkte ist Berufsorientierung in den letzten beiden Schuljahren der Sekundarstufe I, insbesondere in Hauptschulen und vergleichbaren Schulen, zum regulären Angebot geworden. Dabei gibt es unterschiedliche Formen, die sich vor allem in Dauer und Intensität unterscheiden. Oftmals ergänzen sich die einzelnen Angebote – manchmal stehen sie auch unverbunden nebeneinander.

Zentrale Akteure im Bereich der Berufsorientierung sind traditionell die allgemeinbildenden Schulen und die Bundesagentur für Arbeit als Finanzgeber, wobei hier eine enge Beziehung zur Berufsberatung besteht. In den letzten Jahren sind viele weitere Anbieter hinzugekommen: Auf staatlicher Seite ist insbesondere das vom Bundesministerium für Bildung

und Forschung (BMBF) finanzierte Berufsorientierungsprogramm (BOP) zu nennen, das vom Finanzvolumen her mit der *vertieften Berufsorientierung* (nach § 33 Sozialgesetzbuch – SGB III) der Bundesagentur für Arbeit gleichgezogen hat. Hinzu kommen auf nicht staatlicher Seite eine Vielzahl weiterer Projekte und Programme (siehe dazu: KUNERT/PUHLMANN 2014), die zum Teil über Stiftungen oder Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert werden. Sie reichen von Mentoren-Projekten (z. B. die von einem privaten Verein gegründete Initiative „die Komplizen“ oder der „Senior-Experten-Service“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft) bis hin zu Berufsorientierungstagen in Fußballstadien (das Projekt „Arena4You“).

Darüber hinaus wird von Unternehmensseite eine Vielzahl an Betriebspraktika angeboten, die zum Teil als Partnerschaftsprogramme zwischen Schulen und Betrieben gestaltet sind. Um frühzeitig Jugendliche für Jobs im eigenen Unternehmen zu interessieren, werden zudem Betriebsbesichtigungen durchgeführt. Im Folgenden sollen beispielhaft zwei sehr unterschiedliche Aktivitäten zur Berufsorientierung skizziert werden, die insbesondere im Bereich des „Erkennens und Aufgreifens von Potenzialen“ sehr unterschiedliche Wege gehen.

## 2.2 Das Berufsorientierungsprogramm des BMBF

Im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP) bieten überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) und vergleichbare Einrichtungen für interessierte Schulen (zumeist Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen) ein Angebot mit einer eingangs durchgeführten Potenzialanalyse und daran anschließenden Werkstatttagen an. Das Programm wird aus Mitteln des BMBF finanziert und durch das Bundesinstitut für Berufsbildung umgesetzt. Ende der 2000er-Jahre startete das Programm mit einem jährlichen Finanzvolumen von 500.000 Euro und erreichte 2015 ein jährliches Gesamtvolumen von rund sechzig Millionen Euro. Für die Durchführung des Projektes zeichnen Kammerorganisationen des Handwerks und der Industrie oder private Bildungsträger verantwortlich – ganz im Sinne der bereits erwähnten Fachkräftesicherungsstrategie.

Die im Regelfall zweitägige Potenzialanalyse mit der gesamten Schulklasse wird zum Ende des siebten Schuljahrs durchgeführt. Die verwendeten Kompetenzfeststellungsverfahren sind i. d. R. handlungsorientiert ausgerichtet und setzen nicht an der Biografie der Schüler/-innen an. Ziel der Verfahren ist es, Kompetenzen und Stärken der Schüler/-innen herauszuarbeiten, die dann in Einzelgesprächen ein Feedback zu ihren Ergebnissen erhalten und gemeinsam ausgewertet werden.

In der achten Klasse absolvieren die Schüler/-innen zweiwöchige Werkstatttage in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ähnlichen Einrichtungen, um unterschiedliche Berufsfelder kennenzulernen. Bei der Auswahl der Berufsfelder sollen die Ergebnisse des Kompetenzfeststellungsverfahrens einbezogen werden. Erfahrene Ausbilder/-innen begleiten die Schüler/-innen während der Werkstatttage. In vielen Fällen werden sie auch bei der Suche nach anschließenden Betriebspraktika unterstützt (KUNERT 2014).

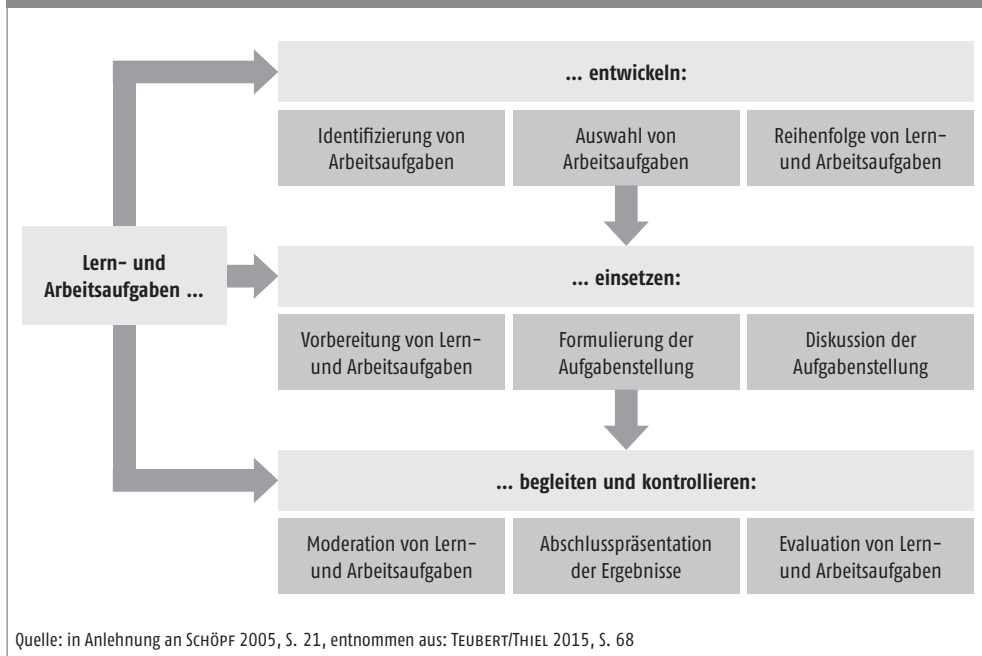
Ausgehend vom (inklusive) Gedanken einer Berufsorientierung, die ihre Unterstützung an den individuellen (Lern-)Voraussetzungen und -bedürfnissen der jungen Menschen orientiert, bieten die Werkstatttage den Jugendlichen tatsächlich die Chance, sich ihren Interessen und Stärken entsprechend auszuprobieren. Das stellt allerdings hohe Qualitätsanforderungen, sowohl bezüglich der Vielfalt der angebotenen Berufsfelder als auch der Ausstattung der Werkstätten, ebenso an die didaktischen Kompetenzen der Ausbilder/-innen.

### 2.3 Das Projekt „Arena4You“

Einen etwas anderen Ansatz als das Berufsorientierungsprogramm (BOP) verfolgt das Projekt „Arena4You“. Es wurde in der Entwicklungs- und Erprobungsphase vom BMBF finanziert und speist sich heute aus unterschiedlichen Finanzquellen (z. B. Unterstützungen durch die Agentur für Arbeit und über private Stiftungen).

Im Mittelpunkt des Projektes steht die Idee, Schüler/-innen anhand der Tätigkeiten in Fußballstadien (vom Gastronomen bis zum Platzwart) für ihre Stärken zu sensibilisieren und infrage kommende Berufsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies geschieht im Grundmodul über einen Erlebnistag im Fußballstadion. Entwickelt wurde auch ein zweites Modul, bei dem eine mehrtägige Vor- und Nachbereitung in der Schule stattfindet.

Abbildung 1: Ausbildung mit Lern- und Arbeitsaufgaben



Im Gegensatz zu dem eben beschriebenen Berufsorientierungsprogramm wird bei „Arena4You“ keine Potenzialanalyse an den Anfang gestellt. Vielmehr sollen die Stärken und Potenziale spielerisch „entdeckt“ werden – wobei das Fußballstadion als „Entdeckungsraum“ dient. Festzustellen ist: Über konkrete Lehr- und Arbeitsaufgaben, bezogen auf die unterschiedlichen beruflichen Aktivitäten im Fußballstadion, können die Schüler/-innen ihre eigenen Stärken und mögliche berufliche Perspektiven erfahren (KLEINEMEIER u. a. 2015, S. 25 ff.).

TEUBERT und THIEL (2015) haben das Projekt „Arena4You“ wissenschaftlich begleitet und weisen über Befragungen der teilnehmenden Schüler/-innen nach, dass Sportstadien sich als Lernorte besonders gut dafür eignen, eine lebensweltnahe Berufsorientierung umzusetzen, die die Interessen der Jugendlichen aufnimmt. Sie können in für sie relevanten Lebens- und Erfahrungswelten abgeholt werden – ein wichtiger Gelingensfaktor für Berufsorientierung. Zudem arbeiten die Wissenschaftler sehr gelungen heraus, wie erfolgreich das Arbeiten mit Lehr- und Arbeitsaufgaben auch für die Berufsorientierung sein kann (siehe dazu Abbildung 1). In diesem Zusammenhang sprechen sie von praxis- und handlungsorientierten Berufsimpulsen.

## 2.4 Wirkung von Berufsorientierungsmaßnahmen

Über die bestmögliche Ausgestaltung von Berufsorientierungsmaßnahmen oder gar deren Wirkungen ist wenig bekannt. Man geht davon aus, dass Berufsorientierung zur Persönlichkeitsbildung beiträgt und den Weg in den Beruf ebnet, allerdings ist hierzu kein überzeugendes empirisches Material vorhanden (BÜCHTER/CHRISTE 2014, S. 15).

Auch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Arena4You“ sagt nichts darüber aus, ob bei den beteiligten Jugendlichen ein effizienterer Einstieg in eine Berufsausbildung gelingt. Dies dürfte umso wichtiger sein, wenn es sich um die Zielgruppe der „Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf“ handelt und dafür spezielle Programme aufgelegt werden. Der hierfür notwendige Mitteleinsatz sollte sich mit einer verbesserten Einmündung der Jugendlichen in den Ausbildungsmarkt begründen lassen. Auch die Evaluation der *Berufseinstiegsbegleitung* nach § 49 SGB III konnte diesen Nachweis nicht erbringen. Mittels dieses Instrumentes sollen Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in den letzten beiden Jahren der Hauptschule und ähnlicher Schultypen in die Berufsausbildung begleitet werden. Am Anfang steht dabei wiederum eine Potenzialanalyse, woran sich eine Reihe weiterer Aktivitäten (z. B. Einzelcoaching, Betriebspraktika etc.) anschließen.

Die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung kommt in ihrem Bericht zu folgendem Ergebnis: „Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Wirkungsanalyse, dass die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung im Durchschnitt keinen starken Einfluss auf den weiteren Werdegang aller teilnehmenden jungen Frauen und Männer hat“ (INSTITUT FÜR ANGEWANDTE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG e. V. u. a. 2015, S. 281). Damit wird ein Ergebnis aus dem Zwischenbericht bestätigt: „Zwischen teilnehmenden und vergleichbaren nichtteilnehmenden jungen Er-

wachsenen gibt es wenig Unterschiede, was die Einmündung in die Zustände weiterführende Schule, Ausbildung und berufsvorbereitende Maßnahmen angeht. Für die Gesamtstichprobe sind die geschätzten Effekte nicht signifikant“ (INSTITUT FÜR ANGEWANDTE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG e. V. u. a. 2012, S. 202 f.).

Es bleibt weiterhin die Notwendigkeit zur Durchführung einer umfassenden Studie zur Wirkung von Berufsorientierungsmaßnahmen bestehen (BÜCHTER/CHRISTE 2014, S. 15). Hierfür wäre, einem evidenzbasierten Ansatz folgend, die Bildung von Vergleichsgruppen notwendig. Dabei sollte jeweils berücksichtigt werden, welche (Lern-)Voraussetzungen die Jugendlichen jeweils mitbringen und auf welchem Wege (mit welcher Unterstützung) sie welches Ziel wann erreichen. Da es eine Vielzahl von Berufsorientierungsmaßnahmen und -programmen gibt und „berufsorientierungsfreie Zonen“ in den Schulen kaum noch existieren, stellt die Festlegung des Forschungsdesigns fraglos eine große Herausforderung dar.

### **3. Aspekte von Exklusion in den Berufsorientierungsangeboten und Wege zur Inklusion**

Auf einige Aspekte, die kennzeichnend für einen inklusiven Weg in der Berufsorientierung angesehen werden können, soll im Folgenden eingegangen werden.

#### **3.1 Unterstützung bei der Berufswahl als „reguläres“ Angebot für alle jungen Menschen: Berufsorientierung darf nicht als Benachteiligtenförderung missverstanden werden**

Als Argument für die Dimension „Persönlichkeitsentwicklung“ wird immer wieder eine Stärkenorientierung genannt und dies als besonders relevant für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf hervorgehoben. Damit geht der Trend einher, dass sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene die Berufsorientierung in den Hauptschulen, Mittelschulen etc. durch diverse Programme ausgebaut wurde. Dies ist durchaus aus der Historie der letzten Jahre her verständlich. So heißt es im BIBB-Datenreport 2012: „Durch einen Ausbau der Berufsorientierung kann einerseits dem drohenden Fachkräftemangel entgegengewirkt werden, andererseits können Matchingprobleme an der unmittelbaren Schnittstelle Schule – Beruf beseitigt werden“ (HEISTER u. a. 2012, S. 393). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die begrenzten finanziellen Mittel nicht unbedingt in Gymnasien einzusetzen. Letztendlich bedeutet dies aber, dass Berufsorientierung zu einem Angebot für „benachteiligte“ Jugendliche wird.

Diese Ungleichbehandlung findet sich im Übrigen nicht nur auf der Ebene der Ausrichtung und Finanzausstattung von Programmen, sondern setzt sich auch auf curricularer Ebene fort. In Niedersachsen sind beispielsweise in den Hauptschulen und den Förderschulen

80 Tage für Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung festgelegt, während für Realschulen und Gymnasien wesentlich geringere Zeitvorgaben (Minimum von 30 Tagen) gelten (INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG 2014). Dies führt zu einer erheblichen Benachteiligung für Schülerinnen und Schüler, die nach Abschluss der Sekundarstufe I in ein Gymnasium wechseln wollen, weil diese dann infolgedessen weniger Fachunterricht erhalten.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat sich im Rahmen der Neukonzipierung seines Übergangsbereichs Schule – Beruf dafür entschieden, Berufs- und Studienorientierung für die Schüler/-innen ab der achten Klasse aller Schultypen verbindlich einzuführen. Die konkrete Umsetzung steht noch im Anfangsstadium und wird in den nächsten Jahren sicherlich Veränderungen erfahren. Insbesondere fällt auf, dass eine curriculare Verknüpfung mit der Berufspraxis in den Haupt- und Gesamtschulen stattfindet, während sie in den Gymnasien weitgehend außen vor bleibt (MENZEL/PEINEMANN 2015).

Ziel muss es letztendlich sein, Berufsorientierung als Unterstützung im Berufswahlprozess allen jungen Menschen zur Verfügung zu stellen – Berufsorientierung kann nicht als „Maßnahme der Benachteiligtenförderung“ etikettiert werden. Darüber hinaus geht es auch um Studienorientierung und Fragen wie „duale Berufsausbildung und/oder Studium“ oder um Schwerpunktfächer, die in der gymnasialen Oberstufe gewählt werden sollen. Im umfassenden Sinne sollte deshalb von *Berufs- und Studienorientierung* gesprochen werden, so wie es in Reformkonzepten einzelner Bundesländer bereits aufgenommen wurde.

### **3.2 Einbettung von Berufsorientierung in eine Berufswegebegleitung: Berufsorientierung darf kein singuläres Angebot sein**

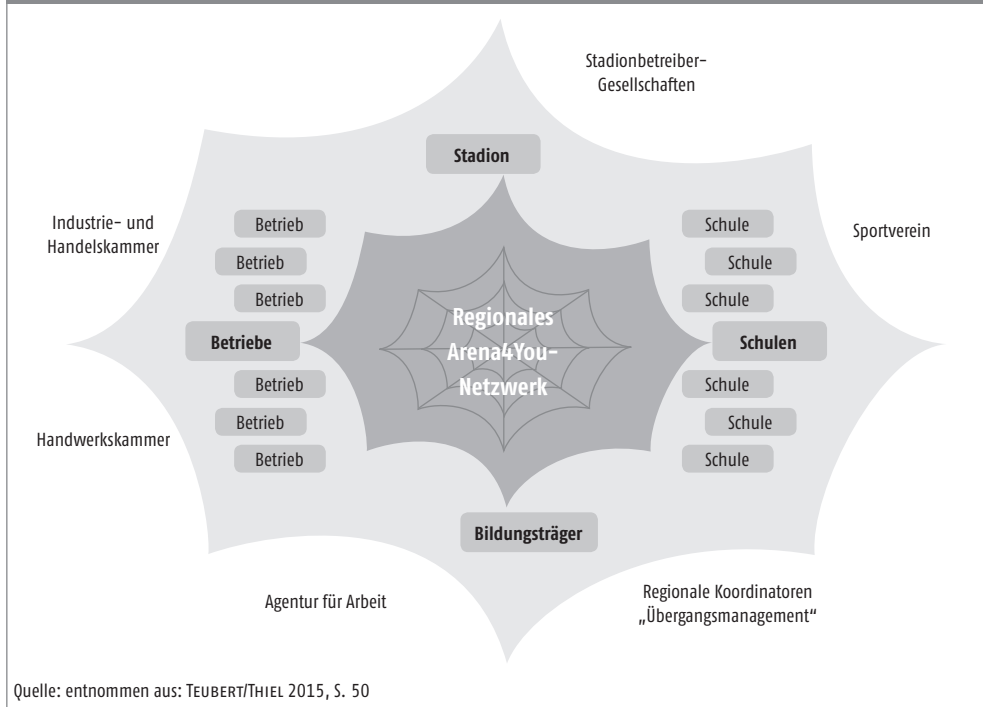
BRÜGGEMANN und RAHN (2013, S. 16) schreiben in der sehr lesenswerten Einführung zu ihrem Lehr- und Arbeitsbuch Berufsorientierung: „Das Ziel der pädagogischen Unterstützung der Berufsorientierung ist es also, den gesamten Berufsorientierungsprozess so zu fördern, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Jugendlichen die einzelnen Teilaufgaben des Berufswahlprozesses, von der Exploration des Selbst (Interessen, Fähigkeiten etc.) und den beruflichen Möglichkeiten über die Spezifikation eines Berufswunsches und geeignete Alternativen bis hin zur konkreten Abschlussplanung und Ausbildungsplatzsuche, vollständig und vor allem rechtzeitig bearbeiten und lösen.“

Damit wird nicht nur die pädagogische Aufgabe umschrieben, sondern gleichzeitig verdeutlicht, dass es sich um einen sehr komplexen Prozess handelt, der die Einbeziehung unterschiedlichster Akteure (z. B. Eltern, Lehrkräfte) erfordert und einen langen Atem benötigt. Auf den zuletzt genannten Aspekt soll hier zunächst eingegangen werden: Berufsorientierungsprogramme müssen die längerfristige Begleitung Jugendlicher in unterschiedlicher Weise sicherstellen. Zum einen können sie so angelegt werden, dass die Jugendlichen über einen längeren Zeitraum begleitet werden (*Kontinuität*). Zum anderen können einzelne Programme oder Maßnahmen so konzipiert werden, dass sie anschlussfähig sind. Konkret kann



dies heißen, bewusst an bereits durchgeführte Berufsorientierungsmaßnahmen anzuschließen oder Maßnahmen über die Programmlaufzeit hinaus anzustoßen (*Anschlussfähigkeit*). In diesem Zusammenhang nimmt auch die Bedeutung regionaler Netzwerke zu. Eine Reihe guter Beispiele verdeutlichen diese beiden Aspekte.

Abbildung 2: „Typisches“ regionales Setting der Berufsorientierung



So erfahren beim bereits angesprochenen *Bildungskettenansatz* des BMBF Jugendliche im Rahmen einer Potenzialanalyse (am Ende der siebten Klasse) erste Orientierungshilfen. Anschließend werden sie im Regelfall über zwei Jahren von einem/einer Berufseinstiegsbegleiter/-in unterstützt. Allerdings handelt es sich hierbei leider nicht um einen inklusiven Ansatz, da die Begleitung und Unterstützung nur auf spezifische Zielgruppen fokussiert. Auch die bereits angesprochenen Mentorenprojekte basieren auf Kontinuität und stellen die Begleitung der Jugendlichen über einen längeren Zeitpunkt sicher. Sie gehen von einer mindestens einjährigen Begleitung der Jugendlichen im Rahmen ihrer beruflichen Orientierung aus und reichen meist bis in die Ausbildung hinein (siehe: Servicestelle Bildungsketten beim Bundesinstitut für Berufsbildung).

### 3.3 Die Einbindung der Eltern in den Berufswahlprozess – Elternarbeit als integraler Bestandteil von Berufsorientierung

Bedeutend für die Berufsorientierung sind die Eltern (PUHLMANN 2014). Wenn Berufsorientierung mehr ist als Berufsfindung und -beratung und vielmehr ein wesentliches Element von Persönlichkeitsentwicklung für Schüler/-innen darstellt, dann kann und sollte dies nicht ohne die Eltern erfolgen. Sie kennen ihre Kinder und sind ganz wesentlicher Faktor in der Begleitung und Persönlichkeitsentwicklung. Daher sollten sie im Rahmen von Berufsorientierungsprogrammen nicht außen vor gelassen werden.

Gemäß HURRELMANN (2005, S. 109) fungieren Eltern nicht mehr ausschließlich als Erzieher, vielmehr werden sie auch zu sozialen Vorbildern und Unterstützern. Damit kommt auf die Eltern eine Vielzahl von Aufgaben zu, die von Gesprächen über Stärken, Fähigkeiten, Neigungen und Kompetenzen bis hin zu der Unterstützung bei der Suche nach Betriebspraktika oder anderen Kontakten in die Arbeitswelt reichen. Allerdings geht mit der beschriebenen Rolle auch die Gefahr einher, einen zentralen Aspekt aus dem Auge zu verlieren: Zentrales Subjekt im Bereich der Berufsorientierung bleiben die Schüler/-innen selbst. Sie bestimmen, in welche Richtung sich die Berufsorientierung bewegt, und sie entscheiden über ihre Berufsfindung – die Stärkung ihrer Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit ist dabei von zentraler Bedeutung.

Interessanterweise wird die hier beschriebene Aufgabenzuweisung an Eltern insbesondere auch von den Jugendlichen selbst betont. Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz stellt dies auf dem Bildungsserver Rheinland-Pfalz heraus: „Für alle, die am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder von der Schule ins Studium beteiligt sind, gilt: Eltern sind wichtige Ratgeber bei der Orientierung ihrer Kinder. Zahlreiche Studien zeigen, dass die Meinung der Eltern bei Jugendlichen viel mehr zählt als Empfehlungen von Lehrkräften oder Berufsberaterinnen und Berufsberatern, ja sogar mehr als Tipps von Freunden und Bekannten“ (BILDUNGSSERVER RHEINLAND-PFALZ 2013).

Damit entsteht aber gleichzeitig auch ein erhebliches Problem, wenn Eltern diese Aufgabe nicht wahrnehmen (können) und den Jugendlichen damit eine wichtige Unterstützungsfunktion in ihrem Berufsbildungsprozess fehlt (ULRICH 2006, S 65). Um hier nur ein Beispiel zu nennen: Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in der Berufsorientierung als Ansprechpartner ihrer Kinder oftmals weniger präsent. Vielfach fehlen ihnen Kenntnisse über das duale Berufsbildungssystem, was die Migrantenorganisationen in ihrem Positionspapier zum siebten Integrationsgipfel im Dezember 2014 betont haben (MIGRANTENORGANISATIONEN 2014). Für die Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen eher (vollzeit-)schulische Ausbildungen im Vordergrund, die sie kennen und ihre Kinder möglicherweise dahin gehend einseitig beeinflussen.

Hier wird die Notwendigkeit ergänzender Aktivitäten deutlich: Entweder müssen andere Personen diese Aufgabe übernehmen, bspw. Berufseinstiegsbegleiter/-innen oder Mentoren. Auch Lehrkräfte sind hier verstärkt gefragt. Oder es gilt, die Eltern selbst und ihre Kompetenzen

zu stärken, mit Informationsabenden, Informationsmaterialien und weiteren Aktivitäten. Gute Ansätze gibt es in Form von Angeboten in Schulen oder einzelnen Projekten (PROJEKTTRÄGER IM DLR e.V. 2011). Hierfür hat sich allgemein der Begriff „Elternarbeit“ in der Berufsorientierung etabliert, wobei auch interkulturelle Fragestellungen von erheblicher Bedeutung sind.

### **3.4 Einbindung der Lehrkräfte und Einrichtung eines Unterrichtsfachs Berufsorientierung – Zusammenarbeit ausbauen**

Neben den Eltern sind die bereits angesprochenen Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen im Berufswahlprozess und in der Berufsorientierung. Hier ist allerdings eine klare Aufgabenzuschreibung notwendig, wozu sich in der Literatur zur Berufsorientierung – im Gegensatz zu der Einbeziehung von Eltern – nur sehr wenig findet. Am intensivsten wird die Frage diskutiert, wo „Berufsorientierung“ im Schulunterricht zu verorten ist. Weitgehend außer Frage steht dabei, dass es in Hauptschulen und ähnlichen Schulformen in den Bereich der Arbeitslehre gehört. Auch in den anderen Fächern soll ein Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt werden. Es gibt auch die Forderung nach einem eigenen Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ (EBERHARD 2013, S. 101), ohne dass dies bisher in nennenswertem Umfang realisiert wäre. Dies ändert sich jetzt in Baden Württemberg mit der Einführung eines neuen Unterrichtsfachs „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ (MÜLLER 2014).

Generell stellt sich die Frage, inwieweit Lehrkräfte unmittelbar in Aktivitäten zur Berufsorientierung, gerade auch mit Partnern außerhalb der Schule, einbezogen werden können. Denkbar ist etwa, in Schulen einzelne Lehrkräfte als Koordinatoren für die Berufsorientierung zu beauftragen, wie dies in vielen Bundesländern, beispielsweise auch in Mecklenburg-Vorpommern, geschieht: „Jede weiterführende Schule hat eine Kontaktlehrkraft, die die Berufsorientierung an der Schule koordiniert. Diese Lehrkraft ist Ansprechpartner und Berater für Schüler, Erziehungsberechtigte und Partner“ (BILDUNGSSERVER MECKLENBURG-VORPOMMERN 2013).

Auf das System Schule betrachtet ist dies wichtig und sinnvoll, kann aber kein Ersatz dafür sein, dass die einzelnen Lehrkräfte die Berufsorientierung ihrer Schüler/-innen aktiv begleiten. Aus diesem Grunde heißt es in den Förderrichtlinien zum Berufsorientierungsprogramm (BOP): „Zur Verbesserung der Verknüpfung von schulischem und berufspraktischem Lernen wird die Anwesenheit von Lehrkräften der beteiligten Schulen erwartet“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2014) – als Voraussetzung dafür, Erfahrungen aus dem Praktikum auch wieder in den Unterricht einfließen lassen zu können.

## **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Eine Berufsorientierung, die an den individuellen (Lern-)Voraussetzungen und Bedürfnissen der jungen Menschen ansetzt, muss alle Jugendlichen in den Blick nehmen und ihnen entspre-

chende Unterstützung anbieten. Sie darf nicht aus vereinzeltten Bildungsangeboten bestehen, sondern diese müssen sich ergänzen (Anschlussfähigkeit im Rahmen einer Bildungskette). Zentrale Akteurinnen und Akteure sind Eltern sowie die Lehrkräfte, deren Einbeziehung noch weiter verstärkt werden muss. Beide müssen zum festen Kooperationspartner im Netz der Berufsorientierung werden.

Berufsorientierung darf nicht als weiteres „Instrument der Benachteiligtenförderung“ missverstanden und nicht nur Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ins Zentrum stellen (siehe Berufseinstiegsbegleitung). Eine stärkere Verortung einer Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien wäre ein wichtiges Zeichen.

Es bleibt zudem zu hoffen, dass in den nächsten Jahren von den politischen Entscheidungsträgern eine umfassende Evaluation dieses Bereichs auf den Weg gebracht wird. Berufsorientierung ist, gerade auch unter Inklusionsgesichtspunkten, eins der zentralen Themen der letzten Jahre und ist bereits heute mit erheblichen Programmmitteln ausgestattet. Schließlich wird es eine wichtige Aufgabe der Zukunft sein, die positiven Wirkungen von Berufsorientierung mit wissenschaftlichen Untersuchungen zu unterlegen.

## Literatur

- BILDUNGSSERVER MECKLENBURG-VORPOMMERN: Berufsorientierung – URL: <http://www.bildung-mv.de/schueler/berufsorientierung/> (Stand: 21.05.2015)
- BILDUNGSSERVER RHEINLAND PFALZ: Eltern sind wichtige Berufsberater (Newsletter 04/2013) – URL: [http://www.eltern.bildung-rp.de/index.php?id=21691&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=3248&cHash=f7deee5eb4da3dca2a551df4e30c7da5](http://www.eltern.bildung-rp.de/index.php?id=21691&tx_ttnews[tt_news]=3248&cHash=f7deee5eb4da3dca2a551df4e30c7da5) (Stand: 21.05.2015)
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia: Zur Einführung. Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 11–21
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 18. November 2014 – URL: [http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/BOP\\_Richtlinie\\_18.11.2014\\_Endfassung.pdf](http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/BOP_Richtlinie_18.11.2014_Endfassung.pdf) (Stand: 21.05.2015)
- BÜCHTER, Karin; CHRISTE, Gerhard: Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2014) 1, S. 12–15
- BYLINSKI, Ursula: Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: ERDSIEK-RAVE, Ute; JOHN-OHNESORG, Marei: Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin 2015, S. 47–58 – URL: <http://www.library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf> (Stand 21.5.2015)
- DEEKEN, Sven; BUTZ, Bert: Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn 2010
- EBERHARD, Verena: Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung?! In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 93–102

- HEISLER, Dietmar: Berufsorientierung im Spannungsfeld von Bildung und Marketing. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2014), Heft 27 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/heisler\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/heisler_bwpat27.pdf) (Stand: 10.06.2015)
- HEISTER, Michael u. a.: Schwerpunktthema: Übergänge von der Schule in die Ausbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012, S. 373–394
- HURRELMANN, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim 2005
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG e.V. u. a.: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2012. Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt 2012 – URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/Evaluation-Berufseinstiegsbegleitung-Zwischenbericht-2012-12-07.pdf;jsessionid=CC00C682361597EBAB272CF84B7570C5?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/Evaluation-Berufseinstiegsbegleitung-Zwischenbericht-2012-12-07.pdf;jsessionid=CC00C682361597EBAB272CF84B7570C5?__blob=publicationFile) (Stand: 10.06.2015)
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG e.V. u. a.: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, erschienen unter Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III – Abschlussbericht. (ohne Ort) 2015 – URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-453.pdf;jsessionid=21A494E3B5A47CE66E9AF16C626DD730?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-453.pdf;jsessionid=21A494E3B5A47CE66E9AF16C626DD730?__blob=publicationFile) (Stand: 10.06.2015)
- INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG: Studien- und Berufsorientierung in Niedersachsen für das Schuljahr 2014/2015 – URL: <http://www.berufsorientierung-niedersachsen.de/> (Stand: 21.05.2015)
- KLEINEMEIER, Marvin; SYBILLE, Petry; KAMANN, Markus: Arena4You – Berufsorientierung im Stadium. In: KUNERT, Carolin; PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld 2014, S. 147–158
- KUNERT, Carolin: Konzept und Umsetzung der Werkstatttage im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms des BMBF. In: KUNERT, Carolin; PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld 2014, S. 147–158
- KUNERT, Carolin; PUHLMANN, Angelika: Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld 2014
- MENZEL, Mareike; PEINEMANN, Katharina: Die Einbettung der Berufsorientierung in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in NRW als eine berufspädagogische Entwicklungsaufgabe. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2015) Ausgabe 27 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/menzel\\_peinemann\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/menzel_peinemann_bwpat27.pdf) (Stand: 21.05.2015)
- MIGRANTENORGANISATIONEN: Impulspapier von Migrantenorganisationen zum Integrationsgipfel 2014 – Ausbildungsland Deutschland – URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Artikel/Integrationsgipfel/2014-11-28-mo-papier.html> (Stand: 21.05.2015)
- MÜLLER, Marlene: Neues Schulfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ umstritten. Ulm 2014 – URL: <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/suedwestumschau/Neues-Schulfach-Wirtschaft-Berufs-und-Studienorientierung-umstritten;art4319,2939780> (Stand: 21.05.2015)

- PROJEKTRÄGER IM DLR e. V. (Hrsg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung, Berufsbezogene Elternarbeit, Band 2 der Reihe Perspektive Berufsabschluss. Bielefeld 2011
- PUHLMANN, Angelika: Bedeutung der Eltern für die Berufsorientierung heute. In: KUNERT, Carolin; PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld 2014, S. 147–158
- SCHMIDT, Evelyn; ZAUNER, Margrit: Erlebniswelt MINT in der Lernfabrik NEUE TECHNOLOGIEN Berlin als Element einer ganzheitlichen, systematischen Berufsorientierung in der Hauptstadtregion. In: KUNERT, Carolin; PUHLMANN, Angelika: Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld 2014, S. 73–83
- SCHÖPF, Nicolas: Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben. Leitfaden für die Berufsbildungspraxis. Bielefeld 2005
- SERVICESTELLE BILDUNGSKETTEN BEIM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Bildungsketten – URL: <http://www.bildungsketten.de> (Stand: 21.05.2015)
- TEUBERT, Hilke; THIEL, Ansgar: Arena4You. Berufsorientierung in Sportstadien. Bielefeld 2015
- ULRICH, Joachim Gerd: Erfolgchancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: inbas-GmbH Werkstattbericht: Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Offenbach a. M. 2006, S. 43–68 – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24\\_veranstaltung\\_migranten-kompetenzen-staerken\\_inbas.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_veranstaltung_migranten-kompetenzen-staerken_inbas.pdf) (Stand 21.05.2015)



*H.-Hugo Kremer*

## ► Überlegungen zur Inklusion an Berufskollegs – Widerspruch, Anspruch und Herausforderung

Die Inklusionsthematik findet in der beruflichen Bildung zunehmend Beachtung. Der Beitrag zeigt Anknüpfungspunkte und Abgrenzungen zu bestehenden Diskursen auf, nimmt grundlegende Widersprüche zur Inklusion an Berufskollegs in den Blick und bietet Eckpunkte zu einer Aufnahme der Herausforderung „Inklusion“ in Berufskollegs an. Dabei werden verschiedene Aspekte der Inklusionsdiskussion zusammengeführt und insbesondere spezifische Aspekte der Inklusion in der beruflichen Bildung und in Berufskollegs aufgenommen. Die Überlegungen sind dabei insgesamt zuspitzend und pointiert angelegt und überzeichnen an einzelnen Stellen bewusst, um Grundproblematiken und Widersprüche in der Inklusion an Berufskollegs aufzuzeigen.

### **Schlüsselbegriffe**

Berufskolleg, individuelle Förderung, Inklusionsverständnisse, Spannungsfelder zur Inklusion, Implementation

### **1. Berufskolleg als Fokus der Betrachtung**

Im Folgenden wird, ausgehend von bildungsstatistischen Analysen, die Inklusionsproblematik an Berufskollegs gekennzeichnet. Dabei könnte durchaus der Eindruck entstehen, dass die Herausforderung „Inklusion“ an Berufskollegs eher unproblematisch zu bewältigen ist. Hierbei wäre anzumerken, dass diese Hinweise mit einem spezifischen Inklusionsverständnis in Verbindung stehen, welche im Verlauf dieses Beitrags aufgenommen werden. Davon ausgehend wird exemplarisch kurz auf Arbeiten zur individuellen Förderung in der Ausbildungsvorbereitung verwiesen. Es kann hier aufgezeigt werden, dass sich bereits in diesen Bildungsgängen besondere Herausforderungen, aber auch Herangehensweisen von Berufskollegs zeigen. Offen bleibt, inwiefern die Praxis an Berufskollegs als Inklusion gekennzeichnet werden kann. Dies wird dann im Rahmen der Aufnahme von Inklusionsverständnissen zur Diskussion gestellt und in ausgewählten grundlegenden Spannungsfeldern weiter problematisiert. Abschließend wird im Beitrag aufgezeigt, dass trotz der grundlegenden Herausforderungen eine Aufnahme der Inklusion im Berufskolleg eröffnet werden sollte.



Die beruflichen Schulen werden in Nordrhein-Westfalen als Berufskollegs bezeichnet (vgl. BILDUNGSPORTAL NRW 2015). Die Bildungsgänge im Berufskolleg bieten Bildungswege, die zu beruflichen und allgemeinbildenden Abschlüssen führen. Dabei werden Bildungsgänge auf sehr unterschiedlichen Niveaustufen angeboten, was sich sowohl im Rahmen der Eröffnung allgemeinbildender Abschlüsse (vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife) als auch durch die Ermöglichung des Erwerbs beruflicher Kompetenzen zeigt (Bildungsgänge, die einer beruflichen Orientierung dienen, vs. Bildungsgänge, die zu einem beruflichen Abschluss führen). Diese Bildungsangebote werden für unterschiedliche Berufsfelder angeboten (z. B. kaufmännisch-verwaltender Bereich, gewerblich-technischer Bereich, hauswirtschaftlich-pflegerischer Bereich).

Das Berufskolleg setzt sich so aus sehr unterschiedlichen Bildungsgängen zusammen, die jeweils zu einem vielschichtigen, aber auch durchaus spezifischen Bildungsangebot führen. Dementsprechend muss der Blick vor dem Hintergrund der Inklusionsproblematik auf die Zusammensetzung des jeweiligen Berufskollegs gerichtet werden.

## 2. Inklusionsproblematik an Berufskollegs

Klemm arbeitet in einer bildungsstatistischen Analyse Daten zu Jugendlichen an Berufskollegs auf (vgl. auch im Folgenden KLEMM 2015a und b), die einen sonderpädagogischen Förderbedarf besitzen. Hierbei fokussiert er insbesondere auf die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Im ersten Bildungsjahr hatten 1,7 Prozent (4.512) der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in diesen Schwerpunkten. Insgesamt hatten 2,1 Prozent (5.707) der Jugendlichen einen festgestellten Förderbedarf über alle Förderschwerpunkte hinweg. Über alle Jahrgänge an Berufskollegs geht der Anteil der Jugendlichen mit diesen Förderschwerpunkten auf 1,4 Prozent etwas zurück. Das heißt, von 576.936 Jugendlichen in den Bildungsgängen an Berufskollegs haben 10.534 einen festgestellten Förderbedarf (davon 8.534 Jugendliche in den Schwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung).

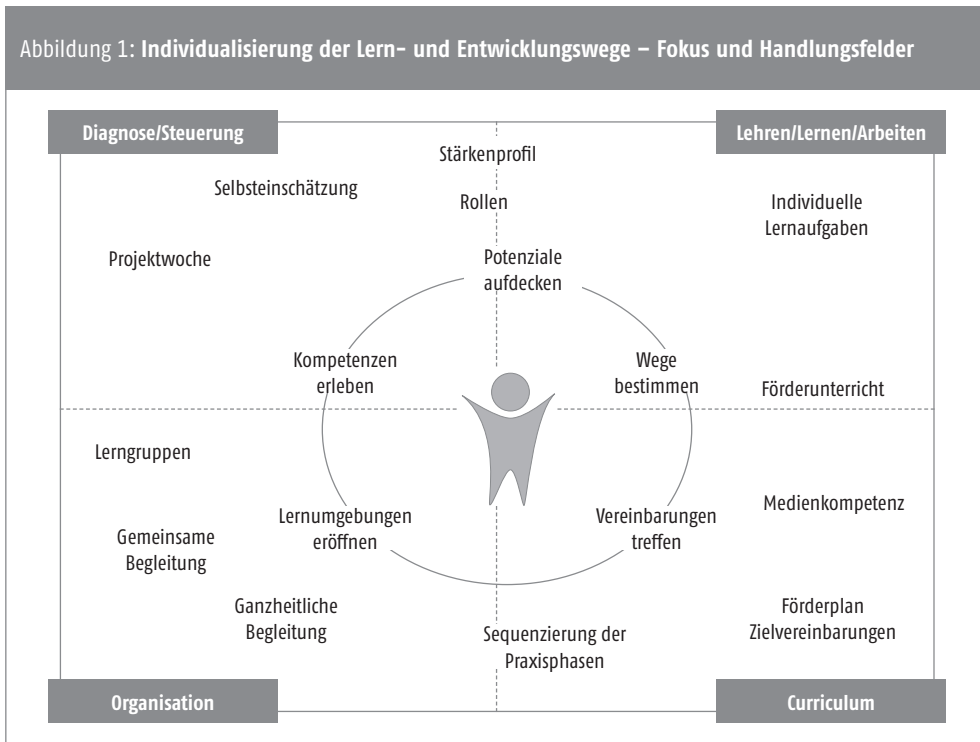
Die Betrachtung dieser Schwerpunkte ist insofern bedeutsam, da die inklusive Beschulung dieser Gruppe zum Regelfall werden soll. Aktuell wird ungefähr die Hälfte dieser Jugendlichen in Berufskollegs und die andere Hälfte in Förderberufskollegs beschult. Es könnte nun vermutet werden, dass die weiteren Jugendlichen ohne größere Probleme in Berufskollegs aufgenommen werden könnten und so Inklusion an Berufskollegs schnell erreicht werden kann. Dabei wäre jedoch grundlegend zu fragen, ob mittels der Betrachtung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt die Inklusionsproblematik tatsächlich erfasst werden kann, da einerseits die Feststellung des Förderbedarfs in den Regionen in Nordrhein-Westfalen sehr unterschiedlich gehandhabt wird und andererseits die Abgrenzung von Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf keineswegs trennscharf ist und ein nicht festgestellter Förderbedarf wohl nicht intendiert, dass keine spezifische Förderung er-

forderlich ist. Jugendliche mit einem wie auch immer gearteten (besonderen) Förderbedarf werden in spezifischen Bildungsgängen im Berufskolleg aufgenommen. Dementsprechend wären im momentanen System die Konsequenzen für diese Bildungsgänge zu betrachten, und Inklusion würde sich als Entwicklung spezifischer Bildungsgänge an Berufskollegs zeigen. Daher soll in einem ersten Schritt exemplarisch auf Gestaltungsanstrengungen zur individuellen Förderung in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen eingegangen werden. Mit den Überlegungen im folgenden Kapitel kann verdeutlicht werden, vor welchen Anstrengungen Berufskollegs bereits aktuell stehen, ohne damit ausdrücken zu wollen, dass die Inklusionsproblematik in dieser Form bewältigt werden kann. Vielmehr stellt sich darauf bezogen die Überlegung, inwiefern die bisherige Beschulung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Inklusion gekennzeichnet werden darf und soll. Dies bietet dann einen Ausgangspunkt, um Entwicklungsansprüche im Kontext einer inklusiven Bildungsarbeit an Berufskollegs zu formulieren.

### **3. Bezugspunkte: Individuelle Förderung in der Ausbildungsvorbereitung**

Individuelle Förderung in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen kann als ein Entwicklungsschwerpunkt für Berufskollegs gekennzeichnet werden. In diesem Beitrag wird exemplarisch auf Forschungs- und Entwicklungsarbeiten aus Projektzusammenhängen (vgl. InLab, InBig) Bezug genommen, die besondere Herausforderungen einer individuellen Förderung aufzeigen. Dabei wurde ein besonderer Schwerpunkt auf die Verankerung der individuellen Förderung in der Bildungsgangarbeit gesetzt. Letztlich wurde damit herausgestellt, dass individuelle Förderung mit Entwicklungsanstrengungen auf mikrodidaktischer, organisatorischer und curriculärer Ebene verbunden ist und nicht isoliert erfolgen kann.

Die Besonderheit ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge zeigt sich darin, dass zumindest auf Ebene des Bildungsgangs die Auswahl, Struktur und Begründung von Themen an resp. mit der Person des Jugendlichen (aus-)gerichtet und (re-)formuliert werden müssen. Aufgabe der Berufskollegs ist es daher, in die curricularen Strukturen als leitendes Prinzip eine Individualisierung der Lern- und Entwicklungswege aufzunehmen. Den Aktivitäten im Modellprojekt war dementsprechend gemeinsam, dass die Jugendlichen als Referenz ins Zentrum der Bildungsgangarbeit gerückt wurden und daran ausgerichtet schulische Bildungsgangstrukturen aufgebaut wurden. Eine Herausforderung für die Curriculararbeit wird es sein, Modelle und Konzepte zu entwickeln, die Berufskollegs darin unterstützen, eine individuelle Aufnahme der Bildungsgänge zu eröffnen. Der spezifische Handlungszugang für die Bildungsgangarbeit wird in der folgenden Abbildung dargelegt:



Diese Eröffnung individueller Lern- und Entwicklungswege wird in den Curricula der Ausbildungsvorbereitung kaum abgebildet und steht somit im Gestaltungszusammenhang der Berufskollegs. Hier scheint eine durchaus spezifische Gestaltung an den Standorten zu erfolgen, die vor dem Hintergrund regionaler Gegebenheiten, Strukturen und Traditionen sowie der Profile in den Bildungsgängen durchaus nachvollziehbar sein kann. Dies verdeutlicht, dass damit sehr komplexe Gestaltungsaufgaben verbunden sind. Dementsprechend zeigen sich in den Berufskollegs auch durchaus sehr unterschiedliche Antworten auf die Gestaltung individualisierter Bildungsgangkonzepte zur Realisierung individueller Förderung. Abbildung 2 deutet die Spannweite der Gestaltung von Bildungsgangkonzepten an.

Auch wenn übergreifende gemeinsame Problemräume lokalisiert werden können, wie z. B. die didaktisch-methodische Einbindung von Praxisphasen (vgl. BEUTNER/EICKHOFF/KREMER 2015) oder der Umgang mit Heterogenität und der Integration entwicklungsförderlicher Diagnoseformate (vgl. FREHE 2015), zeigen sich die Lösungsansätze durchaus sehr spezifisch und werden an den Berufskollegs als sehr umfassende Gestaltungsaufgabe gesehen, die systematisch in die Bildungsarbeit einzubinden ist. Diese Herausforderung wurde in den beteiligten Berufskollegs als eine Aufgabe, die über die im Alltag mögliche Gestaltung einer Bildungsgangarbeit hinausgeht, gekennzeichnet. Gerade hier gilt es, Strukturen aufzubauen, die dauerhaft realisierbare Formen der Bildungsarbeit stützen.

Abbildung 2: Standortkonzepte zur Bildungsgangarbeit

	Standortkonzept I	Standortkonzept II
<b>Berufskolleg</b>	„Das <i>Berufskolleg West</i> ist eine traditionsreiche berufsbildende Schule im Herzen des Ruhrgebiets. Sie hat sich von 1921 (damals Industrieberufsschule) bis heute zu einem modernen Qualifizierungszentrum im gewerblich-technischen Bereich entwickelt“ (vgl. <a href="http://www.berufskolleg-west.de">www.berufskolleg-west.de</a> , Stand: 24.12.2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Berufskolleg – Ernährung/Sozialwesen/Technik</li> <li>▶ Kreisberufsschule, ländliche Region</li> <li>▶ Fokus auf benachteiligte Jugendliche (Ausbildungsvorbereitung/JVA)</li> </ul>
<b>Kernidee/Konzept</b>	„Fit für den 8-Stunden-Tag“	Betreutes Selbstlernen/Praxisphasen
<b>Struktur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Differenzierung der Qualifizierungsangebote „Blumenstrauß“</li> <li>▶ Testanstrengungen auf unterschiedlichen fachlichen Levels</li> <li>▶ Spezielle Angebote in Förderschienen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Fokus auf den individuellen Lernprozess in der Gruppe</li> <li>▶ Unterstützung und Begleitung</li> <li>▶ Individuelle Lernlandkarte/Zielfindung</li> </ul>

Auch wenn diese Entwicklungszusammenhänge keinesfalls mit Inklusion gleichzusetzen sind, bieten sie doch Erklärungspunkte, warum sich in Gesprächen mit Vertretern aus Berufskollegs gleichzeitig zwei durchaus gegensätzliche Positionen finden. Die Stimmen weisen einerseits darauf hin, dass Inklusion bereits Alltag ist, und gleichermaßen finden sich Kommentierungen, nach denen Inklusion an Berufskollegs kaum für realisierbar erachtet wird. Derartige Äußerungen erfolgen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungsräume und Positionen, was hier nur angedeutet werden konnte. Sie deuten die Spannweite der Perspektiven auf den Diskurs um Inklusion in Berufskollegs an und gehen auch mit einer gewissen Unschärfe einher. Trotz der unterschiedlichen Positionen kann so festgestellt werden, dass das Thema der Inklusion keinesfalls vollständig neu ist und sich in Berufskollegs durchaus Anschlusspunkte an aktuelle Diskurse herstellen lassen, ohne dabei sicherzustellen, dass tatsächlich die Inklusionsproblematik adressiert wird. Daher erscheint es erforderlich, bestehende Aktivitäten auf den Inklusionsprozess zu beziehen. Im folgenden Kapitel soll nun vor dem Hintergrund unterschiedlicher Inklusionsverständnisse eine erste Annäherung erfolgen.

## 4. Diskussion: Inklusion an Berufskollegs

### 4.1 Zum Stand der Inklusion vor dem Hintergrund unterschiedlicher Inklusionsverständnisse

In der aktuellen Diskussion können drei unterschiedliche Verständnisse zur Inklusionsproblematik differenziert werden (vgl. zum Inklusionsverständnis u. a. WERNING 2010). Enggruber nimmt diese Differenzierung in der folgenden Form auf:

1. „*Inklusion* als analytische Kategorie, als Gegensatz zu *Exklusion* in der Systemtheorie Niklas Luhmanns, Bildungssoziologie Rudolf Stichwehs (DANNENBECK 2012) und in der allgemeinen Soziologie von Hartmut Esser (2000).
2. *Inklusion* im Verständnis der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Nationaler Aktionsplan der Deutschen Bundesregierung (BMAS 2011).
3. *Inklusion* als **bildungspolitische Programmatik** im weiten Verständnis der UNESCO (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014)“ (vgl. ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 13 f.).

Zu 1): Im ersten Zugang wird Inklusion als Gegensatz zu Exklusion interpretiert, bzw. Inklusion ist in dieser Vorstellung auch mit einer Möglichkeit der Exklusion verbunden. Hier soll lediglich auf den Aspekt der Inklusion und Exklusion eingegangen werden und nicht auf damit verbundene Kriterien, die den Zugang zu den Systemen bestimmen (vgl. z. B. BERTELSMANN STIFTUNG 2014, S. 9 f.). In dieser Differenzierung wird die Beschulung in gesonderten Bildungseinrichtungen als Exklusion eingestuft und die Beschulung in den sogenannten Regelschulen eingefordert. Die einführenden bildungsstatistischen Anmerkungen bestätigen nochmals, dass innerhalb dieser Institutionen wiederum eine Exklusion bestimmter Gruppen stattfinden und die Beschulung in Regelberufskollegs kaum als Garant einer Inklusion eingestuft werden kann. So kann zwar in Berufskollegs konstatiert werden, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bildungsgänge aufgenommen werden, im Innenverhältnis wäre dann genauer zu prüfen, inwiefern eine Inklusion erfolgt oder wiederum eine Separation in gesonderte Bildungsgänge. Zumindest ist fraglich, ob damit eine inklusive Bildung gekennzeichnet wird oder lediglich die Systemgrenzen und Betrachtungsformen der Systeme verschoben werden. Die Arbeiten zur individuellen Förderung in der Ausbildungsvorbereitung lassen jedoch auch erkennen, wie anspruchsvoll die Bildungsarbeit für die beteiligten Akteure erscheint und dass eine Integration in das System Berufskolleg selbst mit Herausforderungen verbunden ist. Diese Betrachtung soll hier nicht fortgeführt werden, da bereits deutlich wird, dass eine Aufnahme in das Regelschulsystem kaum ausreichend erscheint. Inwiefern dies dann bereits als Integration gekennzeichnet werden kann, wäre weiterhin zu diskutieren.

Zu 2): Der aktuelle Diskurs um Inklusion erfährt eine deutliche Prägung durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In dieser geht es um eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Im Bereich der Bildung wird dies an verschiedenen Stellen auf eine gemeinsame Beschulung von Jugendlichen mit und ohne Behinderung von Kindern und Jugendlichen im Regelschulsystem bezogen. Damit stellt sich die Notwendigkeit einer Differenzierung in behinderte und nicht behinderte junge Menschen, was wiederkehrend nicht nur für Förderbereiche wie Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung verbunden ist. Sofern man diese Zuordnungen akzeptiert, stellt sich wiederum die Frage, welche behinderten Personengruppen mit welchen Nichtbehinderten zusammengeführt werden. Hier kann

zumindest kritisch festgestellt werden, dass eine Homogenisierung in der Form angestrebt wird, dass das gemeinsame Kriterium die Benachteiligungen unterschiedlicher Art im Übergang von Schule in Beruf und Arbeit darstellt. Daher erscheint es durchaus auch kritisch zu sein, ob zumindest für den Bereich der Berufskollegs die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als eine geeignete Basis zur inklusiven Bildungsarbeit herangezogen werden kann. Dies bedeutet dann auch anders gewendet, dass ein nicht festgestellter Förderbedarf im Kontext der Inklusionsthematik letztlich nicht vorliegt. Gerade dies wird mit der UN-Behindertenrechtskonvention wohl kaum angestrebt. Schumann kennzeichnet den Perspektivwechsel in der folgenden Form: „Behinderung wird nicht länger vorwiegend aus medizinischer oder sozialer Sicht betrachtet, sondern als menschenrechtliches Thema festgeschrieben. Sie wird nicht nur als Bestandteil des menschlichen (Zusammen-)Lebens anerkannt und bejaht, sondern darüber hinaus als Quelle (möglicher) kultureller Bereicherung wertgeschätzt. Menschen mit Behinderungen soll ohne Diskriminierung der volle Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten garantiert werden, heißt es in der dreiseitigen Präambel der Konvention. Würde, Barrierefreiheit, Chancengleichheit, Inklusion, Selbstbestimmung, Empowerment und Partizipation sind die zentralen Leitbegriffe der Konvention, die in den einzelnen Rechten konkretisiert werden“ (SCHUMANN 2009, S. 1 f.).

Zu 3): Die UNESCO formuliert mit der Leitidee einer „Inklusiven Bildung“ die folgende Perspektive: „Universeller Zugang zu Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie Förderung von Gerechtigkeit“ (DEUTSCHE UNESCO 2010, S. 10). Damit wird der Blick deutlich erweitert, Inklusion wird zu einem allgemeinen Prinzip, und es stellt sich weniger die Frage der Anpassung der Individuen an das bestehende System, sondern mehr die Eröffnung einer Teilhabe an der Gesellschaft über die gesellschaftlichen Institutionen. Entsprechend ist die Heterogenität und Vielfalt der Personen aufzunehmen, und die Institutionen müssen sich genau dieser vorhandenen Vielfalt stellen und ihr dienen. Demgemäß finden sich Forderungen einer Pädagogik der Vielfalt und einer notwendigen Anpassung der gesellschaftlichen Organisationen am Prinzip der Inklusion. Dies könnte beispielsweise mit einer Forderung eines inklusiven Berufskollegs einhergehen. Dabei muss jedoch festgestellt werden, dass genau mit diesem Vorgehen Inklusion auf einer programmatischen Ebene erkennbar wird, in der jeweiligen Organisation und den Institutionen wäre jedoch wiederum zu prüfen, wann diesem Prinzip Rechnung getragen wird. Weiterführend erscheint mir die damit verbundene Forderung einer Inklusion, dass es nicht um den Erhalt und die Integration in bestehende Strukturen geht, sondern die Berücksichtigung der Vielfalt und Heterogenität im Vordergrund steht. Dies erfordert jedoch auch, genau zu prüfen, welche Organisationen, Institutionen und Strukturen einer Inklusion entgegenstehen. Die Berücksichtigung individueller Besonderheiten bedeutet eben, dass individuelle Ziel- und Entwicklungskorridore anzubieten sind, und kaum, dass jedem der Weg durch standardisierte Korridore eröffnet werden muss. Daher ist durchaus offen, in welcher Form die Leitidee der UNESCO überführt wird.

Die Überlegungen lassen erkennen, dass – wenngleich zwischen diesen sicherlich auch Verbindungen auszumachen sind – Inklusion an Berufskollegs durchaus sehr unterschiedlich interpretiert werden kann und sich der Umgang mit Inklusion eben auch sehr unterschiedlich zeigen kann. Es zeigen sich aber auch grundlegende Spannungsfelder und Problematiken im Umgang mit Inklusion, die im folgenden Kapitel angedeutet werden sollen.

## 4.2 Berufsbildung in Berufskollegs und Inklusion – ein Widerspruch?

Ein Bemühen um Inklusion kann an Berufskollegs durchaus festgestellt und erkannt werden. Die eher skeptische Position, dass Inklusion hier kaum realisierbar erscheint, wird häufig mit dem Hinweis auf unzureichende Ressourcen oder dem Hinweis fehlender sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte verbunden. Dies hat durchaus eine Berechtigung und kann nicht ausgeblendet werden, soll hier jedoch nicht verfolgt werden. In diesem Abschnitt sollen grundlegende Spannungsfelder angedeutet werden.

### *Zur Homogenisierung über Bildungsgänge*

Die Bildungsarbeit im Berufskolleg wird entscheidend über sogenannte Bildungsgänge strukturiert. Mittels der Bildungsgänge findet eine Homogenisierung in der Vielfalt der Jugendlichen statt. Diese Homogenisierung wird über unterschiedliche Zugänge und Differenzierungen hergestellt. Es seien hier nur einige Zuordnungsansätze angedeutet:

- ▶ Zuordnung der Jugendlichen zu Berufsfeldern über die Bildungsgänge des Berufskollegs,
- ▶ Abgrenzung von Jugendlichen mit Ausbildungsplatz und Jugendliche ohne Ausbildungsplatz,
- ▶ Nivellierung der Bildungsgänge in Bezug auf allgemeinbildende Abschlüsse bzw. schulische Eingangsvoraussetzungen.

Damit spannt sich ein System auf, welches eine Zuordnung der Jugendlichen zu den Bildungsgängen bewirkt, die sich an Abschlüssen, Arbeitsmarktzuordnungen, Qualifikationsstufen oder vorliegender Ausbildungsreife orientieren. Dies mag für viele Jugendliche als eine gute Leitplanke im Übergang von Schule in Beruf und Arbeitsmarkt fungieren, geht jedoch auch mit einer Segregation von Jugendlichen einher und stellt weniger das Prinzip der Inklusion ins Zentrum. Daher kann durchaus die Frage aufgeworfen werden, inwiefern Inklusion an Berufskollegs realisierbar ist, wenn gleichermaßen die Einordnung von Jugendlichen in deren Bildungsgänge einer anderen Logik folgt.

### *Berufliche Handlungskompetenz und Inklusion*

Dies steht im Zusammenhang mit einem Kompetenzverständnis in Berufskollegs, welches auf das berufliche Tätigkeitsfeld ausgerichtet ist.

„(1) Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.

(2) Die Bildungsgänge des Berufskollegs sind abschlussbezogen und führen in einem differenzierten Unterrichtssystem einzel- und doppeltqualifizierend zu beruflichen Qualifikationen (beruflichen Kenntnissen, beruflicher Grund- und Fachbildung, beruflicher Weiterbildung und Berufsabschlüssen) und ermöglichen den Erwerb der allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II. Die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden“ (APO BK 2014, § 1).

Damit wird in der beruflichen Bildung ein Kompetenzverständnis mitgeführt, welches sich an Anforderungen in beruflich strukturierten Lebensräumen ausrichtet, was sich auch in der Bestimmung von Kompetenzen im Rahmen des sogenannten Lernfeldkonzepts zeigt. Damit soll keinesfalls berufliche Bildung auf Verwertbarkeit oder die Bewältigung von Situationen verkürzt werden. Allerdings werden darüber (berufliche) Handlungskompetenzen bestimmt, die in Bildungsgängen erreicht und entwickelt werden sollen. Dabei wird jedoch ausgeblendet, inwiefern eine Passung der Jugendlichen zu diesen Kompetenzanforderungen in den Bildungsgängen möglich ist. Die Kompetenzanforderungen in den Bildungsgängen entsprechen dann häufig nicht den Kompetenzentwicklungsvorstellungen und -möglichkeiten der Jugendlichen. Diese Problematik einer Ausrichtung der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Jugendlichen im Spannungsfeld zu den Kompetenzformulierungen in den Bildungsgängen konnte bereits im Rahmen der Maßnahmen zur individuellen Förderung angedeutet werden. Dementsprechend erfordert Inklusion weniger, den Bildungsgang als Organisationsgröße zur Kompetenzentwicklung ins Zentrum zu rücken, sondern zunehmend die einzelnen Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen und daran die Bildungsarbeit auszurichten. Weiterführend stellt sich dann jedoch die Frage, inwiefern tradierte Institutionalisierungen, wie z. B. das Berufsprinzip, mit dem Prinzip der Inklusion vereinbar sind.

#### *Inklusion an Berufskollegs und mögliche Spannungsfelder*

Aktuell werden derartige Spannungsfelder auf die Ebene der Berufskollegs verlagert und treten dann in der Bildungsgangarbeit auf. Auch hier sei lediglich auf ausgewählte Spannungsfelder verwiesen:

- Die Verschränkung von Abschlussorientierung und beruflicher Orientierung, Kenntnissen oder Berufsabschlüssen zeigt sich für Lehrkräfte als ein kaum lösbares Spannungsfeld, da beispielsweise eine Erreichung allgemeiner Abschlüsse und beruflicher Orientierungen für einzelne Jugendliche nicht als realisierbar angesehen wird. Die Möglichkeit muss oder sollte jedoch bestehen.



- ▶ Lernen in komplexen Aufgabenzusammenhängen oder im Rahmen vollständiger Handlungen kann dem spezifischen Begleit- und Förderbedarf von Jugendlichen widersprechen. Dementsprechend können auf den ersten Blick widersprüchliche Konzepte wie „Beetreutes Selbstlernen“ eine Bedeutung erfahren (vgl. BEUTNER/KRANERT/ROSE/KREMER 2015, S. 117).
- ▶ Die Teilhabe an beruflichen Ausbildungsmaßnahmen kann im Zuge der Integration eröffnet werden. Durchaus fraglich ist, inwiefern damit eine Teilhabe am Arbeitsmarkt eröffnet wird und an die inklusive Bildung im Berufskolleg ein stark separierter Arbeitsmarkt anschließt.

Die Spannungsfelder verdeutlichen hier, dass zwar auf eine Bildung in Berufskollegs fokussiert werden kann, inklusive Berufskollegs allerdings mit einer inklusiven Gesellschaft einhergehen müssen. Die Entwicklung inklusiver Berufskollegs kann nicht auf eine Bildungsgang- und Schulentwicklung begrenzt werden, sondern erfordert eine Anbindung an gesellschaftliche Strukturen und Bezugspunkte, wie Bildung, Arbeit und Gesellschaft. Inklusive Berufskollegs gehen dementsprechend mit regionalen inklusiven Strukturen einher (vgl. hierzu auch KREMER/KÜCKMANN/SLOANE/ZOYKE 2015). Inklusion im System beruflicher Bildung bedarf so einer Positionsbestimmung im Spannungsfeld von Teilhabe an Bildung und Arbeit.

## 5. Ausblick: Auf dem Weg zu inklusiven Berufskollegs?

Wocken führt in einem Gedicht zur Inklusion die folgenden Zeilen an:

„Inklusion sagt nicht: Vielleicht.  
Überlegt nicht lange: Ob und Wenn und Aber.  
Inklusion macht's möglich“ (WOCKEN 2014, S. 9).

Fraglich ist, ob Inklusion in dieser Form an Berufskollegs herangetragen werden kann. Auch wenn hier nur andeutungsweise Grundproblematiken aufgenommen werden konnten, wäre Wocken folgend zu fragen, was möglich gemacht werden kann und welcher Rahmen gesetzt werden kann.

Der Inklusionsproblematik wird durchaus begegnet, und das System Berufskolleg weist gleichermaßen Widersprüche zur Inklusion auf. Dabei erfolgt auch vor dem Hintergrund der aktuellen Änderungen im Schulrecht eine durchaus unterschiedliche Auslegung und Interpretation des Konzepts der Inklusion. Damit geht einerseits die Gefahr einher, dass im Zuge der Systemerhaltung Inklusion in das bestehende System eingepasst wird, und auf der anderen Seite Inklusion auf Strukturreformdiskurse reduziert wird. Es mag durchaus berechtigt sein, dass die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung berücksichtigt werden soll und nicht leichtfertig Veränderungen vorgenommen werden bzw. Inklusion an bestimmten Stellen als

nur begrenzt realisierbar erscheint (vgl. z. B. HEIMANN 2013). Ebenso muss jedoch auch konstatiert werden, inwiefern das Berufsbildungssystem mit dem Prinzip der Inklusion vereinbar ist. Dabei geht es aus meiner Sicht nicht um möglichst schnelle und leichtfertige Anpassungen, sondern um eine kritische und sorgfältige Prüfung in Verbindung mit Schritten zu einer „echten“ Inklusion. KREMER/KÜCKMANN/SLOANE/ZOYKE (2015, S. 59 f.) haben dies in der folgenden Form aufgenommen: „Inklusion in Berufskollegs kann nun einerseits einem eher reaktiven ‚Einpassungsmodell‘ folgen, welches ausgehend von den Defiziten der Subjekte eine Integration der Jugendlichen anstrebt. Dann gerät die Frage in den Blickpunkt, wie Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsstörungen in einem tradierten Setting in Berufskollegs ausgebildet werden können. In diesem Modell stellt sich demnach vornehmlich die Frage, in welcher Form eine Unterstützung, Anpassung des Niveaus etc. erforderlich erscheint. Andererseits kann Inklusion einem Strukturreformmodell folgen, welches die Inklusionsproblematik als ein den Strukturen bedingtes Phänomen versteht und auf eine notwendige Reform der Strukturen rekurriert. Damit werden Positionen aufgegriffen, die darauf hinweisen, dass Inklusion vornehmlich an den subjektiven Strukturen und weniger an den strukturellen Problemen ausgerichtet ist (vgl. LAUBENSTEIN/HEGER 2011, S. 347).“

Tabelle 1: Mögliche Modelle zur Umsetzung der Inklusion in Berufskollegs

„Einpassungsmodell“		Strukturreformmodell
Individuelles Defizit	Grundverständnis	Strukturproblem
Reaktives Verfahren – Inklusionsverständnis ist den Strukturen untergeordnet	Verfahren	Proaktives Verfahren – Inklusionsverständnis Ausgangspunkt der institutionellen und strukturellen Entwicklung
Perspektive auf die Behinderung/Beeinträchtigung des Einzelnen	Perspektive	Perspektive – Reform der gesellschaftlichen Struktur
Fördermaßnahmen im Sinne individueller Begleitmaßnahmen	Maßnahmen	Inklusiv angelegte Bildungsstrukturen
Bewältigung der bestehenden Konzepte Formale Auswahl der Personen (Grenzziehung/fließende Übergänge)	Grenzen	Politische Steuerung Implementation der Strukturen Verlust funktionierender Begleitinstrumente

Quelle: entnommen aus: KREMER/KÜCKMANN/SLOANE/ZOYKE 2015, S. 60

Vor diesem Hintergrund besteht eine Skepsis, dass auf der einen Seite die Aufnahme von Jugendlichen in bestehende Bildungsgänge und Klassen zur Inklusion führt. Dies ist mit der Gefahr verbunden, dass die Jugendlichen aufgefordert sind, sich bestmöglich an die Anforderungen in der Gruppe anzupassen. Auf der anderen Seite besteht eine Skepsis, dass notwendige strukturelle Veränderungen nur sehr schwerfällig einzuführen sind und über gesellschaftliche Strukturen abgefangen werden. Dieser Pessimismus wird im Rahmen eines BIBB-Expertenmonitorings von ENGGUBER u. a. (2013) durchaus gestützt. Damit soll nicht

ausgedrückt werden, dass Reformen nicht realisierbar sind oder die Aufnahme von Jugendlichen ins Regelschulsystem nicht als Inklusion gekennzeichnet werden kann. Vielmehr soll darauf verwiesen werden, dass daneben ein dritter Weg über eine aktive Aufnahme des komplexen Gestaltungszusammenhangs Inklusion durchaus weiterführend sein kann und auf dieser Ebene notwendige Klärungen und Entwicklungen angesiedelt werden können. Damit können auch Ansatzpunkte zur Inklusion aufgenommen werden. Auf diesem Wege könnte zudem ein wichtiger Beitrag geleistet werden, um das Prinzip der Inklusion in der Gesellschaft auszudifferenzieren und einen Beitrag zur Gestaltung auf verschiedenen Ebenen zu leisten. Zusammenfassend seien hier nochmals drei unterschiedliche Gestaltungsebenen zur Inklusion angedeutet:

- ▶ Inklusionsverständnis und Gesellschaft – Es wird erkennbar, dass in der aktuellen Diskussion Bezug auf unterschiedliche Inklusionsverständnisse Bezug genommen wird und dementsprechend Entwicklungen auch kaum einheitlich eingestuft werden. Hier erscheint auch weiterhin eine Verständigung zur Inklusion erforderlich. Bezug nehmend auf die gesellschaftlichen Teilsysteme wäre daraufhin zu bestimmen, wie die Institutionen gestaltet werden und dem Prinzip der Inklusion genügen.
- ▶ Rezeption des Inklusionsverständnisses auf Ebene der Berufskollegs – In den gesellschaftlichen Institutionen ist eine darauf bezogene Klärung des Inklusionsverständnisses erforderlich, was sich beispielsweise in der Klärung von Kriterien zur Kennzeichnung eines inklusiven Berufskollegs ausdrücken kann, der Bestimmung von Formaten zum gemeinsamen Lernen oder der organisatorischen Verortung der Inklusionsproblematik.
- ▶ Überführung des Inklusionsprinzips in didaktische Handlungsformate – Im Beitrag wurde u. a. auf Ansätze zur individuellen Förderung hingewiesen. Es stellt sich genauer die Herausforderung, in welcher eine Pädagogik der Vielfalt oder Inklusion auf didaktisch-methodischer Ebene realisiert werden kann. Weiterführend könnte hier eine Verschränkung kompetenzorientierter Didaktikkonzepte mit Ansätzen zur Stärkenorientierung sein.

Mit diesen Zugängen kann nochmals die Komplexität der Inklusionsproblematik vergegenwärtigt werden. Es wird ebenso erkennbar, dass Inklusion nicht in einem Bereich isoliert betrachtet werden kann.

In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Berufskollegs, ein Inklusionsverständnis zu erarbeiten und darauf bezogen Handlungsräume aufzunehmen. Damit stellen sich dann in der Diskussion befindliche Ansätze, wie multiprofessionelle Teamarbeit oder die Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen, zwar als bekannte Zugänge, diese bedürfen jedoch einer eigenständigen Profilierung im Rahmen der Inklusion. Dabei können Bildungsgänge als Handlungsrahmen zur Inklusion dienen, Inklusion erfordert jedoch, dass das Individuum als Organisations- und Steuergröße in die Berufskollegs zurückkehrt. Hier stellt sich nun die Frage, inwiefern dies in Berufskolleg geleistet werden kann und nicht doch das System Berufskolleg eine inklusive Bildungsarbeit behindert. Der Weg über die Berufskollegs setzt in der

Tat Handlungsgrenzen, erfordert jedoch nicht eine Klärung im politischen Raum, in welcher Form ein Recht auf Ausbildung umgesetzt werden kann, sondern kann auf regionaler Ebene Bezugspunkte und Modelle erarbeiten, die dann auch die weitere Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems befördern können. Hierzu gilt es, den Berufskollegs Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Inklusion zu eröffnen. Ein erster Vorschlag wurde im gemeinsamen Paderborner Gutachten (KREMER u. a. 2015) auf den Weg gebracht. Der vorliegende Beitrag hat sich an Überlegungen und Diskussionen aus diesem Gutachten angebonden.

## Literatur

- BERTELSMANN STIFTUNG: Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderung der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2014 – URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf) (Stand: 06.08.2015)
- BEUTNER, Marc; EICKHOFF, Anne; KREMER, H.-Hugo: Praxisformate in der Ausbildungsvorbereitung. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 131–152
- BEUTNER, Marc; KRANERT, Thomas; ROSE, Sebastian; KREMER, H.-Hugo: Kurzportrait zum Standortkonzept des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen, Technik in Geilenkirchen. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 109–129
- BILDUNGSPORTAL NRW: Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen – URL: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/> (Stand: 06.08.2015)
- DANNENBECK, Clemens: Inklusion – reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In: SEITZ, Simone u. a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn 2012, S. 107–114
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage Bonn 2014 – URL: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (Stand: 06.08.2015)
- ENGGROBER, Ruth; GEI, Julia; ULRICH, Joachim Gerd: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Reformaussichten zugunsten einer stärkeren Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 4, S. 40–43
- ENGGROBER, Ruth; KREMER, H.-Hugo: Handeln in Grenzen – Inklusion in der beruflichen Bildung ... Präsentation zum Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Bildung und soziale Ungleichheit“. Paderborn 2015
- ENGGROBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014 – URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Berufsbildung\\_junger\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf) (Stand: 06.08.2015)

- ESSER, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2000
- FREHE, Petra: „Und in der Homogenität begegnet uns dann die Heterogenität“ – Individuelle Bildungsgangarbeit durch Eröffnung eines vielfältigen Bildungsangebots. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 197–216
- HEIMANN, Klaus: Inklusion: In der dualen Berufsausbildung kann sie gelingen. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik direkt. Bonn 2013 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10339.pdf> (Stand: 15.04.2015)
- InBig: Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung – URL: <http://cevet.eu/forschung/abgeschlossene-projekte/inbig/?L=0> (Stand: 15.04.2015)
- InLab: Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung – URL: <http://cevet.eu/forschung/abgeschlossene-projekte/inlab/?L=0> (Stand: 15.04.2015).
- KLEMM, Klaus: Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen – Bildungstatistische Analysen und Empfehlungen – URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof\\_-Klemm---Datenanalyse.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Klemm---Datenanalyse.pdf) (2015a) (Stand: 15.04.2015)
- KLEMM, Klaus: Tabellen zur Analyse der Schulstatistik (2015b) – URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof\\_-Klemm---Schulstatistik-Analyse-NRW.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Klemm---Schulstatistik-Analyse-NRW.pdf) (Stand: 15.04.2015)
- KREMER, H.-HUGO; BEUTNER, Marc: Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015
- KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc; KRANERT, Thomas: Grundstrukturen und Arbeitsbasis – Zur Entwicklung der Standortkonzepte – InBig als Forschungsfrage und Entwicklungsarena. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 77–86
- KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc; ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn 2012
- KREMER, H.-Hugo; KÜCKMANN, Marie-Ann; SLOANE, Peter F. E.; ZOYKE, Andrea: Gutachten zu „Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen“. Paderborn 2015 – URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof\\_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf) (Stand: 15.04.2015)
- KÜCKMANN, Marie-Ann; KREMER, H.-Hugo: Multiprofessionelle Teamarbeit – Notwendigkeit und (schleichende) Veränderung von Berufskollegs. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 277–296

- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG SOEST (Hrsg.): Abschlussbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegsulen. Teil 1: Rahmenbedingungen; Untersuchungen und Ergebnisse; Bewertungen und Empfehlungen. Soest 1984
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG SOEST (Hrsg.): Abschlussbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegsulen. Teil 1: Weitere Untersuchungen und Ergebnisse. Soest 1984
- LAUBENSTEIN, Desiree; HEGER, Manuela: Inklusionsprozesse im Übergangsbereich Schule – Beruf. In: LÜTJE-KLOSE, Birgit; LANGER, Marie-Therese; SERKE, Björn; URBAN, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2011, S. 345–353
- SCHUMAN, Monika: Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion – online (2009) 2 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158/158> (Stand: 15.04.2015)
- WERNING, Rolf: Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2010) 8, S. 284–291
- WOCKEN, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg 2014



*Manfred Weiser*

## ► Professionalisierung durch die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik – Erfahrungen und Anregungen

Unter dem Aspekt der sich verändernden gesellschaftlichen und individuellen Realitäten ist die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik eine wichtige Herausforderung. Diese wird sowohl unter systematischen als auch unter konkret-praktischen Aspekten beleuchtet und in ihrer Bedeutung für die Ausbildungspraxis an gelungenen Beispielen ausgearbeitet. Aufgezeigt werden die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen, die reale Gestaltung und die zu beobachtenden Potenziale. Vorgestellt werden exemplarisch für die Kooperation das Virtuelle Berufsbildungswerk und die Online-Berufsschule sowie die Kollegiale Fallberatung und die Gestaltung von Arbeitsbündnissen als eine Möglichkeit der professionellen Kommunikation, die für eine gemeinsame Aufgabe von Berufs- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen stehen.

### **Schlüsselwörter**

Kooperation, E-Learning, Kollegiale Fallberatung, Arbeitsbündnis, pädagogische Professionalität

### **Vorbemerkung**

In der Inklusionsdiskussion steht (immer noch) die Frage der richtigen Struktur und der angemessenen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen von gemeinsamen Bildungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen im Mittelpunkt der Diskussion. Übersehen wird dabei, dass die Qualität der Pädagogik im Sinne von Bildungs- und Erziehungsprozessen vor allem von der Qualität der Beziehungsgestaltung abhängt. Dies heißt nicht, dass die Rahmenbedingungen, in denen die Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden, unwichtig seien – Pädagogik geht aber nicht darin auf. Der Kölner Lehrer Michael FELTEN (2010) hat dies im Titel seines Buches zum Ausdruck gebracht: „Auf die Lehrer kommt es an!“ Damit stehen die Fragen, wie Begegnungen gelingend gestaltet werden, die der Professionalitätsauffassung und ihre Realisierung im praktischen Handeln im Fokus der Betrachtung. Horst BIERMANN (2008, S. 195) hat diese Einschätzung für den Bereich der Rehabilitation wie folgt formuliert: „Die Möglichkeiten der Umsetzung des Anspruchs auf Integration und Teilhabe hängen vor allem von den angemessenen Kompetenzen des Personals in der



Rehabilitation ab.“ Im ursprünglichen Titel wurde der Beitrag unter den Begriff der Jugendberufshilfe gefasst. Der Begriff der Jugendberufshilfe ist aber irreführend geworden, da er zwar die besonderen Maßnahmen der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung umfasst, die Teilnehmenden an diesen Maßnahmen aber häufig keine Jugendlichen mehr, sondern junge Erwachsene sind. Horst BIERMANN hat immer wieder darauf verwiesen, dass die Änderungen der Klientel eine erwachsenenpädagogische Umorientierung erfordern, die aber nicht immer konsequent verfolgt wird (2008, S. 56 ff.).

## 1. Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik

Die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik ist leider noch keine Selbstverständlichkeit. Sie sind als Systeme voneinander getrennt; ein gemeinsames Studium beider Disziplinen oder gar ein auf ein berufspädagogisches aufbauendes sonderpädagogisches Studium findet kaum statt. In der schulischen Realität hat die Einbindung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in das allgemeine berufsschulische System gerade erst begonnen. An den Berufsbildungswerken und sonstigen Einrichtungen arbeiten Berufsschullehrer/-innen, Ausbilder/-innen und Sonderpädagoginnen und -pädagogen schon seit Jahrzehnten zusammen; die dort gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten finden aber kaum Eingang in die Berufsschulen oder in die duale Ausbildung.

Die Kooperation von Berufspädagogik und Sonderpädagogik ist angesichts

- ▶ der hohen Abbrecherquoten in der Ausbildung,
- ▶ der zunehmenden Differenzierung von Lebenslagen und der notwendigen Individualisierung von Lernanforderungen und
- ▶ der Notwendigkeit, gemeinschafts-/gruppenbezogene Lernangebote zu unterbreiten, auch um dem gesellschaftlichen Trend zur Vereinzelung entgegenzuwirken, unerlässlich.

Die beiden Systeme können voneinander lernen und damit neue Bildungsperspektiven für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen eröffnen. Die berufspädagogischen Kompetenzen, die Orientierung auf die sich verändernde Arbeitswelt, der Transfer der beruflichen Anforderungen in pädagogische Prozesse unter dem Aspekt fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen stellen einen zentralen Zugang der Berufspädagogik dar. Die Individualisierung und Differenzierung der Lernangebote unter dem Aspekt, den einzelnen Auszubildenden auf ihrem Lernniveau entsprechende Angebote machen zu können, zeichnet die sonderpädagogische Herangehensweise aus. Die beiden Ansätze können nicht einfach ineinander aufgelöst werden; vielmehr geht es darum, die damit verbundenen verschiedenen und berechtigten Ansprüche in Verbindung zu bringen und auf die einzelnen Situationen sowie die Auszubildenden zu beziehen. Hilfreich dabei ist eine Sichtweise, die die verschiedenen Systeme der Pädagogik als Teil der allgemeinen Pädagogik versteht. Eingebunden in diese Sichtweise ist z. B. die Anerkennung der prin-

ziptuellen Lern-, Bildungs- und Erziehungsfähigkeit aller Menschen als Basis der Kooperation. Diese grundsätzliche Aussage schließt die Absage an Sonderanthropologien, die in „dem Behinderten“ eine andere Art des Menschseins sehen, ein.

Der Prozess der Kooperation kann nur gelingen, wenn auch die Berufsschul- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen bereit sind, voneinander zu lernen. Dieser Prozess muss von den Beteiligten gewollt sein und organisiert werden – wenn er über das Prinzip „Zufall“ hinausgehen soll. Die Haltung des lebenslangen Voneinander- und Miteinanderlernens ist ein wesentliches Merkmal pädagogischer Professionalität. Es kann sowohl im Sinne „professioneller Lerngemeinschaften“ (vgl. BONSEN/ROLFF 2006) als auch im Sinne des Mit-und-vonden-Schülern-Lernens verstanden werden.

Die Kooperation kann auch als gegenseitiger Beratungsprozess strukturiert werden. Dabei können sowohl didaktisch-methodische, diagnostische als auch Fragestellungen im Zusammenhang mit der Hilfe-/Förderplanung thematisiert werden. Grundlegend in einem solchen gegenseitigen Beratungsprozess ist die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen professionellen Kompetenzen und Perspektiven. Es geht nicht darum, den eigenen Blick zu generalisieren. Vielmehr können gerade die verschiedenen Perspektiven vor dem Hintergrund konkreter Aufgaben und Herausforderungen bereichernd und anregend wirken.

## 2. Virtuelles Berufsbildungswerk und Online-Berufsschule

Als ein Ergebnis der zielgerichteten Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik kann das Virtuelle Berufsbildungswerk (VBBW) und die Online-Berufsschule des Berufsbildungswerks Neckargemünd gelten (WEISER 2011, S. 123 ff.). Das VBBW und sein dualer Partner haben ihre Arbeit 2000 begonnen. Angeboten wurde zunächst der Beruf des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau. Angesprochen wurden junge Menschen mit körperlichen Behinderungen, die eine Ausbildung absolvieren konnten, dazu aber – aus ganz verschiedenen Gründen – nicht den Lernort Berufsbildungswerk für sich akzeptieren konnten oder wollten. Ausgebildet und unterrichtet wurde nach dem Ausbildungsplan und dem entsprechenden schulischen Lehrplan. Die Auszubildenden legten die gleichen Prüfungen ab wie ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Präsenzausbildung. Natürlich konnte in den Prüfungen – auch hier vergleichbar den Präsenzausbildungen – im Einzelfall Nachteilsausgleich gewährt werden (Schreibhilfe, Prüfungszeitverlängerung usw.) (siehe dazu VOLLMER/FROHNENBERG 2014). Der Nachteilsausgleich ist grundgesetzlich im Gleichheitsgrundsatz (Art. 3 Abs. 1: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich) sowie dem Benachteiligungsverbot von Menschen mit Behinderungen (Art. 3 Abs. 3: 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) verankert. Er soll gewährleisten, dass den individuellen Bedarfen der Auszubildenden Rechnung getragen wird, ohne die Ansprüche der Prüfungen zu mindern.

In der Praxis arbeiteten die Auszubildenden in einer virtuellen Übungsfirma bzw. einem Übungsfirmenring, um die Ausbildung möglichst praxisnah zu gestalten. In der Online-Berufsschule wurden die üblichen Fächer unterrichtet und geprüft.

Im häufig geäußerten Alltagsverständnis und in Diskussionen ist immer noch ein inzwischen überholtes Bild von E-Learning anzutreffen: Nach diesem orientiert sich E-Learning an dem Modell des programmierten Lernens und findet vor allem in der Abarbeitung standardisierter Lernprogramme statt. Dabei ist es relativ unerheblich, ob diese Programme von einer CD (cbt = computer based training) oder aus dem Internet abgerufen werden (wbt= web based training). Demgegenüber ist der Kern des Konzepts im VBBW die direkte, synchrone Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Auszubildenden. Die direkte Kommunikation ist dabei sowohl unter berufs- als auch sonderpädagogischen und didaktischen Aspekten hochbedeutsam.

Die Lernenden treffen sich im virtuellen Konferenzraum und können direkt miteinander sprechen. Dabei beziehen sie sich über das Application-Sharing auf gemeinsame Dokumente, Präsentationen oder andere Medien, die sie zeitgleich sehen können. Der PC funktioniert als Whiteboard, als Arbeitsblatt, als Präsentationsmedium – je nachdem, welche Programme aufgerufen werden. Die Lernenden können „ihren virtuellen Zeigefinder“ heben, um sich zu melden, und ihren spezifischen Beitrag zum Lernprozess beisteuern. Rückfragen können direkt an den Lehrer oder die Mitauszubildenden gestellt werden; damit kann der virtuelle Konferenzraum für das gesamte Spektrum der angestrebten Kompetenzen genutzt werden. Die direkte Kommunikation, die auch ein Mittel der Beziehungsgestaltung ist, ist somit entscheidend für die Prüfungserfolge, die die Lernenden des VBBW aufweisen. Betrachten wir die Prüfungsergebnisse der virtuellen Auszubildenden im Vergleich zu den Präsenzauszubildenden, zeigt sich, dass die „virtuellen“ in fast allen Prüfungsjahren im Schnitt (zum Teil deutlich) besser waren als die Präsenzauszubildenden (WEISER 2011, S. 128). Auch im Hinblick auf die Vermittlung in Arbeit können sich die Ergebnisse durchaus sehen lassen.

Abbildung 1: Verbleib der Prüflinge 2003–2008

Teilnehmende an Abschlussprüfungen	53
Stehen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung	9
Selbstständig	4
Sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse	31
Arbeitslos	9

„Von den 53 Teilnehmenden, die von 2003 bis 2008 an den Abschlussprüfungen teilgenommen haben, ist ein Teilnehmer verstorben. Neun stehen dem Arbeitsmarkt aufgrund behinderungsbedingter Einschränkungen nicht mehr zur Verfügung. Das sind diejenigen Auszubildenden, die in der Regel progrediente Erkrankungen haben, die ihnen zwar noch eine

Ausbildung erlaubten, aufgrund des Krankheitsverlaufs aber eine Arbeitsaufnahme nicht mehr zulassen. Das heißt, dass von 44 Teilnehmenden, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, 35 einer Arbeit nachgehen“ (ebd., S. 129). Inzwischen werden im VBBW drei Ausbildungsberufe aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung und zwei gewerbliche Berufe voll virtuell angeboten.

Im VBBW zeigt sich, dass die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik neue Perspektiven für Auszubildende mit Behinderungen eröffnen kann. Der sonderpädagogische Blick, der in dem Projekt eine zentrale Rolle spielt, richtet sich auf die Chancen, die die modernen Medien Auszubildenden mit Behinderungen eröffnen. Die Möglichkeit, das Lernsetting zu individualisieren, die Beeinträchtigungen damit zu kompensieren, sind hier zentral. Die berufspädagogische Perspektive betont die Orientierung an den vorgegebenen Ausbildungsrahmenplänen, die Notwendigkeit, die beruflichen Kompetenzen zu vermitteln und die betrieblichen Anforderungen gut im Blick zu behalten. Beide Sichtweisen sind wichtig. Eine Vereinseitigung des Blickwinkels würde zu Verengungen und zu zusätzlichen Lern- bzw. Berufshindernissen für die Auszubildenden werden. In der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Angebots zeigte sich auch, dass Organisations- und Personalentwicklung zwei Seiten der Medaille „Innovation“ darstellen.

Im Mariaberger Projekt „E-Learning für Schülerinnen und Schüler am Rande der Beschulbarkeit“ werden die Erfahrungen des VBBW als Angebot für junge Menschen mit Körperbehinderungen genutzt, um das Lernen von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf im Bereich des emotional-sozialen Lernens – eine klassische Gruppe der Jugendberufshilfe, die von schulischem Ausschluss bedroht ist – zu ermöglichen. Auch hier geht es darum, das für die Jugendlichen hochattraktive Medium Computer zu nutzen, um Bildungsperspektiven zu halten bzw. zu eröffnen. Nach den positiven Erfahrungen in der Sonderschule sind wir dabei, dieses Konzept auch in die Jugendberufshilfe zu integrieren.

Der zentrale Ansatzpunkt ist die Kommunikation im virtuellen Konferenzraum, die eine unmittelbare Beziehungsgestaltung zulässt. Die Möglichkeit und Bedeutung der mündlichen Kommunikation lässt das Medium auch für die Jugendlichen attraktiv erscheinen, die in ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten noch hohen Entwicklungsbedarf haben. Die Situation im virtuellen Konferenzraum soll so gestaltet werden, dass das schulische Lernen (Erwerb von Kulturtechniken, Gestaltung von Projekten) im Fokus bleibt. Dazu soll zunächst Einzelunterricht erteilt werden. Für Jugendliche, die aus dem Bereich der Jugendhilfe kommen, ist die Beziehungsgestaltung als Grundlage der pädagogischen Prozesse von entscheidender Bedeutung. Durch die unmittelbare Kommunikation im virtuellen Klassenzimmer können sie sich unmittelbar mündlich äußern, ihre Fragen stellen und dann pädagogisch-didaktische Hilfestellungen erhalten.

Das Lernen mit dem Computer ist für Jugendliche sehr attraktiv. Der Personenkreis, der in Marienberg beschult und ausgebildet wird, gehört in der Regel zu denen, die die Möglichkeiten der „digitalen Revolution“ für sich nur eingeschränkt nutzen. Im Begriff des „digital

gap“ wird dieser Sachverhalt erfasst. Durch das Angebot E-Learning können die Jugendlichen nebenbei Zugänge zum computergestützten Lernen erhalten und für sich neue Lernzugänge, zum Teil auch berufliche Perspektiven entwickeln.

Da unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens E-Learning zunehmend mehr in den Fokus kommt, kann das Projekt für die Jugendlichen eine hohe Zukunftsbedeutung erlangen. Die Niederschwelligkeit des Angebots und seine Ausgestaltung im Sinne des „universal design of learning“ (RÜTZEL 2013) sind notwendig zu beachtende Dimensionen dieses Ansatzes.

Die Distanz, die zwischen den Lehrenden und Lernenden durch den Einsatz des virtuellen Klassenzimmers entsteht und besteht, soll die Grundlage für eine andere Form der Nähe werden.

### 3. Kollegiale Fallberatung

Es scheint inzwischen anerkannt, dass pädagogische Professionalität als eine zentrale Dimension die Reflexion des pädagogischen Prozesses umfasst – einschließlich der eigenen Handlungsweisen und der ihnen zugrunde liegenden Überzeugungen (vgl. BYLINSKI 2014, S. 119). Reflexion ist eine grundlegende Notwendigkeit pädagogischer Professionalität, da jede Situation einmalig ist. Die Bereitschaft, vorgehend und nachgängig pädagogische Situationen zu bedenken, sich dabei auch selbst infrage zu stellen oder sich infrage stellen zu lassen, erfordert die Souveränität der Beteiligten und die Perspektive auf die nötigen Selbstveränderungsprozesse. Reflexion sollte dabei nicht nur individuell, sondern auch im Kollegium, in der Gruppe erfolgen. Ein Mittel der professionellen Reflexion und Kommunikation ist die Kollegiale Fallberatung (KF).

Die Kollegiale Fallberatung im Sinne eines strukturierten, moderierten Gesprächs kann entlasten und für das pädagogische Handeln Sicherheit und neue Perspektiven schaffen.

Grundsätzlich geht die Methode der Kollegialen Fallberatung davon aus, dass die Gruppe der professionell Tätigen Lösungsvorschläge entwickeln kann. Sie unterstellt den Beteiligten die nötige professionelle Kompetenz, die auf pädagogisch-reflektiertem Erfahrungswissen beruht. Notwendig dazu ist die Offenheit und Aufmerksamkeit gegenüber dem zu Beratenden, der sein Anliegen in die Gruppe einbringt. Bei der Lösung komplexer Herausforderungen geht die Kollegiale Fallberatung davon aus, dass es nicht die eine richtige Lösung gibt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass je nach Situation und Beteiligten eine stimmige Lösung gesucht werden soll. Was jeweils stimmig und passend ist, entscheidet der Ratsuchende. Wenn ein Kollege einen Fall darstellt, der ihm Kopfzerbrechen bereitet oder den er einfach mit anderen diskutieren will, öffnet er sich, gibt sich ein Stück weit preis. Um das damit entgegengebrachte Vertrauen zu rechtfertigen, ist KF als „sicherer Ort“ zu verstehen und zu gestalten. Die Themen, die in der KF eingebracht werden, bleiben dort, werden nicht nach außen getragen. Gleichzeitig liegt der KF ein Verständnis zugrunde, das die Suche nach Ratschlägen als Stärke anerkennt, da nur derjenige, der sich selbst als Lernender versteht, andere zum Lernen anregen kann.

KF dient damit der Professionalisierung der Beteiligten. Sie trägt zwei wichtige Kernelemente pädagogischer Professionalität – Reflexion und Kooperation – schon in ihrer Struktur. In der KF reflektieren wir – kognitiv und emotional – und tragen mit unserer Kooperation in der Gruppe zur Lösung pädagogischer Frage- und Problemstellungen bei. In Mariaberg praktizieren wir eine bestimmte Form von KF, die sich an dem Konzept von PRIEBE (1991) orientiert. Diese hat eine sehr klare Struktur; um diese einzuhalten braucht es einen Moderator. Zu dieser Struktur gehört es auch, dass bestimmte Rituale und feste Redewendungen in der KF beachtet werden. Sie dienen dazu, die Beratung von Alltagsgesprächen abzuheben und dem Ratsuchenden eine emotionale Sicherheit zu geben. Er soll wissen, dass „sein Problem“, seine Stimmungslage in der Gruppe angekommen ist.

Verkürzt: Nach der Darstellung des „Falles“, der Fragestellung erhält der Fallgeber ein Feedback, das auch seine emotionale Situation mitreflektiert. Danach geht es in die Fallberatung, wobei der Moderator darauf achtet, dass die Perspektive und die Fragestellung des Ratsuchenden im Mittelpunkt der Betrachtung bleiben. Gleichzeitig macht dieser die Erfahrung, dass er mit seinen Fragestellungen nicht alleine steht. Immerhin sind ca. zehn Kollegen damit beschäftigt, Verstehensansätze und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Auch diese Erfahrung stärkt. Die KF durchbricht damit tendenziell die Einzelkämpfersituation, in der sich pädagogisch Tätige immer wieder gestellt sehen.

Bei der Erarbeitung von Lösungsperspektiven werden zunächst verschiedenste Möglichkeiten benannt. Der Ratsuchende hat die Souveränität, aus den Vorschlägen diejenigen auszusuchen, die ihm am stimmigsten erscheinen. Nachhaltige KF ist auf Kontinuität angewiesen. Die Vorschläge sollen erprobt werden und die Erfahrungen in der Umsetzung in die Gruppe zurückgegeben werden. Damit trägt die KF zur gemeinsamen, impliziten Konzeptbildung bei. Ein wichtiges Element der KF, die wir praktizieren, ist die Formulierung „Ich als Du ...“. Dies soll zum einen die Perspektive, aus der heraus die Fragen, die Lösungen benannt werden, betonen. Zum anderen wird damit auch eine „resonante Kommunikation“ befördert (vgl. GOLEMAN/BOYATIS/McKEE 2012, S. 21 ff.). Resonanz wird dabei im ursprünglichen Wortsinne als „synchrone Schwingung“ verstanden, die auftritt, „wenn zwei Leute emotional dieselbe Wellenlänge haben“ (ebd., S. 40). In der KF wird ein Abgleich der emotionalen Wahrnehmung der Situation vorgenommen. So wird die Möglichkeit der Resonanz gefördert und gestärkt. In dem Konzept von GOLEMAN u. a. wird die Fähigkeit zur resonanten Kommunikation (im Gegensatz zu einer dissonanten Kommunikationssituation) an die vier wesentlichen Domänen Emotionaler Intelligenz gebunden (S. 51 ff.): die Selbstwahrnehmung, das Selbstmanagement, das soziale Bewusstsein und das Beziehungsmanagement. Die Erfahrung, die wir in Mariaberg mit der KF gemacht haben, zeigt, dass KF auch die Alltagskommunikation weiterentwickelt. Die Frage nach Lösungen steht im Vordergrund. Die KF trägt zur Entwicklung einer gegenseitigen Unterstützungskultur bei. Als für uns richtig hat sich erwiesen, die KF in bestehende Dienstgesprächsstrukturen einzubinden. Die Gruppen bestehen aus acht bis zehn Personen aus verschiedenen Bereichen. Durch die Zusammensetzung mit Lehrkräf-

ten aus den drei Schultypen (Sonderschule für Geistig- und Körperbehinderte, Schule für Erziehungshilfe und Schule für Kranke) und mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen kommen verschiedene Perspektiven auf die Fragestellungen zum Tragen. Dies hat sich bisher als bereichernd für alle erwiesen.

Abschließend: Die KF dient nicht nur dem Ratsuchenden. Die pädagogischen Situationen sind zwar einzigartig, gleichzeitig aber kommen in ihnen auch allgemeine Fragestellungen zum Tragen. Die Beratung trägt daher zur Anregung im Denken und zur Verbreiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten bei.

#### **4. Gestaltung von Arbeitsbündnissen**

In den letzten fünf Jahren haben sich Markus Rösch und Manfred Weiser sehr intensiv mit dem Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses beschäftigt. Dazu wurden Papiere zur Selbstverständigung verfasst und Materialien für Fortbildungen erstellt. Die nachstehenden Ausführungen folgen dabei den entwickelten Überlegungen. In dem von Ulrich OEVERMANN vorgelegten Konzept des Arbeitsbündnisses werden grundlegende Hinweise zur Weiterentwicklung professionellen pädagogischen Handelns gesehen – vor allem vor dem Hintergrund veränderter Ansprüche von Jugendlichen an die Gestaltungs Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen.

OEVERMANN (1997, 2002, 2009) erhebt den Anspruch, die Strukturlogik des Handelns in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu erfassen und aus dieser Logik die Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Handelns zu entwickeln. Er weicht damit deutlich von professionalisierungstheoretischen Ansätzen ab, die die Professionalisiertheit des Handelns aus soziologischen Statusanalysen gewinnen oder die klassischen Professionen (Theologie, Medizin, Jura) zum Vorbild der Professionalisierung schlechthin erheben. Nach OEVERMANN verbindet die professionalisierten Berufe im Kern eine Aufgabe: Sie sind Orte institutionalisierter Krisenbewältigung. Krisen sind dabei nicht negativ bestimmt, denn „die Krise bedeutet zunächst nur die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft“ (OEVERMANN 1997, S. 75). Die Erzeugung von Neuem vollzieht sich immer durch Krisenbewältigung (ebd., S. 81). Diese Aussage bezieht Oevermann nicht nur auf pädagogisch-therapeutisches Handeln, sondern auch auf gesellschaftliche Entwicklungen, in denen Geltungskrisen zum Ausdruck kommen. „In der eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen wurzelt letztlich die Strukturlogik professionalisierten Handelns“ (ebd., S. 85). Die eigenständige Bearbeitung fußt auf wissenschaftlicher Bildung und der Fähigkeit, die Erkenntnisse der Wissenschaft auf die konkrete Situation anwenden zu können. Damit qualifiziert der Begriff „eigenständig“ nicht nur die Autonomie eines Berufsstandes, sondern auch die Verantwortung der je konkreten Persönlichkeit im beruflichen Handeln. Die professionalisierten Tätigkeiten zeichnen sich also durch die praktische Verbindung von Theorie und Praxis aus und bedingen die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung: zum einen hinsichtlich „der Einübung in den

wissenschaftlichen Diskurs“, zum anderen hinsichtlich der Gestaltung des Verhältnisses „von Wissenschaft und Praxis“ (ebd., S. 124). „Der strukturelle Ort dieser in sich praktischen (...) Vermittlung von Theorie und Praxis ist (...) das Arbeitsbündnis“ (ebd.).

Auf der Basis der Analyse des Therapeut-Klienten-Verhältnisses erläutert OEVERMANN die Kategorie des Arbeitsbündnisses als „Beziehungspraxis“ (ebd., S. 115). Dieses Bündnis wird auf der Grundlage eines freiwilligen Vertragsverhältnisses geschlossen und soll der Wiederherstellung von Gesundheit dienen bzw. zur souveränen Autonomie des Klienten führen. OEVERMANN bezieht sich auf ein psychoanalytisches Grundverständnis; er beschreibt, wie der Therapeut zu den notwendigen Kompetenzen kommt und wie das Verhältnis von praktischer Kunst und theoretischer Wissenschaft dabei aussieht. Die zentrale Aufgabe des Therapeuten besteht in der stellvertretenden Krisenbewältigung durch „die Deutung des existentiellen Problems und in der partiellen Übernahme des Entscheidungszwangs“ (ebd., S. 124), woraus sich dann auch eine Steigerung der Begründungsverpflichtung ergibt.

In diesen Ausführungen expliziert er sein Wissenschaftsverständnis und seine Vorstellungen einer Ausbildung, die zu professionellem Handeln führen kann.

- ▶ Einige dieser Ausführungen sind nicht unmittelbar nachvollziehbar; bei einigen kann man dezidiert anderer Auffassungen sein: OEVERMANN nutzt für seine Argumentation Ableitungen; er geht aus von einem Professionalitätsbegriff, dessen Kern die stellvertretende Krisenbewältigung darstellt. In seiner deduktiven Argumentationskette bedient er sich auch historischer Anleihen, indem er auf die Entwicklung bestimmter Berufe und deren Funktionen verweist. Geschichtliches wird herangezogen, um die eigene Position zu stärken; durch das Fehlen einer wirklichen historischen Betrachtung, die auch die Widersprüchlichkeiten solcher Prozesse und Aufgaben benennen müsste, wird Geschichte auf die Legitimation der OEVERMANNschen Betrachtung reduziert und verliert damit ihr grundsätzlich kritisches Potenzial.
- ▶ „Im Sinne der hier vorgetragenen Professionalisierungstheorie ist jedoch die Autonomie der Wissenschaft und damit auch ihre Abgeschlossenheit im Elfenbeinturm unverzichtbar“ (ebd., S. 106). Damit gemeint ist die Praxisenthobenheit der Wissenschaft. Eine Wissenschaft, zumal eine, die elementar praktisch sein will, muss sich auch in die Praxis begeben; so wie von OEVERMANN die Einheit von Theorie und Praxis im praktischen Handeln gefordert wird, muss dieser Anspruch auch an die Wissenschaft gestellt werden.
- ▶ Als wesentliche Aufgabe der Pädagogik sieht OEVERMANN die Vermittlung von Wissen und ergänzt diese Aufgabe durch die Normenvermittlung. „Die Differenzierung von Wissensvermittlung und Normenvermittlung entspricht, wenn auch keineswegs deckungsgleich, grob jener von Ausbildung und Bildung“ (ebd., S. 145). OEVERMANN bleibt in der Analogie von Therapie und Pädagogik stecken; er lässt sich auf pädagogisches Denken und Handeln und damit auf die Grundbegriffe „Bildung und Erziehung“ nicht ein. Seine Ersatzbegriffe „Wissens- und Normenvermittlung“ gehen an der Bedeutung und Tiefe pädagogischer Prozesse vorbei.



- Aus der Analogie des therapeutischen Prozesses heraus formuliert OEVERMANN das Freiwilligkeitsprinzip als grundlegende Ausgangsbasis des Arbeitsbündnisses. Dieses sieht er durch die Schulpflicht negiert: „Die praktische Schlussfolgerung aus dieser Argumentation kann daher nur sein, für die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht zu plädieren, um dadurch den Weg für ein autonomes pädagogisches Arbeitsbündnis freizumachen“ (ebd., S. 163). Die Abschaffung der Schulpflicht würde wahrscheinlich zu einer Verschärfung der Bildungsungerechtigkeit führen und gerade diejenigen benachteiligen, die auf die institutionalisierten Bildungsangebote angewiesen sind.

Die hier formulierten Kritikpunkte stellen aber nicht das Konzept des Arbeitsbündnisses als Beziehungspraxis insgesamt infrage. Es ist allerdings weiterzuentwickeln und mit genuin pädagogischen Fragestellungen und Kategorien, den einheimischen Begriffen der Pädagogik, zu verbinden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Ansatz von OEVERMANN und eine Weiterführung für den pädagogischen Kontext sind in Vorbereitung.

In der Schule, Ausbildung bzw. generell in institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsprozessen entsteht der Eindruck, als gäbe es ein quasi naturgesetzliches Gegeneinander von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern sowie Auszubildenden. Die gemeinsamen Interessen werden oft von den Reibereien an der Oberfläche der Bildungs- und Erziehungsprozesse überdeckt. Die Dimensionen des Arbeitsbündnisses können auf einer individuellen Handlungsebene neue Perspektiven in der Pädagogen-Auszubildende-Beziehung entstehen lassen. Damit gewinnen genuin pädagogische Fragen die Bedeutung, die ihnen zusteht. Die Betonung von Strukturfragen in der Auseinandersetzung um Qualitätsentwicklung kann damit relativiert werden.

Das Arbeitsbündnis betont die Subjekthaftigkeit aller Akteure. Sie werden in ihrer jeweils spezifischen Situation für das Gelingen der pädagogischen Prozesse in Verantwortung genommen. Die Gegenüberstellung von professionalisierungsbedürftigen Aufgabenstellungen im Gegensatz zu ingenieurmäßigem technischen Anwendungswissen bei OEVERMANN lässt dabei auch Raum für die Notwendigkeit, sich mit Aspekten des Scheiterns auseinanderzusetzen. Scheitern – ein oftmals tabuisiertes, manchmal gemeinsam klagemäßig erhobenes Thema – ist ein wichtiges Thema für die Pädagogik. In der Möglichkeit des Scheiterns kann die Freiheit der Schüler/-innen sowie Klientinnen und Klienten zum Ausdruck kommen, auch gegen ihre Entwicklungsinteressen, gegen gute Ratschläge entscheiden zu können (unabhängig vom Bewusstsein der Konsequenzen der jeweiligen Handlungen). Jugendliche, die sich im System der Berufsausbildung oder der -vorbereitung befinden, sind häufig noch auf der Suche nach weiteren Lebens- und Berufsperspektiven. Die Entscheidung für eine Ausbildung ist oft eine Entscheidung, diese Ausbildung auszuprobieren – nicht eine Entscheidung, diese auch abzuschließen. Die damit verbundene Zukunftsoffenheit stellt die Ausbilder/-innen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Lehrkräfte vor enorme Herausforderungen, da das Zukunftsversprechen und die Zukunftsgewissheit radikal infrage gestellt sind.

Durch das Nichtvorhandensein von im technischen Sinne standardisierten Leistungen und Lösungen wird pädagogisches Handeln immer auch mit dem Risiko belegt sein, falsche bzw. nicht stimmige Handlungen zu begehen. Hier greift das Konzept des Arbeitsbündnisses über die unmittelbare Beziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Klientinnen und Klienten hinaus, indem es den Lehrkräften abverlangt, sich selbst in kommunikative, professionelle Beziehungen zu begeben, in denen sie vor- und nachreflektierend ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Supervisions- bzw. Fallberatungsgruppen erweisen sich damit als unmittelbar mit dem Arbeitsbündnis verbunden.

Die Reflexionen beziehen sich dabei nicht nur auf individuelle, den einzelnen Schüler bezogene Fragen; sie umschließen auch das Verhältnis zu der Gruppe/Klasse. Damit wird im Konzept des Arbeitsbündnisses auf das wichtige zu gestaltende Verhältnis nicht nur zu Einzelnen, sondern auch zu der Gruppe eingegangen und verdeutlicht, dass die Gruppe nicht nur die Summe der Einzelnen ist.

Die in der Professionalisierungsbedürftigkeit zum Ausdruck kommende Individualität der pädagogischen Situation erfordert die Entwicklung pädagogischen Takts als Ausdruck der notwendigen schnellen und gleichsam intuitiven Reaktion in pädagogischen Situationen.

Insgesamt stellt das Arbeitsbündnis – als Verbund unter dem Aspekt der gemeinsam zu gestaltenden Situationen, als Schnittpunkt von gemeinsamen und divergenten Interessen – eine Möglichkeit der Weiterentwicklung pädagogisch professionellen Handelns dar. Seine große Attraktivität besteht in der Möglichkeit, im Hier und Heute verändernd agieren zu können. Die Verknüpfung mit dem Anliegen einer sokratischen Pädagogik bringt die Herausforderung für uns Pädagoginnen und Pädagogen zum Ausdruck, die Gegenüber ernst zu nehmen, aber auch uns in unserer Professionalität und damit in unserem Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeiten und Gruppen ernst zu nehmen.

Eine wichtige Grundlage eines solchen interdisziplinären Prozesses ist das Verstehen – im umfassenden Sinne. Beim Begriff des Verstehens orientieren wir uns an Hans-Georg GADAMER (1990, 1993). Verstehen darf dabei nicht mit dem Alltagsbegriff des Verständnisses gleichgesetzt werden. Verstehen umfasst vielmehr drei Dimensionen:

- ▶ Verstehen als intellektuelles Nachvollziehen,
- ▶ Verstehen als Verständigung,
- ▶ Verstehen im Sinne des Könnens (sich verstehen auf ...).

Verstehen kann in der Kooperation zwischen Berufs- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterschiedliche Bedeutungen haben. So können z. B. bei der Interpretation von Handlungsweisen, die wir bei den Auszubildenden beobachten, die unterschiedlichen Wissensbestände mit eingebracht werden. Die subjektive Sinnhaftigkeit jedes Handelns könnte dabei für den intellektuellen Nachvollzug ein zentrales Kriterium sein. Welcher subjektive Sinn – aus Sicht des Auszubildenden – kommt in diesem Verhalten, das uns Lehrkräften manchmal so sinnfrei und kontraproduktiv erscheint, zum Ausdruck? Es geht also darum, „Bedeutungs-

und Sinnzusammenhänge“ (OEVERMANN 1997, S. 73) zu erschließen. Welche Ressourcen, welche Stärken zeigen sich dabei – auch wenn das Ausbildungsziel durch das Verhalten infrage gestellt wird? Diese Betrachtungsweise kann uns helfen, den Kontakt zu den Jugendlichen nicht zu verlieren und mit ihnen in gemeinsamen Handlungs- und Gesprächszusammenhängen zu bleiben.

Bei der Diskussion solcher Fragen kann man sich der Wahrheit nur annähern; man kann sich austauschen – mit Bezug auf psychologisches und pädagogisches Erfahrungswissen, das sich im Sinne des Arbeitsbündnisses „auf eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis“ berufen soll (ebd., S. 124). Trotz oder gerade wegen der beanspruchten Wissenschaftlichkeit müssen wir uns der eigenen Vorurteile bewusst werden und von den „Vorurteilen als Bedingung des Verstehens“ (GADAMER 1990, S. 181 ff.) ausgehen. Verstehen, in seinem dritten Bedeutungsaspekt, kommt in der Kooperation in der Anerkennung der Kompetenzen der jeweils anderen Berufsgruppe und der Jugendlichen zum Tragen. Im Sinne der Entwicklung von autonomem Handeln kommt es darauf an, immer größere Gestaltungs- und Entscheidungsräume zu ermöglichen, sodass Autonomie sich auch im konkreten Handeln zeigen kann.

Im Verstehensbegriff kommt die Ebene des professionellen Miteinanders als auch die unmittelbare Ebene des pädagogischen Bezugs zum Tragen. In der Sprache von Ursula BYLINSKI (2014, S. 104 ff.), die auf der Grundlage professionstheoretischer Überlegungen und empirischer Analysen ein Konzept der Aus-, Fort- und Weiterbildung für den Übergangsbereich entwickelt hat, umfasst Verstehen damit die wesentlichen Dimensionen pädagogischer Professionalität: das Wissen, das Können und das Reflektieren.

## 5. Fazit

Neue Wege entstehen nur dadurch, dass sie gegangen werden. In der Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik können neue Ansätze und Konzepte entstehen; diese sind notwendig, da sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen – individuell wie als Gruppe – ebenso wie wir uns als pädagogisch Tätige – individuell wie als Gruppe – in permanenten Veränderungsprozessen befinden. Diesen Veränderungen sollte mit veränderten Konzepten und der Weiterentwicklung unserer professionellen Kompetenzen begegnet werden. Vor dem Hintergrund der Komplexität der Herausforderungen sind solche Veränderungen nur in kooperativen Bezügen – auch über die eigene Berufsgruppe hinaus – denkbar und zu realisieren. Einige Ansatzpunkte zu diesen Prozessen sind in dem vorliegenden Beitrag skizziert.

## Literatur

- BIERMANN, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Stuttgart 2008
- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- BONSEN, Martin; ROLFF, Hans-Günter: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 167–184
- FELTEN, Michael: Auf die Lehrer kommt es an! Gütersloh 2010
- GADAMER, Hans-Georg: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl. Tübingen 1990
- GADAMER, Hans-Georg: Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen. 2. Aufl. Tübingen 1993
- GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie: Emotionale Führung. 7. Aufl. Berlin 2012
- OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1997, S. 70–182
- OEVERMANN, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, Margret; MAROTZKI, Winfried; SCHWEPPE, Cornelia: Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 19–63
- OEVERMANN, Ulrich: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: BECKER-LENZ, Roland u. a. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 113–142
- PRIEBE, Botho: Unterrichtsstörungen als gemeinsame Aufgabe. Die kollegiale Beratung. Pädagogik 43 (1991) 12, S. 20–23
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. MÜNK, Dieter, S. 1–19 – URL: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel\\_ws22-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf) (Stand 21.03.2015).
- VOLLMER, Kerstin; FROHNENBERG, Claudia: Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bielefeld 2014
- WEISER, Manfred: Virtuelle Lernorte: Das Virtuelle Berufsbildungswerk. In: BIERMANN, Horst; PIASECKI, Peter (Hrsg.): Kommunikationsfördernde Lernortgestaltung. Bochum 2011, S. 123–133



## IV. Ausbildung und Professionalisierung des Bildungspersonals für eine inklusive Berufsbildung



*Ursula Bylinski*

## ► Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung

Auf dem Weg zur Inklusion sind auf allen Systemebenen und in allen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung Veränderungsprozesse erforderlich – bei der Ausgestaltung der Ausbildungspraxis kommt der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte eine Schlüsselrolle zu. Neben der Weiterentwicklung von differenzierten Bildungsstrukturen, die die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, ist eine inklusive Haltung eine Maxime für pädagogisches Handeln. Bildungsprozesse subjektorientiert auszugestalten und diese in Kooperation und Vernetzung umzusetzen erfordert eine „neue Qualität“ von Professionalität. Im Beitrag werden Befunde einer qualitativen Studie herangezogen, um exemplarisch den Anforderungs- und Handlungskontext der pädagogischen Fachkräfte zu verdeutlichen und Konsequenzen für Professionalisierungsprozesse aufzuzeigen.

### Schlüsselbegriffe

Inklusion/Exklusion, professionelle Orientierung, Anforderungs- und Handlungskontext, Kompetenztableau, reflexive Inklusion

### 1. Auf dem Weg zur Inklusion

Inklusion kann als die Art und Weise beschrieben werden, wie gesellschaftliche Funktionskontexte Personen zugänglich gemacht werden (vgl. FARZIN 2006, S. 6), und ist damit nicht ohne ihren dialektischen Widerpart: die Exklusion zu betrachten (vgl. BUDE/HUMMICH 2013, S. 2). Folglich sind wir auf dem Weg zur Inklusion mit einem unauflösbaren Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion konfrontiert, das uns die Grenzen aufzeigt, in welcher Form Exklusion besteht und in welcher Weise gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erreicht werden kann (vgl. ebd.). Davon ausgehend stellt sich die Frage, wie gesellschaftliche Wirkungsweisen von Inklusion und Exklusion reguliert werden können. Mit dieser Sichtweise rücken einerseits (soziale) Ungleichheitsbedingungen und exklusionsrelevante Differenzkategorien (bspw. Beeinträchtigung, Ethnizität, Milieu, Geschlecht) ins Blickfeld. Andererseits verweist dies auf die Notwendigkeit einer permanenten Reflexion pädagogischen Handelns (DANNENBECK/DORRANCE 2009): zum einen, um die eigenen Handlungsoptionen jeweils auszuloten, und



zum anderen, um die eigene Wahrnehmung, Haltung und Einstellung unter einer inklusiven Perspektive zu hinterfragen, damit diese keine selektive Wirkung haben (vgl. VESTER 2008).

Zentral für die berufliche Bildung ist, wie weitgehend das (Berufs-)Bildungssystem in der Lage ist, jungen Menschen einen Zugang zu beruflichen Bildungsprozessen zu ermöglichen, und wie es gelingen kann, sie erfolgreich zu einem Berufsabschluss zu führen – als Voraussetzung, gesellschaftliche Teilhabe zu erreichen. (Individuelle) Einflussfaktoren beruflicher Einmündungsprozesse und zur Verfügung stehende Ressourcen, die den Zugang zur Berufsausbildung „regulieren“, sind empirisch nachgewiesen (bspw. BEICHT/ULRICH 2008; ULRICH 2011) – Exklusionsrisiken können somit expliziert werden. Vor diesem Hintergrund ist die Berücksichtigung regionaler (Aus-)Bildungsmärkte bedeutsam, die für junge Menschen unterschiedliche Ausgangslagen auf ihrem Weg in den Beruf bestimmen. Ebenso ist die Verknüpfung mit den vor- und nachgelagerten Teilsystemen (Schulsystem – Beschäftigungsmarkt) sowie eine Kooperation der Akteure und Institutionen entscheidend, damit Anschlussfähigkeit an vorhandene Kompetenzen und Qualifikationen sowie Durchlässigkeit zwischen Bildungsabschnitten ermöglicht werden kann. Dies konkretisiert sich bei der Gestaltung eines an der Biografie orientierten Bildungsmanagements, das eine Kooperation der relevanten Institutionen und der pädagogisch Handelnden einschließt, um eine Vernetzung von Bildung, Erziehung und Betreuung herzustellen.

Damit ist das Ziel einer inklusiven Berufsbildung mit einer (bildungspolitischen) Gestaltungsaufgabe verbunden, die auf unterschiedlichen Systemebenen des Berufsbildungssystems ansetzt und in alle Handlungsfelder hineinreichen muss (BYLINSKI 2015). Basis für die Umgestaltung bildet eine *inklusive Grundhaltung* in der Gesellschaft, des gesamten Bildungssystems und in der Berufsbildung. Sie beinhaltet eine Wertschätzung individueller Unterschiede sowie die Sichtweise, Vielfalt als Gewinn zu betrachten und als Ressource aufzugreifen. Dazu gehört, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zum Ausgangspunkt (pädagogischer) Intervention zu machen, Bildungsprozesse ressourcen- und potenzialorientiert auszugestalten und diese in Kooperation umzusetzen.

## 2. Neue Qualität von Professionalität für eine inklusive Berufsbildung

Vor diesem Hintergrund bestimmen sich Anforderungen an die Professionalität der pädagogisch Handelnden: Originäre Tätigkeiten verändern sich und ein erweitertes Aufgabenspektrum entsteht. Subjektorientierte Intervention als auch Vernetzung und Kooperation stellen zwei komplexe Handlungsbereiche dar, denen auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems bei der Ausgestaltung inklusiver Bildung besondere Bedeutung zukommt (siehe Abbildung 1).

Obwohl der Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung kein neues Phänomen darstellt (BYLINSKI/RÜTZEL 2011), bedeutet der Weg hin zu einer inklusiven Berufsbildung einen *Perspektivenwechsel*.

Abbildung 1: Inklusion in der Berufsbildung als Gestaltungsaufgabe

Inklusive Grundhaltung und differenzierte Bildungsstrukturen		
	Subjektorientierte Intervention	Vernetzung und Kooperation
Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte	Nicht das spezifische Merkmal (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Migrationshintergrund) ist der Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern das <b>Individuum mit seinen individuellen (Lern-)Bedürfnissen</b> .	<b>Subjektorientierte Intervention</b> und ein an der <b>Biografie orientiertes Bildungsmanagement</b> erfordern auf Dauer angelegte Strukturen zur Vernetzung der Bildungsbereiche, der (Bildungs-) Institutionen sowie der pädagogischen Fachkräfte.
	<p><i>Dies beinhaltet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Bildungsprozesse und pädagogische Intervention vom Individuum ausgehend zu konzipieren und deren subjekt- bzw. ressourcenorientierte Ausgestaltung (<b>Fokus: Individuum</b>);</li> <li>▶ Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, als Gewinn wertzuschätzen sowie als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung zu begreifen (<b>Fokus: Gruppe</b>).</li> </ul>	<p><i>Dies beinhaltet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ die Kooperation von Institutionen, Akteuren und ihrer Aktivitäten im (regionalen) Kontext (<b>Fokus: Netzwerk</b>), die Vernetzung von Bildung, Erziehung und Betreuung;</li> <li>▶ die multiprofessionelle/interdisziplinäre Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte (<b>Fokus: Teamarbeit</b>), innerhalb und außerhalb der eigenen Institution.</li> </ul>

*Inklusion beinhaltet*, zunächst im pädagogischen Handeln Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, sie als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen aufzufassen und in der Lerngruppe bewusst positiv herauszustellen. Dies erweitert die Sichtweise eines *Kompetenzstatt Defizitansatzes* und die Integrationsperspektive mit dem „Leitbild der Normalisierung“ (FRÜHAUF 2012, S. 16) um eine *Wertschätzung des Ungleichen* – jede/-r ist anders. Entgegen der dichotomen Vorstellung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (HINZ 2012, S. 33), bspw. von Behinderten und Nichtbehinderten, nimmt Inklusion nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern das Individuum selbst. Auszugehen ist davon, dass ein bestimmtes Merkmal (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Migrationshintergrund) eine *Differenzkategorie* darstellt, die zur Benachteiligung, Diskriminierung und Ausgrenzung führen kann. WEINBACH (2014, S. 75) stellt die notwendige Veränderung von Personenkategorien hin zu Sozialstrukturen heraus und fokussiert auf die von „Ungleichheit implizierenden Sozialstrukturen“. Dies heißt, bspw. Behinderung als soziale Kategorie zu begreifen, die in gesellschaftlich relevanten Handlungssituationen hergestellt wird (LINDMEIER/LINDMEIER 2012).

Die damit verbundene „neue“ Perspektive verlangt eine Veränderung in den professionellen Orientierungen und einen Wandel in den beruflichen Selbstverständnissen der pädagogisch Handelnden. Ein *Umdenken* ist deshalb gefordert, weil sich dieser Prozess sowohl auf die *Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit* bezieht, um diese entsprechend positiv aufzugreifen, als auch auf das *Erkennen der Differenzkategorie*, um mit der damit verbundenen Ausgrenzung umgehen zu können. BUDE und HUMMRICH (2013) bezeichnen diesen Prozess

als „reflexive Inklusion“, die das Ziel verfolgt, die „Ungleichheitskategorie zu dekonstruieren“ (ebd., S. 5). Erst durch das Einnehmen dieser kritischen Handlungsperspektive scheint es möglich, auch Exklusionsrisiken zu erkennen, Rahmenbedingungen zu überprüfen und eigene Handlungsoptionen auszuloten.

*Inklusion bedeutet* darüber hinaus, dass deren Ausgestaltung innerhalb von (Berufs-)Bildung nur durch ein vernetztes und kooperatives Zusammenwirken aller beteiligten Akteure und pädagogischer Fachkräfte – auch unterschiedlicher Professionen – erfolgen kann, weil die gestellten Anforderungen aufgrund ihrer Komplexität nicht mehr „alleine“ zu bewältigen sind. Erst in der Kooperation können die Beteiligten in einem gemeinsamen Prozess erfahren, dass die eigene Kompetenz eine *Erweiterung* erfährt, wenn es gelingt, sie mit der Kompetenz eines Kooperationspartners zu verknüpfen (bspw. in der Kooperation von Regel- und Sonderpädagogik).

Wird *Inklusion als Entwicklungsziel* formuliert und unabdingbar mit dem Prozess einer *reflexiven Inklusion* verbunden, stellt sich die Frage, *welche pädagogischen Kompetenzen dafür herauszubilden wären.*

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden ausgewählte Befunde einer qualitativen Studie (BYLINSKI 2014a) dargestellt werden, um exemplarisch den bestehenden Anforderungs- und Handlungskontext der pädagogisch Handelnden zu verdeutlichen. Es sollen die förderlichen und hemmenden Faktoren zur *Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung*, zur *Etablierung einer subjektorientierten Intervention* und zum *Aufbau von Vernetzung und Kooperation* aufgezeigt werden.

### 3. Anforderungs- und Handlungskontext der pädagogisch Handelnden

Ziel der Studie (Laufzeit: I/2009–II/2013) war es, jene Kompetenzen zu ermitteln, die benötigt werden, um Aufgaben im Rahmen einer *regionalen Übergangsgestaltung und Berufswegebegleitung junger Menschen* ausfüllen zu können. Befragt wurden in Gruppen- und Einzelinterviews allgemeinbildende und berufliche Lehrer/-innen, sozialpädagogische Fachkräfte und Ausbilder/-innen, die am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und in die Arbeitswelt tätig sind. Ihre subjektiven Sichtweisen wurden erfasst und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die *zentrale forschungsleitende Annahme* stellte *Reflexionsfähigkeit* als bedeutende Dimension pädagogischer Professionalität heraus. Die Gestaltung subjektorientierter Bildungsprozesse stand im Zentrum, davon geleitet, die Individuen mit ihren Potenzialen wahrzunehmen, Risikogruppen und -situationen zu erkennen, um auch präventiv zu handeln. Vor diesem Hintergrund sind die Befunde der Studie für Fragen im Kontext einer *Professionalisierung für inklusive Bildung* anschlussfähig.

Ausgehend vom Konzept der *reflexiven pädagogischen Professionalisierung* (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007) wurden drei Dimensionen der Professionalität – WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN – zur Analyse genutzt.

Die Auswertung zeigte, dass die Befragten alle drei Dimensionen für ihre pädagogische Arbeit als relevant betrachten: Den Erwerb von Kompetenzen verbinden sie ganz überwiegend mit der Aneignung von WISSEN; unter KÖNNEN verstehen sie weitgehend „Handwerkszeug“ für die pädagogische Praxis, und REFLEKTIEREN wird meist als persönliche Fähigkeit beschrieben – als Disposition, die über Erfahrung „angereichert“ wird.

„Das ist 'ne innere Einstellung schon, die sich eben dann so gebildet hat oder die dann gewachsen ist. [...] Manch einer kann auf die Leute zugehen, manch einer nicht“ (EI-AB-10).<sup>1</sup>

Wie diese reflexiven Kompetenzen angeeignet werden können, bleibt für die Fachkräfte eine „offene Frage“.

### 3.1 Subjektorientierte Intervention: Ausloten von Grenzen und Möglichkeiten

Die *subjektorientierte Intervention* soll im Folgenden in Bezug auf wahrgenommene *Grenzen* bzw. *Möglichkeiten* und die subjektive Sicht auf die Jugendlichen verdeutlicht werden.

#### Spannungsverhältnis von Anforderungen und Möglichkeiten

Die pädagogischen Fachkräfte erleben sich zwischen Erwartungen, Anforderungen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Die subjektive Bewertung ihrer Arbeit („Erfolg“) wird dabei sehr stark von außen beeinflusst, weil sie mit einem Maßstab konfrontiert sind, der die Vermittlung der Jugendlichen in eine betriebliche Berufsausbildung als „oberstes“ Ziel vorsieht. Gleichwohl sehen sie die Grenzen ihres pädagogischen Handelns und heben unzureichende Rahmenbedingungen oder die regionale Ausbildungsplatzsituation als strukturelle Faktoren hervor, die dieser „Erwartung“ entgegenstehen können.

„Es ist schwierig, wir haben natürlich einen offiziellen Auftrag, der heißt Vermittlung in Ausbildung. Das sind die Zahlen, an den Zahlen wird unser Erfolg gemessen. Da ich weiß, dass wir die Zahlen, die gewünscht werden von politischer Seite, gar nicht erfüllen können, muss ich natürlich meine Zufriedenheit anders messen, sonst bin ich nur unzufrieden“ (EI-SP-84).

Das notwendige Ausloten von Möglichkeiten führt dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte ganz überwiegend die Strategie verfolgen, (von außen) gesetzte Ziele zu relativieren und in einer Art Reframing (WATZLAWICK u. a. 2001) in eigene Ziele zu transferieren, um ihr Engagement auch in Zufriedenheit münden zu lassen.

---

1 EI = Einzelinterview; Berufsgruppe (AL = allgemeinbildende Lehrkraft; BL = berufliche Lehrkraft; AB = Ausbilder/-in; SP = Sozialpädagogin/-pädagoge) und Absatznummer in MAXQDA.

### **Potenzialorientierung als Wunsch**

In allen Interviews kommt zum Ausdruck, dass die Befragten einen potenzialorientierten Handlungsansatz als elementare Voraussetzung zur Initiierung neuer, positiver Lernerfahrungen betrachten. Gleichzeitig werden die Jugendlichen mit individuellen Merkmalen und sozialen Benachteiligungen beschrieben sowie mit Voraussetzungen, die wenige Entwicklungsmöglichkeiten zulassen – trotzdem suchen sie nach positiven Zugängen zu deren Verhaltensweisen. So äußern sie den Wunsch, im Rahmen ihres pädagogischen Auftrags die Jugendlichen auf ihrem Weg in den Beruf zu unterstützen – sie möchten ihnen eine Chance eröffnen, trotz ihrer schlechten „Startmöglichkeiten“. Eine entsprechende *Haltung und Einstellung* wird dafür als konstitutiv hervorgehoben und Optimismus, Authentizität sowie Empathie – die sie den Jugendlichen entgegenbringen – als wesentliche Voraussetzung für einen positiven Beziehungsaufbau betrachtet. Nur darüber seien bestehende „Teufelskreise“ aufzubrechen.

„Also das A und O ist Beziehungsarbeit. [...] dass wir sie als Mensch wertschätzen, dass wir an sie glauben. Absolute Ehrlichkeit und Authentizität ist gefragt von den Lehrpersonen, [...] unsere Jugendlichen merken sofort, wenn man ihnen was vormacht, da haben sie ganz feine Antennen, sind sehr, sehr sensibel“ (EI-BL-76).

### **Vordergründig werden individuelle Defizite wahrgenommen**

Im Widerspruch zu dieser geäußerten Potenzialorientierung finden sich in den Interviews häufig die Darstellung von Problemsituationen und eine defizitorientierte Sicht auf die Jugendlichen: Zunächst werden Defizite herausgestellt, bevor eine Analyse der Stärken und Kompetenzen erfolgt. So werden Jugendliche mit einem „erhöhten Förderbedarf“ beschrieben, die schulischen und betrieblichen Anforderungen nicht entsprechen, weil sie „individuelle Defizite“ aufweisen. Hintergründe und Ursachen sehen die Befragten in schulischen Misserfolgen, internalisierter Stigmatisierung und einer unzureichenden Unterstützung durch die Eltern.

„[...] was bestimmte Arbeitstugenden angeht. [...] ich befürchte auch, dass es bei einigen so enden wird, dass sie aufgrund der mangelnden Ausprägung dieser Merkmale dann auch Probleme haben werden bei der Eingliederung in die Arbeitswelt. Da sehe ich mich auch nur bedingt handlungsfähig – das ist echt ein Manko“ (EI-AL-291).

Die Aussagen der Befragten lassen erkennen, dass sich die pädagogische Praxis für sie mit Ambivalenzen darstellt. Es zeigen sich Spannungsfelder und unauflösbare Paradoxien (HELSPER 1996, S. 527 ff.), die als Widersprüchlichkeiten ihre Sichtweisen und ihr professionelles Handeln prägen. Dies wirkt sich auf die Bewertung der eigenen Arbeit (Zufriedenheit) sowie auf die Interpretation von Verhaltensweisen der Jugendlichen aus.

### Subjektive Theorien bieten Erklärungsansätze

Alle Befragten können auf vielfältige (berufs-)biografische Erfahrungen zurückgreifen: Sie haben unterschiedliche formale Qualifikationen aufzuweisen, informell erworbene Kompetenzen und vielfältige Lebenserfahrungen – die sie auch in ihrem pädagogischen Handeln „nutzen“. Entsprechend greifen sie auf ihr Erfahrungswissen und auf subjektive Theorien (bspw. MÜLLER/SULIMMA 2008; RAUSCH 2013) zurück, die für sie eine handlungsleitende Funktion einnehmen. Diese „individuellen Überzeugungen“ (ebd.) entstehen aus Annahmen, Vermutungen, Vorstellungen sowie Kognitionen und stellen stabile, komplexe Strukturen dar – sie dienen dazu, Verhaltensweisen der Jugendlichen erklärbar zu machen, und bestimmen ihr pädagogisches Handeln. Übertragungen können stattfinden und die Verhaltensweisen der Jugendlichen mit den eigenen verglichen oder sogar gleichgesetzt werden. So könnte auch hier ein Zusammenhang bestehen zwischen der defizitorientierten Betrachtungsweise einerseits und der Suche nach Erklärungen für Verhaltensweisen der Jugendlichen andererseits, mit der Absicht, professionell handeln zu wollen.

„Na gut, in der Schule war ich auch nicht gerade der Beste. Und darum hab ich auch so ein gutes Verständnis für die [...]“ (EI-AB-250) und „Ich war auch so'n Mensch. Ich hatte mit 16 überhaupt keine Lust mehr, zur Schule zu gehen. [...] Das war nicht anders. Heute laufen die mit Kappen nach hinten gedreht rum“ (EI-AB-97).

Für dieses wahrgenommene „Anderssein“ lautet die wichtigste Frage: *„Wie ticken die Jugendlichen und wie sieht ihre Lebenswelt aus?“*

### Reflexive Bearbeitung der eigenen Erfahrungen und des pädagogischen Handelns

Die hohe Bewertung der eigenen Erfahrungen sowie die in der Studie herausgearbeiteten zentralen Spannungslinien und Ambivalenzen der pädagogischen Praxis unterstreichen die Notwendigkeit einer reflexiven Bearbeitung professionellen Handelns. Dann können (berufs-)biografische Erfahrungen und pädagogisches Handeln mithilfe wissenschaftlichen Wissens systematisiert werden. Das Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns sollte dabei Gegenstand von Professionalisierungsprozessen sein, um ein bewusstes Selbstkonzept pädagogischer Professionalität herauszubilden (KIMMELMANN 2010, S. 292). Dieses trägt dazu bei, realistisch einschätzen zu können, welche Handlungsoptionen bestehen. Dazu gehört, eine ständig wechselnde Beeinflussung durch innere und äußere Faktoren wahrzunehmen und sich als Subjekt und Objekt ihrer Umwelt zugleich zu begreifen (HOFF u. a. 1991).

Die Befunde der BIBB-Studie sind anschlussfähig an weitere empirische Studien zur Lehrerprofessionalität (bspw. MOSER u. a. 2012), die herausstellen, dass für professionelles Handeln nicht die Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten ausreicht – hingegen sind *personale, soziale und emotionale Kompetenzen* sowie die *Einstellung und Haltung* der pädagogischen Fachkräfte gefordert. Das heißt, die reflexive Bearbeitung

und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person müssen integraler Bestandteil einer Professionalisierung sein.

### **3.2 Vernetzung und Kooperation: Gemeinsamkeiten und Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit**

Die Auswertung der Interviews verdeutlicht Unterschiede in den beruflichen Handlungskonzepten und im beruflichen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte (ausführlicher in: BYLINSKI 2014b, S. 242 ff.). Diese bestimmen den Handlungsrahmen, bspw. in Bezug auf ihren originären Auftrag, ihr Rollenverständnis, die eingesetzten Methoden, aber auch ihren unterschiedlichen Zugang zum Tätigkeitsfeld und zu den Jugendlichen (ebd., S. 246). Die jeweils „eigene“ Perspektive bringen sie auch in die multiprofessionelle Zusammenarbeit ein.

#### **Subjektive Sichtweisen sind an den institutionellen Kontext gebunden**

Deutlich wird, dass die Sichtweise der einzelnen Personen stark an „ihre“ Institution gebunden ist, die sich durch jeweils unterschiedliche Handlungslogiken und rechtliche Rahmenbedingungen kennzeichnen (z. B. unterschiedliche Sozialgesetzbücher, Schulgesetze). Die Problematik einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe kann exemplarisch dafür stehen. Ähnliches gilt für die Zusammenarbeit von (allgemeinbildender) Schule und Betrieb – insbesondere die Ausbilder/-innen stellen die Arbeitsweisen beider Lernorte als „Kontrastprogramm“ gegenüber. Sie setzen den Beruf und den Betrieb als Bezugsrahmen, aus dem heraus sie klare Anforderungen formulieren und Vorteile benennen, die betriebliches Lernen der/dem Jugendlichen biete.

„Erfolg in der Arbeit mit Jugendlichen ist für mich, wenn [...] aus diesen Auszubildenden nachher ein Fachmann wird“ (EI-AB-97) und „[...] wenn man die Jugendlichen [...] von dem Stand, von dem sie kommen, weiterentwickelt hat, [...] dann motiviert rauslaufen und dann sozusagen die Spur aufnehmen und geradeaus durchlaufen“ (EI-AB-199).

#### **Individualisierung erfordert multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Die befragten Lehrkräfte, insbesondere der allgemeinbildenden Schule, schätzen eine Individualisierung von Lernprozessen als unbedingt notwendig ein – halten allerdings eine Umsetzung unter den derzeitigen Rahmenbedingungen für unrealistisch. Auch deshalb wünschen sie sich eine Unterstützung, bspw. durch sozialpädagogische Fachkräfte. Wird diese als gewinnbringend erlebt, entsteht darüber Motivation, die Zusammenarbeit weiter auszubauen. Die befragten Förderschullehrkräfte sehen sich als diejenigen, die bereits Konzepte und Instrumente zur Individualisierung entwickelt haben. Sie stellen dies als ihre besondere Expertise heraus und grenzen sich gleichzeitig den anderen Lehrkräften gegenüber ab.

„[...] es ist ja auch der Versuch, eine individuellere Sichtweise in Schule zu bringen [...] Nun haben wir die als Sonderschullehrer oder als jemand, der sowieso immer bemüht

war, den Einzelnen zu unterstützen, schon eher im Blick als andere“ (EI-AL-325) und „Die ganze Geschichte mit Förderplänen, das machen wir ja auch schon viel länger als die allgemeinen Schulen. Das ist eine gewinnbringende Sache [...] Wenn ich einen individuellen Förderplan für einen Schüler schreibe, bin ich auf dem Weg, mir zu überlegen, was braucht der noch und warum, warum jetzt, und wie kann ich das machen?“ (EI-AL-237).

### **Erweiterung der eigenen Kompetenz durch Kooperation**

Auch wenn die Befragten eine multiprofessionelle Zusammenarbeit als erforderlich betrachten, um den bestehenden Anforderungen gerecht zu werden, wird sie meist erst dann relevant, wenn sie von ihnen als gewinnbringend eingeschätzt wird. Interessant ist der Aspekt, dass von den Fachkräften auch konstatiert wird, dass die Zusammenarbeit mit anderen dazu führen kann, die eigene Kompetenz zu erweitern. So berichtet ein Ausbilder, dass für seine Ausbildungsarbeit sonderpädagogische Kompetenzen erforderlich wären, aber sie nicht von ihm selbst erworben werden müssten – vielmehr könnten diese auch im Rahmen von Teamarbeit eingebracht werden:

„Dann war es ganz gut, dass man die Sonderschullehrer hat, um mit denen das zu analysieren“ (EI-AB-18).

### **Abgrenzung statt das Gemeinsame erkennen**

Obwohl auch in den beruflichen Selbstverständnissen Gemeinsamkeiten zum Ausdruck kommen, werden diese nicht konstruktiv für die Zusammenarbeit aufgegriffen. Vielmehr scheinen Barrieren zwischen den einzelnen Berufsgruppen zu bestehen, nicht nur in Bezug auf die unterschiedlichen Institutionensichtweisen, sondern auch in Bezug auf die *verschiedenen Berufskulturen*, die jeweils unterschiedliche „Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige Persönlichkeitsprägungen“ (TERHART 1996, S. 452) beinhalten. Die Zusammenarbeit ist davon gekennzeichnet, dass die – jeweils anderen – Institutionen als „eigene Systeme“ oder „eigene Milieus“ wahrgenommen werden, mit eigenen Kommunikationsregeln und einer spezifischen Kooperationskultur – diese sind den anderen weitgehend „fremd“.

Es fällt auf, dass Vorstellungen und Erwartungen weitgehend aus der eigenen Perspektive heraus an die anderen Berufsgruppen gerichtet werden und Bewertungen aus der eigenen normativen Setzung heraus erfolgen – dies wirkt sich blockierend auf die Zusammenarbeit aus.

So ist die Erwartung *des Sozialpädagogen/der Sozialpädagogin* an den/die Lehrer/-in: „Also ich erwarte von dem Lehrer das persönliche Interesse, auch so wie ich es habe [...]“ (EI-SP-46) und die Bewertung der Schule durch die *Ausbilderin*: „[...] dieses Fach Arbeitslehre ist halt auch nicht so, wie die Unternehmen sich das wünschen. Da ist keine Struktur drin“ (EI-AB-82).



Die vorhandenen Rollenzuweisungen fördern eher Abgrenzung als Kooperation. Gleichzeitig stellen alle Befragten heraus, dass Vertrauen eine notwendige Basis für eine Zusammenarbeit darstellt und in einem Prozess erworben werden müsse. Dazu sei es erforderlich, „sicheres Terrain“ aufzugeben und „über den Tellerrand zu schauen“.

„[...] es taten sich ja Spannungen auf, mit denen wir überhaupt nicht gerechnet hatten. Hier im Kollegium und woanders auch. Was meinen Sie, was so ein Berufsschullehrer empfindet, wenn da plötzlich ein Sonderschullehrer vor der Tür steht und er sich kontrolliert fühlt“ (EI-AL-66).

### **Institutionen- und professionenübergreifende Professionalisierung**

Die Befunde bestätigen, dass für gelingende Kooperation entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich sind und es Gelegenheitsstrukturen braucht, um eine konstruktive Zusammenarbeit zu entwickeln und Kooperation aufzubauen. Hierzu kann *Kooperation als Strategie zur Professionalisierung* (BERKEMEYER u. a. 2011, S. 225 ff.) eingesetzt und gemeinsame Aufgaben in kooperative Lernzusammenhänge eingebunden werden, die einen kollektiven Aufbau von Erfahrungswissen ermöglichen (vgl. ebd., S. 227). Deshalb sollten Professionalisierungssettings institutionen- und professionenübergreifend (prozessbegleitend) angelegt sein, damit die Fachkräfte konstruktiv Kooperation erfahren.

## **4. Kompetenztableau für den Tätigkeitsbereich**

Abschließend wurde in der BIBB-Studie ein Kompetenztableau entwickelt (BYLINSKI 2014a, S. 127 ff.), das sich auf den *Tätigkeitsbereich Übergangsgestaltung* bezieht, die entsprechenden Aufgabenfelder enthält sowie die dafür notwendige Kompetenzen benennt.

### **4.1 Kompetenztableau für den Tätigkeitsbereich versus Spezialkompetenzen der Profession**

Ausgehend von den beiden Anforderungsbereichen Individuelle Begleitung und (Lern-) Unterstützung sowie Vernetzung und Kooperation wurden Kompetenzen expliziert, die für alle an der Übergangsgestaltung beteiligten pädagogischen Fachkräfte in unterschiedlicher fachlicher Ausprägung von Bedeutung sind. Das heißt, es wurden keine jeweils benötigten „Spezialkompetenzen“ formuliert, sondern ein für den Tätigkeitsbereich relevantes Kompetenzprofil, das eine gemeinsame Verantwortung ausdrückt und eine wichtige Voraussetzung für Kooperation darstellt. Darüber hinaus wird in einem *Kompetenztableau für den Tätigkeitsbereich* die Möglichkeit gesehen, pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen und unterschiedlichem Professionalisierungsstand einzubeziehen (HELSPER/TIPPELT 2011).

Entscheidend ist, dass alle benannten Kompetenzen in die drei Dimensionen pädagogischer Professionalität WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN (analytisch) differenziert werden, um die reflexive Bearbeitung jedes einzelnen Themenbereichs herauszustellen. Damit wird Reflexionsfähigkeit als eine Kernkompetenz konkret inhaltlich eingebunden.

Der erste Anforderungsbereich **Individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung** nimmt

- 1) *Kompetenzen zur Gestaltung von Lernprozessen* sowie
  - 2) *Kompetenzen zur Bildungsbegleitung*
- auf.

Der zweite Anforderungsbereich **Vernetzung und Kooperation** bezieht sich auf

- 1) *Kompetenzen zur regionalen Vernetzung bzw. Kooperation der Akteure und Institutionen* sowie
- 2) *Kompetenzen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit.*

Abbildung 2: Kompetenztableau für den Tätigkeitsbereich

Kompetenzfelder		Teilkompetenzen, z. B.
<b>Individuelle (Lern-) Begleitung und Unterstützung</b>	<b>Ebene I Individuelle Gestaltung von Lernprozessen</b>	Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen und individuellen Lernprozessbegleitung ▶ <i>Kompetenzen zur Gestaltung individualisierter Lernsituationen, zur Lernberatung, zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen, zur Entwicklung integrativer Lernsettings, die u. a. die Lebenswelt der Jugendlichen einbeziehen</i>
	<b>Ebene II Individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung</b>	Kompetenzen zur Berufswegebegleitung ▶ <i>Kompetenzen zur biografie- und lebensweltorientierten Begleitung, die an den Ressourcen und Potenzialen der Jugendlichen ansetzt, zur Gestaltung von Beratungssituationen und zur Förderung von sozialen, personalen, emotionalen Fähigkeiten</i>
<b>Vernetzung und Kooperation</b>	<b>Ebene III Regionale Vernetzung und Kooperation der Akteure und Institutionen</b>	Intermediäre Kompetenzen ▶ <i>Kompetenzen zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit („Interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“, BRÖDEL 2005), zum Agieren in unterschiedlichen Kontexten, zum Aufbau einer Kooperations- und Kommunikationskultur und zum Umgang mit „struktureller Offenheit“</i>
	<b>Ebene IV Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte</b>	Intra- und intersystemische Verständigungskompetenzen ▶ <i>Kompetenzen zur integrativen Kooperation bzw. Teamarbeit innerhalb der eigenen Institutionen, zur interdisziplinären (multiprofessionellen) Zusammenarbeit, zur professionsübergreifenden Projektarbeit</i>

Quelle: nach BYLINSKI 2014a, S. 129

## 4.2 Individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung

Der **Anforderungsbereich Individuelle Gestaltung von Lernprozessen** setzt den Fokus zum einen auf das *Individuum* und zum anderen auf die (*heterogene*) *Lerngruppe*. Hierzu gehören Kompetenzen aus dem Bereich der Methodik-Didaktik, die sich u. a. auch auf die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung beziehen (siehe dazu die Bausteine einer inklusiven Didaktik: REICH 2014, S. 59 ff.). Ebenso sind die Leitlinien einer „Ermöglichungsdidaktik“ nach ARNOLD und GOMEZ TUTOR (2007) von Bedeutung, die eine neue Lernkultur und Lernformen anstreben, um den Lernenden „neue“ Lernerfahrungen zu ermöglichen. Genauso stehen Lernkonzepte im Zentrum, die den Prinzipien einer „Pädagogik der Vielfalt“ folgen. PRENGEL (2015, S. 40) stellt dafür zwei pädagogische Maximen in den Vordergrund: zum einen die grundlegende Anerkennung „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“ und zum anderen die ressourcenorientierte Analyse „Jedes Verhalten ist subjektiv sinnvoll“. Damit wäre eine „biografische Lebensbewältigung“ (BÖHNISCH 1997) der Lernenden nachzuvollziehen und dahin gehend in Unterstützungssettings zu „übersetzen“. Neben Kenntnissen über Lernarrangements für differenziertes Lernen sollten gruppendynamische Konzepte aufgegriffen werden, wie bspw. die der Themenzentrierten Interaktion (COHN 1975), weil sie „den Teilnehmenden ausreichend Raum und ein Strukturmodell zur Selbstreflexion“ (SIELERT u. a. 2009) bietet.

Um an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden anzusetzen, sind Kenntnisse über Instrumente und Verfahren zur individuellen Bildungsplanung relevant und einer Diagnostik, die aus einer Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren besteht (SCHÄFER/RITTMAYER 2015). Zur Herausbildung einer potenzialorientierten Betrachtung kann die Reflexionskompetenz der Lehrenden als entscheidend betrachtet werden, um eigene Handlungs- und Interpretationsmuster zu hinterfragen, aber bspw. auch um die Wechselwirkung zwischen Lehrendem und Lernendem zu betrachten oder kulturelle Wertvorstellungen infrage zu stellen.

Der **Anforderungsbereich Individuelle Bildungsbegleitung** bezieht sich auf *Kompetenzen zur biografie- und lebensweltorientierten Begleitung der Lernenden*, die die (sozialen) Ressourcen und (individuellen) Potenziale des/der Lernenden aufnimmt. Es geht darum, gemeinsam mit der/dem Lernenden Entwicklungsmöglichkeiten aufzubauen und Verantwortung vom Lehrenden an den Lernenden zu übergeben. Hierzu gehören bspw. das Festlegen von Zielvereinbarungen und die Gestaltung einer entwicklungsfördernden Feedbackkultur. Neben entwicklungspsychologischem und soziologischem Wissen sind u. a. Kenntnisse über Einflussfaktoren des sozialen Umfeldes (z. B. Peer, Milieu) erforderlich und die Anwendung von Verfahren, die dazu geeignet sind, eine Balance zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und persönlichen Voraussetzungen auszuloten. Davon ausgehend ist die Klärung des eigenen Rollenverständnisses relevant, genauso wie Kompetenzen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrenden. Exemplarisch verdeutlicht Abbildung 3 die analytische Vorgehensweise.

Abbildung 3: Kompetenzfeld der Ebene *Individuelle Gestaltung von Lernprozessen*

Kompetenzfeld: Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen			
Teilkompetenz	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
Kompetenz zur Gestaltung von individualisierten Lernsituationen, Lernberatung und Unterstützung von Lernprozessen  <b>(Fokus: Individuum)</b>	u. a. <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Kenntnisse über Lernarrangements für differenziertes Lernen und über Lernarchitekturen</li> <li>▶ Kenntnisse über Instrumente, Verfahrensschritte etc. einer individuellen Bildungsplanung</li> <li>▶ Kenntnisse über Instrumente zur Kompetenzfeststellung und förderdiagnostische Verfahren</li> </ul>	u. a. <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Lernberatung und Lernprozessbegleitung an der Biografie orientieren</li> <li>▶ Lernvoraussetzungen und -bedarfe ermitteln, (realistische) Lernziele (gemeinsam) festlegen und Vereinbarungen treffen</li> <li>▶ Instrumente zur Dokumentation einsetzen, bspw. Portfolios</li> </ul>	u. a. <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ eigenes Rollenverständnis und Grundhaltung zur Lernbegleitung überprüfen</li> <li>▶ Wechselwirkung zwischen Lehrendem und Lernendem reflektieren</li> <li>▶ Kompetenz- und Ressourcenorientierung: eigene Interpretationsmuster hinterfragen</li> <li>▶ Subjektorientierung: den Lernenden in den Mittelpunkt stellen</li> </ul>

### 4.3 Vernetzung und Kooperation

Der **Anforderungsbereich Vernetzung und Kooperation der Akteure** bezieht sich auf den Aufbau und die Weiterentwicklung einer regionalen Kooperations- und Kommunikationskultur. *Intermediäre Kompetenzen* sind hier relevant, die auch als „interdisziplinäre Dolmetscherkompetenzen“ (BRÖDEL 2005, S. 4) verstanden werden können. Für intermediäres Handeln sind Kenntnisse über unterschiedliche institutionelle Handlungslogiken und damit verbundene Kommunikations- und Arbeitsstile erforderlich, genauso wie Kenntnisse über entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen. Hier gilt es, Aushandlungsprozesse zu initiieren und gezielt – eventuell unter Anwendung von Methoden aus der Gemeinwesenarbeit – ein „intermediäres Networking“ (ebd., S. 8) zu gestalten. Relevant für professionelles Handeln ist, eigene (institutionelle) Stärken zu kennen (Profilbildung) sowie Routinen zu reflektieren, um Perspektiven zu erweitern.

Der **Anforderungsbereich Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte** erfordert *intra- und intersystemische Verständigungskompetenzen*, die sich auf Teamarbeit innerhalb und außerhalb der „eigenen“ Institution beziehen. Zur multiprofessionellen (interdisziplinären) Zusammenarbeit sind sowohl Kenntnisse über Kommunikationsmodelle und -stile als auch Kenntnisse über Strukturen und Verfahren zur konstruktiven und integrativen Teamarbeit erforderlich sowie über Gelingensbedingungen für Kooperation (HUBER 2014). Neben der Anwendung von Kommunikationstechniken ist die Fähigkeit relevant, gemeinsame Arbeitsaufgaben zu entwickeln, dafür Zielvereinbarungen zu treffen und diese gemeinsam zu

verfolgen. Voraussetzung zum Aufbau einer gelingenden Kooperation ist die Reflexion von „Selbstverständlichkeiten“ und die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses, das auf Kooperation setzt. Voraussetzung dafür ist, „fremde“ Sichtweisen aufzunehmen und die Kooperation mit anderen als Erweiterung der eigenen Kompetenz wertzuschätzen.

Exemplarisch verdeutlicht Abbildung 4 die analytische Vorgehensweise.

Abbildung 4: Kompetenzfeld der Ebene *Regionale Vernetzung und Kooperation*

Kompetenzfeld: <i>Intermediäre Kompetenzen</i>			
Teilkompetenz	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
<p>„Interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (BRÖDEL 2005, S. 4) zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit</p> <p><b>(Fokus: Netzwerk)</b></p>	<p>u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Kenntnisse über institutionelle Kontexte bzw. „regionales Szenewissen“ (BRÖDEL 2005, S. 312), bspw. in Bezug auf unterschiedliche Handlungslogiken, Kommunikations- und Arbeitsstile, Gepflogenheiten</li> <li>▶ Kenntnisse über Kommunikationsprozesse, -stile, -strukturen und -kulturen</li> </ul>	<p>u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aushandlungsprozesse initiieren: „Kultur-dolmetschen“ und Prozesse zwischen den Institutionen moderieren; zwischen Interessenvertretern mediieren</li> <li>▶ Methoden zum Aufbau von Netzwerken (z. B. aus der Gemeinwesenarbeit) einsetzen</li> </ul>	<p>u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Verschiedensein und Differenzen (an-)erkennen, Vielfalt als Chance annehmen</li> <li>▶ Eigene (institutionelle) Stärken und Schwächen erkennen (Profilbildung)</li> <li>▶ Routinen reflektieren und „über den eigenen Tellerrand blicken“</li> </ul>

## 5. Schlussbetrachtung

Im Beitrag konnte aufgezeigt werden, dass der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte vor allem in Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle zukommt. Durch die *subjektorientierte Intervention* sowie die *Vernetzung und Kooperation* entsteht für die pädagogisch Handelnden ein Anforderungs- und Handlungskontext, der eine neue Qualität von Professionalität fordert. Die Befunde der qualitativen Studie bestätigen die Bedeutung von Reflexionskompetenz als eine Kernkompetenz der pädagogisch Handelnden, wenn es um die Gestaltung subjektorientierter Bildungsprozesse geht. Deutlich wurde ebenso, dass der pädagogische Alltag von Spannungsfeldern und Ambivalenzen gekennzeichnet ist, die eine ressourcen- und potenzialorientierte Sichtweise der Fachkräfte erschweren und einer multiprofessionellen Zusammenarbeit entgegenstehen. Diese müssen in Professionalisierungsprozessen aufgegriffen werden, um eine kritische Handlungsperspektive aufzubauen. Die Chance scheint im Einnehmen einer „reflexiven inklusiven Perspektive“ (DANNENBECK/DORRANCE 2009, S. 2) zu liegen, um „binäre Denkpraxen kritisch zu unterlaufen“ (ebd.). Die Reflexion des Span-

nungsverhältnisses von Inklusion und Exklusion ist gefordert, um eigene Handlungsoptionen auszuloten und Veränderungsprozesse einzuleiten.

In diesem Sinne gilt es, das Setting für Professionalisierungsprozesse weiterzuentwickeln, und zwar professionen- und institutionenübergreifend zu konzipieren. In gemeinsamen Lerngemeinschaften müssen sowohl eigene Denk- bzw. Handlungsweisen und Routinen hinterfragt werden, um subjektorientierte Lernprozesse zu gestalten, als auch Kooperation konstruktiv erfahrbar werden. Die reflexive „Reibung“ mit der eigenen und der entgegengebrachten Einstellung und Haltung kann neue Perspektiven eröffnen, um über den Tellerrand zu blicken und bisherige Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen. Auch hier gilt, Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und als Ressource für wechselseitiges Lernen und gemeinsame Entwicklung zu begreifen.

## Literatur

- ARNOLD, Rolf; GÓMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg 2007
- 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](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf) (Stand: 29.05.2015)
- BERKEMEYER, Nils; JÄRVINEN, Hanna; OTTO, Johanna; BOS, Wilfried: Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 57, S. 225–247
- BÖHNISCH, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München 1997
- BRÖDEL, Rainer: Neue Lernkulturen intermediär gestalten: Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. In: Quem-Bulletin. Qualifikations-Entwicklungs-Management (2005) 2, S. 1–7 – URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2005/B-02-05.pdf> (Stand: 29.05.2015)
- BUDDE, Jürgen; HUMMICH, Merle: Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion. 2013 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Stand: 29.05.2015)
- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 2014a
- BYLINSKI, Ursula: Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 110 (2014b) 2, S. 235–256
- BYLINSKI, Ursula: Wege zur inklusiven Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44 (2015) 2, S. 10–14
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 14–17
- COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1975
- DANNENBECK, Clemens; DORRANCE, Carmen: Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Inklusion online. 2009 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> (Stand: 29.05.2015)

- DIEHL, Claudia; FRIEDRICH, Michael; HALL, Anja: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (2009) 1, S. 48–68
- FARZIN, Sina: Inklusion/Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld 2006
- FRÜHAUF, Theo: Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: HINZ, Andreas; KÖRNER, Ingrid; NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg 2012
- HELSPER, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main 1996, S. 521–569
- HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) Beiheft, S. 268–288
- HINZ, Andreas: Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, Andreas; KÖRNER, Ingrid; NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg 2012, S. 33–52
- HOFF, Ernst-Hartmut; LEMPERT, Wolfgang; LAPPE, Lothar: *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Schriften zur Arbeitspsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto 1991
- HUBER, Stephan Gerhard: Kooperation in Bildungslandschaften: aktuelle Diskussionstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg.): *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. Köln, Kronach 2014, S. 3–29
- KIMMELMANN, Nicole: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischer Profession als Bestandteil von Diversity Management. Nürnberg 2010 – URL: <http://d-nb.info/100093280x/34> (Stand: 29.05.2015)
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian: *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart 2012
- MOSER, Vera; KUHLE, Jan; SCHÄFER, Lea; REDLICH, Hubertus: Lehrerbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: SEITZ, Simone; NINA-KATHRIN, Finnen; KORFF, Natascha; SCHEIDT, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Kempten 2012, S. 228–234
- MÜLLER, Sarah; SULIMMA, Maren: Überzeugungen zu Wissen und Lernen als Merkmal beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@* Nr. 14. 2008 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_sulimma\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_sulimma_bwpat14.pdf) (Stand: 29.05.2015)
- PRENGEL, Annedore: *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: HÄCKER, Thomas; WALM, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2015, S. 27–46
- RAUSCH, Andreas: Subjektive Lehr-Lern-Theorien ausbildender Fachkräfte. In: *berufsbildung* 67 (2013) 144, S. 10–12
- REICH, Kersten: *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim 2014
- SCHÄFER, Holger; RITTMAYER, Christel: *Inklusive Diagnostik. Herausforderungen für Regelpädagogik und Sonderpädagogik*. In: *PÄDAGOGIK* 2 (2015), S. 38–41

- SIELERT, Uwe; JAENEKE, Katrin; LAMP, Fabian; STELLE, Ulrich: Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim und München 2009
- TERHART, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 448–471
- 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](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf) (Stand: 29.05.2015)
- VESTER, Michael: Der Klassenkampf um die Bildungschancen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2008) 1, S. 80–86
- WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John; FISCH, Richard: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern/Toronto/Göttingen 2001
- WEINBACH, Christine: Von personalen Kategorien zu Sozialstrukturen. In: WANSING, Gudrun; WESTPHAL, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden 2014, S. 73–82





*Ulrike Buchmann*

## ► **Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität!**

Die Verwendung des Inklusionsbegriffs im Kontext (berufs-)schulischer Zusammenhänge zielt auf die Aufklärung eines veränderten gesellschaftlichen Modus ihrer Reproduktion. Er expliziert die komplexen gesellschaftlichen Transformationsbedingungen und damit Logiken der Ressourcenlegitimation, Risiken bzw. Gefährdungsbereiche, die aus Modernisierungsrückständen resultieren, Mismatches sowie Timelags, die insgesamt zu einer Neubewertung der Vergesellschaftung von Jugend in einer spezifischen biografischen Lebenskonstellation führen müssen. Die daraus resultierenden Fragen einer Professionalisierung des pädagogischen Personals (auch) in berufsschulischen Kontexten sind deshalb sowohl bildungspolitisch als auch bildungstheoretisch zu klären.

### **Schlüsselbegriffe**

Inklusion, Subjektkonstitution, pädagogische Professionalisierung, Vermittlung, pädagogisches Arbeitsvermögen

### **1. Problembeschreibung**

Die Notwendigkeit, über die Professionalisierung des pädagogischen Personals im berufsschulischen Kontext neu nachzudenken, begründet sich – neben der allseitigen Präsenz dieser (kaum reflektierten) Forderung im Alltag und der damit einhergehenden Aufklärungsbedarfe – zweifach:

- a) bildungspolitisch, weil die neue Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Dienstleistungen eine Überprüfung der Aufgabenerfüllung im Bildungssystem erzwingt, und
- b) bildungstheoretisch insofern, als die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen explizit auf den mündigen Bürger, die mündige Bürgerin als Output des (Berufs-)Bildungssystems rekurrieren bzw. handlungstheoretisch und -praktisch gewendet Professionalität aufseiten der pädagogischen Akteure voraussetzen.

Dass in jüngerer Zeit immer wieder – wissenschaftlich und insbesondere alltagspolitisch – die UN-Menschenrechtskonvention und der dort gestärkte Inklusionsbegriff<sup>1</sup> diskutiert werden, ist deshalb lediglich als *ein* äußerer Anlass zu werten, der eine Teillogik bzw. einen spezifischen Fall der Gesamtproblematik transportiert. Dieser macht jedoch – ähnlich wie die weiteren Fälle „Migration“, „Gender“ oder allgemeiner betrachtet „Benachteiligungen“ – auf eine generelle Problematik aufmerksam, nämlich auf die Sorge um das Auseinanderfallen von Gesellschaft angesichts tief greifender Transformationsprozesse (Veränderung in den Mustern der natürlichen Reproduktion, neue technische Verfügbarkeiten und Rationalisierung, Einwanderungsgesellschaft – Parallelgesellschaft – Tafelgesellschaft, Verlust der Europazentrik, Menschen-, Kinder- und Organhandel, Sicherung von Rohstoffbasen, europaweite Arbeitsmärkte, Wissensdistribution und -verfügbarkeit etc.).

Beide o. g. Diskurse stellen auf erhöhte (Exklusions-)Risiken und individuelle wie gesellschaftliche Gefährdungsbereiche ab. Inklusion als wissenschaftlich-analytische Kategorie in Anlehnung an den sozialwissenschaftlichen Diskurs bei PARSONS (1977), LUHMANN (1995) und HABERMAS (1999) offenbart die diesbezüglichen Modernisierungsrückstände im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, pädagogische Wissensbestände und didaktische, curriculare und institutionelle Handlungspraxen.

## 1.1 Bildungsinstitutionen als gesellschaftliche Reproduktionsinstanzen verlieren ihre Integrationsfunktion

Bildungsinstitutionen dienen der gesellschaftlichen Reproduktion, und sie sind in der Bundesrepublik Deutschland dem Bildungsauftrag sowie dem Demokratie- und Sozialstaatsgebot verpflichtet. Die zeithistorisch unterschiedlichen Operationalisierungen dieses Auftrags erfolgen jedoch – je nach vorherrschenden gesellschaftlichen Interessen- und Akteurskonstellationen – lediglich im Hinblick auf Teilfunktionen innerhalb der (Gesamt-)Reproduktionslogik: So haben historisch insbesondere die Selektions-, Allokations- und Qualifikationsfunktion unterschiedlich dominiert, was erheblichen Einfluss auf das Selbstverständnis und damit auf das Professionswissen und -handeln der pädagogischen Akteure sowie die pädagogische Arbeitsteilung mit Blick auf Institutionen und Personen hat(te). Institutionelle Differenzierungen ebenso wie das Spektrum an unterschiedlichen pädagogischen (und affinen) Berufsbildern und wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen zeugen von dieser reproduktionsbezogenen Arbeitsteilung. In besonderem Maße gilt das für Jugendliche mit Förderbedarf bzw. sozialen

1 Bildungspolitisch ist 2009 mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen – als Spezifizierung der UN-Menschenrechtskonvention – durch die Bundesrepublik Deutschland eine normative Setzung im Hinblick auf ein inklusives Bildungssystem vorgenommen worden. Ungeklärt ist allerdings nach wie vor, wer die Umsetzung dieser normativen Vorgaben unter welchen Maßgaben überprüft und ihnen Durchsetzungskraft verschafft. Trotz kumulativer Begriffsverwendung in alltagspolitischen Kontexten steht eine wissenschaftlich-kategoriale Klärung des Inklusionsbegriffs ebenso aus wie die Klärung seines bildungswissenschaftlichen Bedeutungsgehalts.

Benachteiligungen und das inzwischen kaum überschaubare Spektrum an Interventionsmaßnahmen in kompensatorischer Absicht. Gleichzeitig dokumentieren u. a. PISA, die nationale (Berufs-)Bildungsberichterstattung, der Armutsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes sowie die Datenbasen des Statistischen Bundesamtes eine sich verschärfende soziale Segregation, die Demokratisierung und gesellschaftliche Teilhabe für einen großen Teil der nachwachsenden Generation blockiert und insofern gesellschaftliche *Risiko- und Gefährdungsbereiche* markiert: Bildungsinstitutionen – und speziell das berufliche Ausbildungswesen aufgrund seiner Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – verlieren offensichtlich ihre Integrationsfunktion und geraten zunehmend unter Legitimationsdruck, der sich aufgrund der neuen Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Bürokratien, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft neu justiert, zusätzlich verschärft.

## 1.2 New Public Management (NPM) als neue Reproduktionssteuerung offenbart kontraproduktive Teillogiken und dysfunktionale Arbeitssteilung

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts führt die **spezifische Kombination** aus

- ▶ *Modernisierungs- und Leistungslücke* (Indizien: Passungs-/Abstimmungsproblememataken),
- ▶ einer (politisch gewollten) rapide *abnehmenden Finanzierbarkeit* der bisher öffentlich wahrgenommenen Aufgaben,
- ▶ gepaart mit der *dysfunktionalen Organisation* öffentlicher Bürokratien,

dazu, dass Innovationen, Bedarfsorientierung und Wirtschaftlichkeit in den Vordergrund bildungspolitischer Diskussionen treten und das Feld bereitet wurde für eine neue Steuerungslogik. Seit Mitte der 1990er-Jahre ist das New Public Management (NPM) als politisch gewollte liberalisierende, deregulierende und privatisierende (Steuerungs-)Logik in der gesellschaftlichen Reproduktion etabliert (vgl. auch zum Folgenden BUCHMANN 2007). Von dieser Entwicklung ist insbesondere die nachwachsende Generation betroffen und damit auch das berufliche Ausbildungswesen als gesellschaftliche Reproduktionsinstitution. Es ist – in dieser Konkretheit historisch erstmalig – aufgefordert zu zeigen, was es im Hinblick auf gesellschaftlich relevante Problemlagen und anstehende Aufgaben zu leisten in der Lage ist und wo gegebenenfalls seine Grenzen liegen. Denn: Das in der Verfassung grundgelegte Subsidiaritätsprinzip wird unter den Bedingungen des New Public Managements als Verpflichtung zur Mitwirkung konkretisiert. Das neue Integrationsprinzip „Teilnahme“ substituiert das bisherige Integrationsprinzip „Teilhabe“, mit der Folge, dass bei einer Mitwirkungsverweigerung auch ein Leistungsausschluss erfolgen kann. Die Dialektik dieser neuen Handlungsregulationen basiert einerseits auf Elementen einer neoliberalen Ökonomik, konstituiert sich andererseits aber auch durch kommunitaristische Elemente. Insofern haben wir es gleichzeitig mit einer Kontextsteuerung

„von oben“ und einer zivilen Bürgergesellschaft „von unten“ zu tun. Dabei muss die ökonomische Handlungsrationalität nicht notwendig die soziale dominieren. Mangelnde Professionalität im Umgang mit den neuen Prinzipien und Instrumenten allerdings verhindert offenbar die Nutzung von eingeräumten Autonomiezuwächsen. Um den Verpflichtungen des NPM nachzukommen und darin Autonomie zu wahren, käme es m. E. darauf an, die curricularen Wissensbasen und ihr Verhältnis zueinander kritisch zu hinterfragen. Eignen sie sich (noch) angesichts der komplexen Anforderungen an einen autonomen Bürger, an eine autonome Bürgerin, die NPM voraussetzt – als Grundlage für die Vergesellschaftung der nachwachsenden Generation. Oder aber müssten sie modifiziert, reorganisiert oder neu reguliert werden? Genau zu dieser Überprüfung verpflichtet die neue Logik – insbesondere mit Blick auf die Inklusionsfrage als einen zentralen Auftrag der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Profilbildung im Rahmen der Schulentwicklung.

## 2. Gesellschaftliche Reproduktion unter Transformationsbedingungen: Dialektik von Teilnahme und Exklusion

Der Inklusionsdiskurs verweist auf ein bekanntes Desiderat: Es fehlt überwiegend an bildungs- und berufsbildungswissenschaftlichen<sup>2</sup> Bedingungsanalysen als Grundlage für die Identifizierung professionstheoretischer und pädagogischer Handlungsbedarfe und damit für die curriculare Gestaltung von Bildungsgängen (vgl. RAUNER 2004; HUISINGA/BUCHMANN 2003; BUCHMANN/KELL 2001). Die vorhandenen Studien allerdings machen auf Folgendes aufmerksam: Strukturwandelprozesse provozieren – zwecks Bewältigung der Aufgabenkomplexität unter Transformationsbedingungen – neue Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und neue gesellschaftliche Arbeitsschneidungen, die wiederum die Bedarfe an konkretem Arbeitsvermögen der Subjekte verändern. In der Folge verschärft sich die bereits angesprochene Passungsproblematik zwischen vermittelten Qualifikationen einerseits und Bedarfen an verwissenschaftlichtem Arbeitsvermögen in Wirtschaft, Politik und privaten Haushalten andererseits. Dabei unterliegen auch die nicht akademischen Bildungsgänge einem erheblichen Professionalisierungsdruck, und zwar im Hinblick auf die Aneignung allgemeiner Wissenskontingente und auf eine subjektbezogene Kompetenzentwicklung, die fachliche Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit in öffentlichen und privaten Situationen grundlegt. Einfache Tätigkeiten werden demgegenüber ausgelagert und Geringbeschäftigtenverhältnissen zugeschlagen, die selbst wiederum einem Shift unterliegen (vgl. BUCHMANN 2007). Insbesondere die sogenannten einfachen Tätigkeiten in wissensbasierten Produktions- und Dienstleistungskontexten und in personenbezogenen Dienstleistungsberufen sind aufgrund historisch gewachsener Berufsstrukturen einerseits durch Semiprofessionalität und Dequalifizierung gekennzeichnet, erfordern andererseits gleichwohl aufgrund wachsender Nachfragen an Fachlichkeit und Qualität ein spezifisches Maß an Fach-, Sozial- und Selbstkom-

2 Wie an anderer Stelle ausführlich begründet, benutze ich den Terminus *Bildungswissenschaft* synonym für *Erziehungswissenschaft* und *Berufsbildungswissenschaft* statt *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (vgl. BUCHMANN 2007).

petenz (die Methodik immer einbezogen). Spätestens damit verliert die Selektions(teil)logik ihre Legitimation. Um die benannten individuellen wie gesellschaftlichen Risiken zu minimieren und dem Inklusionsgedanken zu entsprechen, sind curriculare und institutionelle Alternativen für die praktische Bildungsarbeit in beruflichen Schulen zu entwickeln und umzusetzen, die den spezifischen Dispositionen der Jugendlichen ebenso gerecht werden wie den Anforderungen hoch technisierter, verwissenschaftlichter Arbeitskontexte. Ein solches Entwicklungsprogramm ist weder deduktiv noch induktiv zu begründen, sondern zeichnet sich als permanente Korrelationsarbeit folgender Zusammenhänge – a), b), c), d) – aus, die Lehrkräfte an beruflichen Schulen professionell umzusetzen haben:

a) *Subjektbezogene Implikationen erfordern eine Überprüfung pädagogisch-curricularer Wissensbestände*

Für die betroffenen Subjekte treten immer deutlicher vielfältige Übergangsrisiken im Lebensverlauf hervor. Zur Bewältigung solcher Risiken sind sie auf die Entwicklung eines komplexen Kompetenzspektrums von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, auf eine technisch-ökonomische, ökologisch-gesundheitliche, politisch-soziale Grundbildung angewiesen, um die gesellschaftlich erzwungenen Neukonfigurationen zwischen Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und privater Reproduktionsarbeit bewältigen und zukunftsweisend gestalten zu können. Eine in diesem Sinne angelegte Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens ist eine gleichermaßen hohe wie langfristig anspruchsvolle Aufgabe der pädagogischen Akteure im berufsschulischen Kontext. Sie erfordert eine Prüfung der fachlichen Referenzrahmen hinsichtlich ihrer aktuellen Erklärungskraft (Wissen über die nachwachsende Generation, ihre national wie international differenten Lebenswelten) wie auch zukünftig tragfähiger Problemlösepotenziale, um Erziehungs- und Bildungsaufgaben aus der nachholenden (kompensatorischen) Bearbeitung zu entbinden und in ein Forecast zu bringen.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Wenn Jugendliche einerseits Probleme haben, einen halbseitigen Text zu verfassen und zu verstehen, gleichzeitig aber seitenweise *bloggen*, weltweit *twittern*, stundenlang *rappen*, Online-Profilen anlegen, Web-2.0-gestützt ihr Mofatuning erklären und nebenbei ihren Second-Life-Charakter pflegen können, dann erfordert professionelles pädagogisches Handeln die Entwicklung lebensweltorientierter Projektcurricula und Lernfeldkonstruktionen, die die in diesen Aktivitäten zutage tretenden Potenziale der Jugendlichen aufgreifen, um über darauf bezogene, zielgruppenangemessene Entwicklungsaufgaben, Sinngenerierung und so letztlich gesellschaftliche Teilnahme zu ermöglichen. Das zumindest intendiert die zentrale bildungswissenschaftliche Kategorie der *Vermittlung* (vgl. HUISINGA/BUCHMANN 2006; BUCHMANN 2013). Forschungsprojekte mit Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen formale Bildungspotenziale nicht entfalten konnten, belegen u. a., dass die Nutzung paralleler lebensweltnaher Notationssysteme (Graffiti, Rhythmik, Musik etc.) den Schriftspracherwerb als Voraussetzung (auch) für einen domänenspezifischen Kompetenzerwerb begünstigen (vgl. BUCHMANN/HUISINGA 2011; BUCHMANN 2013, BUCHMANN/DIEZEMANN 2014).

b) *Institutionelle Implikationen erfordern eine pädagogische Organisations- und Personalentwicklung*

Die beruflichen Schulen sind einerseits in ihrer Autonomie gestärkt, aber gleichzeitig aufgefordert, ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Auftrag explizit zu formulieren, über outputorientierte Verfahren systematischer Überprüfung zuzuführen und gegebenenfalls die Ziele, Arbeitsorganisationsprozesse und/oder -strukturen einer Überarbeitung bzw. Neuregulierung zu unterziehen. Mangelnde Professionalität im Umgang mit den neuen Prinzipien und Instrumenten verhindert offenbar die Nutzung von eingeräumten Autonomiezuwächsen. Das pädagogische Arbeitsvermögen verändert sich nämlich in entscheidender Weise: Pädagogisches Arbeiten in beruflichen Schulen setzt – zwecks Sicherung der dafür unabdingbaren Autonomiegrade – ein Engagement in Schulentwicklungspolitik und -management voraus. Das Kerngeschäft „Unterrichten“ wird notwendigerweise um professionelle Personal- und Organisationsentwicklung erweitert werden müssen, um z. B. angesichts des aktuell vielfach beobachtbaren In- und Outsourcings von Aufgaben in gesellschaftliche Institutionen die damit notwendig werdende neue Arbeitsteilung zwischen u. a. Familien, beruflichen Schulen und ggf. auch Betrieben aktiv mitzugestalten.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Der europäische Bildungsrechtsraum konfrontiert das deutsche Bildungssystem mit G8-Strukturen, konsekutiven BA/MA-Studiengängen, einem Kreditpunktesystem (ETCS) im Hochschulbereich und die Berufsbildung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Diese Bildungsgangvorgaben sind inhaltlich-curricular neu zu konfigurieren, sodass sie Bildungsprozesse als Lebensprozesse ermöglichen. Autonomie, Profilbildung und Outputorientierung als drei zentrale Prinzipien des NPM *erlauben* und *erfordern* eine Schulprofilbildung über neue regionale Bildungsgänge und spezifische Lernfeldkonstruktionen, die auf die Inszenierung von regionalen Bildungslandschaften in Kooperation mit den regionalen Akteuren zielen. Personal- und Organisationsentwicklung wird so zu einem unverzichtbaren Teil professionellen pädagogischen Handelns. Nur am Rande sei hier erwähnt, dass eine so verstandene Schulentwicklungsplanung auch die lebensweltlichen Bedingungen und die damit einhergehenden Bedürfnisse ihres Personals zu berücksichtigen hätte.

Kinderbetreuungslösungen als (schon fast) selbstverständlicher Bestandteil moderner Organisationsentwicklung und langfristiger Personalplanung in Unternehmen ist in (beruflichen) Schulen offensichtlich kein Thema – obwohl hier neue institutionelle Lösungen naheliegen angesichts der individuellen Betreuungsbedarfe von Lehrerinnen/Lehrern und ggf. von Schülerinnen/Schülern als Eltern, curricular verankerter pädagogischer Praktikumsphasen für Schülerinnen und Schüler sowie der vor Ort vorhandenen pädagogischen Expertise. Institutionalisierte Kinderbetreuung an beruflichen Schulen als Teil der Schulentwicklung ist (bisher) aber die Ausnahme. Die Kinderbetreuung steht hier insofern repräsentativ einerseits für die Spannbreite an neuen Aufgabenkonstellationen und andererseits auch für den bisherigen (Nicht-)Umgang damit in der pädagogischen Praxis.

c) *Strukturelle Implikationen erfordern ein neues Selbstverständnis der pädagogisch Professionellen*

Politische Steuerungen haben in der Vergangenheit eine pädagogische Handlungslogik begünstigt, in deren Fokus eine „gesellschaftlich-instrumentelle Nützlichkeit“ stand. Deren Regulationslogik bestimmte sich zentral durch Zurichtung und Anpassung einerseits, Defizitorientierung und Exklusion andererseits. Genau dieses Muster stellt der Transformationsprozess jedoch infrage. Die Berücksichtigung der politischen, rechtlichen, ökonomischen und (berufs-)bildungswissenschaftlichen Implikationen von pädagogischen Interventionen bei ihrer Planung und Durchführung, orientiert an Grundsätzen wie Professionalität, Prophylaxe und Potenzial- bzw. Ressourcenorientierung, ist konstitutiver Bestandteil eines neuen professionellen Selbstverständnisses. Es ermöglichte den pädagogischen Akteuren, einen Beitrag zur Auflösung von Antinomien und von Standardisierungen zugunsten der lernenden Subjekte zu leisten.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Neuere politische Steuerungen wie die Implementierung des Lernfeldprinzips (zum Abbau struktureller Mismatches über eine Stärkung der Vermittlungsfunktion) können ihre potenzialfördernden Optionen angesichts der Dominanz fachwissenschaftlicher Sozialisation, eines vorwissenschaftlichen Theorie-Praxis-Verständnisses und einer Orientierung am idealen Schüler/an der idealen Schülerin bei Lehrerinnen und Lehrern nicht entfalten (BUCHMANN/BYLINSKI 2013). Eine Umsetzung der Lernfelder im Sinne von Bildungsmoratorien hätte demgegenüber den veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation ebenso Rechnung tragen können wie den veränderten Anforderungen einer Transformationsgesellschaft. So verstandene Bildungsmoratorien zeichnen sich zudem durch eine kompetenzstärkende Fehler-, Störungs- und Widerstandskultur aus, sodass sie insgesamt eine Akkumulation inkorporierten kulturellen Kapitals (vgl. BOURDIEU 1983) bzw. den Erwerb formaler Bildung im Sinne der Verfügung über kognitive, emotionale und soziale Kräfte (vgl. HUISINGA 1996) als Voraussetzung von gesellschaftlicher Teilnahme ermöglichen.

d) *Gesellschaftliche Implikationen erfordern eine transdisziplinäre Orientierung*

Mit Blick auf die transdisziplinären Diskurse besteht eine anspruchsvolle Herausforderung und Verantwortung pädagogisch Professioneller darin, die im berufsschulischen Kontext relevanten Wissensbasen auf ihren Beitrag zu gesellschaftlichen Verteilungsfragen, zur ökologisch und ökonomisch nachhaltigen Ressourcenbewirtschaftung inkl. des Umgangs mit den individuellen Vermögen zu hinterfragen, und zwar jenseits parzellierter paradigmatischer Sichten und in Auseinandersetzung – Reflexion wie Transfer betreffend – mit den Handlungspraxen. Generell entzieht sich die Komplexität dieser realen Bedingungen eindimensionaler fachlicher Zugänge oder ausschließlich nationaler Anstrengungen, die aufgrund der weltweiten ökonomischen, ökologischen und politischen Verflechtungen nur noch begrenzt tragen. Die fachlichen Wissensbasen und ihr Verhältnis zueinander sind dahin gehend kritisch zu hin-



terfragen, ob sie sich angesichts der komplexen Anforderungen an einen autonomen Bürger/ an eine autonome Bürgerin – wie sie NPM voraussetzt – als Grundlage für die Enkulturation der nachwachsenden Generation im berufsschulischen Kontext eignen oder aber modifiziert, reorganisiert oder neu reguliert werden müssten.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Die Passungsproblematiken stellen auf die Differenz zwischen gesellschaftlich erwarteten Anforderungen einerseits und erworbenen Qualifikationen andererseits ab, konkret auf

- ▶ das Beschäftigungssystem (Mismatches, Timelags etc.),
- ▶ die öffentliche Arbeit (Nachfolgeprobleme in Ehrenämtern, Politikverdrossenheit etc.),
- ▶ die private Reproduktionsarbeit (alle Fragen, die sich im Konstrukt Gesundheit verdichten, aber auch Erziehungsprobleme, Vernachlässigungen etc.).

Diesbezüglich stehen die pädagogischen Akteure in der Verantwortung, den Beitrag ihres Unterrichts, der Lernfelder und der Schulorganisation etc. zu gesellschaftlichen Verteilungsfragen sowie zur ökologisch und ökonomisch nachhaltigen Ressourcenbewirtschaftung inklusive des Umgangs mit den individuellen Vermögen, und zwar jenseits parzellierter paradigmatischer Sichten, zu hinterfragen. Diese sind im Sinne einer reflexiven Theorie-Praxis-Verzahnung z. B. mittels überfachlicher Bildungsgänge, Projektstudien, Case Studies oder Epochalunterricht zu initiieren und durch kollegiale Fallberatung, Teamteaching etc. im Sinne einer fall- und institutionenbezogenen Netzwerkarbeit zu flankieren. Dazu gehört auch das Arbeiten in multiprofessionellen Teams, wenn zum Beispiel die Pflege und Versorgung sowie ggf. Therapie von Jugendlichen mit körperlichen und seelischen Behinderungen – als Voraussetzung und Begleitung pädagogischer Interventionen – über Gesundheitsfachkräfte (Pflegefachkräfte, Logopädinnen und Logopäden, Psycho- und/oder Ergotherapeutinnen und -therapeuten etc.) sichergestellt werden muss.

### **3. Ausblick: Konsequenzen für eine neu gedachte Lehrerbildung für berufliche Schulen**

Die mehrfach benannten gesellschaftlichen Risiken und Gefährdungsbereiche erfordern *bildungstheoretisch* eine Neubewertung und Relationierung der bisher im berufsschulischen Kontext relevanten Teillogiken sowie der professionellen Wissensbestände. Mit der Inklusionsdebatte wird (erneut) die Forderung nach der Professionalisierung des pädagogischen Personals im berufsschulischen Kontext artikuliert, bei der es nun keineswegs um Fragen des methodischen Repertoires angesichts heterogener Lerngruppen geht, sondern um die Ermöglichung einer realen Utopie von Gesellschaft. Sie manifestiert sich im konkreten professionellen Lehrerhandeln, in den pädagogischen Interventionen, in Bildungsgängen, in Förderplänen, in Schulprofilen und Schulentwicklungsprogrammen, im Verhältnis der Bildungsinstitutionen zueinander etc. und ist unter den verwissenschaftlichten Rahmenbedingungen des NPM mitsamt ihrer Inklusiv-

sionschancen und Exklusionsrisiken begründungs- und damit legitimationspflichtig – das ist das tatsächlich Neue an der aktuellen Steuerungslogik. Sie nimmt alle pädagogischen Akteure in die Pflicht, darüber Auskunft zu geben, *welchen Aufschluss, welches Verstehen über welche Welt sie der nachwachsenden Generation mit welchen Gestaltungsoptionen ermöglichen* und damit die Öffnung für eine Neubewertung und -bestimmung der Ressourcenverfügung und ihrer Wertorientierung zuzulassen. Voraussetzung dafür sind fachliche Kenntnisse zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, zu den spezifischen und heterogenen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern sowie zu Fördermöglichkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen, die sie insgesamt dazu befähigt,

- ▶ gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und berufsbildungswissenschaftlich zu reflektieren (Transformationswissen),
- ▶ die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation zu erkennen (Subjektwissen),
- ▶ darauf bezogen angemessene berufsbildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren, dies orientiert an der „methodischen Leitfrage“, an „Repräsentationen“ und am „Bildungsgehalt“ (curriculares Wissen) (vgl. BUCHMANN 2014), und dabei
- ▶ die institutionellen Bedingungen an beruflichen Schulen in neuen Allianzen mit regionalen Akteuren als entwicklungsförderlichen Sozialraum zu profilieren.

Oder anders ausgedrückt: Der *Vermittlung* zwischen individuell-soziokulturellen Voraussetzungen und den Anforderungen verwissenschaftlichter Arbeitskontexte ist als zentrale professionsbezogene wissenschaftliche Kategorie und (handlungstheoretisch gewendet) als Kernbereich pädagogischer Professionalität zur Grundlage curricularer, institutioneller und struktureller Reorganisationen in der Lehrerbildung für berufliche Schulen zu machen. Professionalität meint, wissenschaftsrückbezogene *pädagogische* Entscheidungen treffen zu können im Hinblick auf schulische Funktionssysteme, Interaktionssysteme, pädagogisch-didaktisches Handeln als Vermittlung und Beratung, und zwar zwecks Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens der Subjekte (vgl. OEVERMANN 2002), von HELSPER (2010) und HELSPER u. a. (2007) nachfolgend weiter spezifiziert im Hinblick auf den Umgang mit Widerspruchslagen. Demzufolge sei das rekonstruktive Fallverstehen konstitutiver Bestandteil von Professionalität, denn jenseits wissenschaftlicher Klassifikationen sei nur in der Rekonstruktion des Einzelfalls zu klären, welche Form der professionellen Intervention angemessen ist (HELSPER/TIPPELT 2011, S. 150). Mit der Inklusionsdebatte und der gesetzlich codierten Verpflichtung, auch für berufliche Schulen ihren Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrags nachzuweisen, geraten solche wissenschaftlichen Positionen (erneut) ins Blickfeld, die sich – u. a. in der Tradition von Wagenschein oder auch Dewey – kritisch mit der Selektionswirksamkeit der Fachlogik auseinandersetzen, der politisch bereits Mitte der 1990er-Jahre mit der Lernfeldorientierung (vgl. SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 1996) entgegengesteuert werden sollte.

Tabelle 1: Bezugspunkte eines professionellen pädagogischen Arbeitsvermögens für eine inklusive Berufsbildung

**Anforderungen und Wissensbestände einer inklusiven Berufsbildung:  
Bezugspunkte eines professionellen pädagogischen Arbeitsvermögens**

	Aufgabenbereich	Ebene	Anforderungen	Wissensbestände
Subjektorientierte Intervention	Gestaltung von inklusiven Lernsettings im Rahmen von Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsaus- und -weiterbildung:	<i>Individuum</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Rekonstruktives Fallverstehen</li> <li>▶ Subjektorientierte Bildungs- und Übergangsbegleitung</li> <li>▶ Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses</li> <li>▶ Rollenflexibilität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Spezifische und heterogene Problemlagen von Jugendlichen in Transformationsprozessen</li> <li>▶ Individuelle Verarbeitungsmuster von Adoleszenten</li> <li>▶ Habituelle Praxen und Rollendefinitionen der Professionellen</li> <li>▶ Lebensweltliche und berufliche Handlungsfelder</li> </ul>
	<b>Pädagogisches Case Management</b>	<i>Pädagogische Intervention</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Subjektorientierte, verfügenderweiternde Gestaltung von Lernprozessen, Diagnose und Beurteilung von Leistungen</li> <li>▶ Qualitätssicherung und Evaluation</li> <li>▶ Curriculumentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Potenzialorientierte Diagnose- und Fördermöglichkeiten, Aspekte psychodynamischer Sinnesverarbeitung</li> <li>▶ Potenzialfördernde Lernfeldkonstruktion</li> <li>▶ Kollegiale Fallberatung</li> </ul>
Vernetzung und Kooperation	(Regionale) Schulentwicklungsplanung: <b>Inklusive Organisations- und Personalentwicklung</b>	<i>Region</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Unterstützung regionaler Strukturentwicklungsprozesse</li> <li>▶ Entwicklung regionalspezifischer Berufsbildungsangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Gesellschaftliche Transformationsprozesse</li> <li>▶ Gesetzliche Rahmenbedingungen, unterschiedliche institutionelle Handlungslogiken</li> <li>▶ Sozialräumliche Gestaltungsdimensionen (z. B. geografisch, baulich, medial, beziehungsorientiert etc.)</li> <li>▶ Netzwerkarbeit</li> </ul>
		<i>Institutionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Intermediäres Agieren zwischen Institutionen im regionalen Bezugsrahmen</li> <li>▶ Koordinierung und Steuerung der Akteure und Angebote im Sinne der (Schul-)Profilbildung</li> </ul>	
		<i>Professionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte in multiprofessionellen Teams</li> <li>▶ Verständigung zwischen den verschiedenen Fachkräften im regionalen Kontext</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Schnittstellenorientierte Teamerweiterung (u. a. Pflege, Betreuung)</li> <li>▶ Funktionswissen im Hinblick auf die beteiligten Professionen (unterschiedliches professionelles Selbstverständnis)</li> </ul>

Quelle: in Anlehnung an BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 188

Die Professionalisierung der pädagogischen Handlungsrationalität für die beruflichen Schulen ist auf ein pädagogisches Arbeitsvermögen auszurichten. Der Begriff Arbeitsvermögen bzw. Humanvermögen ist als Potenzialgröße offener Natur und verweist als solcher auf Subjektentwicklung und -entfaltung, korrespondiert insofern mit dem berufsbildungswissenschaftlichen Interesse. Vermögen steht für alle menschlichen Fähigkeiten, die in jedweden Arbeitsprozessen – seien sie auf den Erwerb, das Öffentliche oder Private gerichtet – in Bewegung gesetzt werden. Arbeitsvermögen und Arbeitskraft stehen also in einem dialektischen Verhältnis zueinander. PFEIFFER (2004) sieht im Arbeitsvermögen die zentrale Kategorie der Gebrauchswertseite der Arbeit, um gesellschaftliche Transformationsprozesse auch in ihren qualitativen Auswirkungen auf das Subjekt fassen zu können. In Tabelle 1 sind die Bezugspunkte des professionellen pädagogischen Arbeitsvermögens zu analytischen Zwecken als Matrix dargestellt. Sie macht die wachsende Komplexität der gesellschaftlichen Handlungspraxis als aufgaben-, ebenen-, anforderungs- und wissensbezogene Implikationen deutlich, die bei einer berufsbildungswissenschaftlich begründeten Curriculumkonstruktion zu berücksichtigen sind.

Mit der Einführung der Bachelor-Master-Struktur für die beruflichen Lehrämter ist bildungspolitisch allerdings (einmal mehr) die Chance verpasst worden, auf der Basis der vorhandenen wissenschaftlichen Expertise zur Curriculumkonstruktion einen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung zu leisten. Der überwiegend deutlich reduzierte bildungswissenschaftliche Studienanteil in den Lehramtsstudiengängen (z. B. in NRW) steht der wachsenden Komplexität des Handlungsfeldes Berufsbildung – zumal wenn dieses dem Inklusionsparadigma gerecht werden soll – kontraproduktiv gegenüber. Diesbezüglich ist erheblicher politischer Handlungsbedarf zu reklamieren, will man der rasch um sich greifenden (weiteren) pädagogischen Deprofessionalisierung Einhalt gebieten. Denn dieser augenfällige strukturelle Mismatch ist selbst über eine professionelle Curriculumkonstruktion, dem Erkenntnisprinzip der Exemplarik und „allen Regeln der Kunst“ folgend, nicht „heil“- bzw. kompensierbar. Vielmehr sind Wissenschaft und Politik (erneut und mit besonderem Nachdruck) aufgefordert, Lehrerbildung für berufliche Schulen im Sinne des Inklusionsgedankens gemeinsam neu zu denken!

## Literatur

- BIERMANN, Horst; BUCHMANN, Ulrike; FRIESE, Marianne: Professionspolitische Handlungsbedarfe. In: Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009, S. 36–46
- BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen 1983, S. 183–198

- BUCHMANN, Ulrike: Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt a. M. 2007
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Bildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013, S. 147–202
- BUCHMANN, Ulrike; DIEZEMANN, Eckart: Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten. Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen von Bildungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110 (2014) 2, S. 257–273
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf: Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Abschlussbericht. BMBF Publik. Bonn 2001
- HABERMAS, Jürgen: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M. 1999
- HELSPER, Werner: „Ich will, dass ihr selbständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. In: FEINDT, Andreas u. a. (Hrsg.): Friedrich Jahreshaft XXVIII: Lehrerarbeit – Lehrer Sein. Seelze 2010, S. 34–38
- HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik (2011) 57. Beiheft, S. 268–288
- HELSPER, Werner; ULLRICH, Heiner; STELMASZYK, Bernhart; HÖBLICH, Davina; GRASSHOFF, Guntner; JUNG, Dana: Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden 2007
- HUISINGA, Richard: Bildung und Zivilisation: Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht. Frankfurt a. M. 1996
- HUISINGA, Richard: Pädagogik der Entwicklung und Inklusion. Neues Studienmodell an der Universität Siegen. In: Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit (2009) 9/10, S. 20–21
- HUISINGA, Richard; BUCHMANN, Ulrike: Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: PÄTZOLD, Günter; RAUNER, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2006) Beiheft 19, S. 29–39.
- LUHMANN, Niklas: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995
- OEVERMANN, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität pädagogischen Handelns. In: KRAUL, Margret; MAROTZKI, Winfried; SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 19–63
- PARSONS, Talcott: Social Systems and the Evolution of Action Theory. New York und London 1977
- RAUNER, Felix: Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Bildung und Arbeit. Bielefeld 2004
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1996

Michael Brater

## ► Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen für inklusive Berufsbildung

Inklusion in der Berufsausbildung bedeutet Orientierung der Lernprozesse an der Diversität der Lernenden. Damit geht die Berufsausbildung nicht mehr vom (betrieblichen) Bedarf aus, sondern – „subjektorientiert“ – von den Entwicklungspotenzialen der Auszubildenden. Das entspricht zwar dem Ausbildungsziel der beruflichen Handlungsfähigkeit unter Bedingungen des stetigen Wandels und den Anforderungen der modernen Arbeitswelt an Kompetenzorientierung, Innovationsfähigkeit und Kreativität, stellt die Berufsausbilder/-innen jedoch vor große neue Aufgaben und verlangt von ihnen neue Vorgehensweisen, neue Haltungen und neue Fähigkeiten. Die neuen Aufgaben und Vorgehensweisen können zum Kern einer eigenständigen Profession von praktischen Berufspädagoginnen und -pädagogen werden.

### Schlüsselbegriffe

Inklusion, Diversität, Subjektorientierung, Lernbegleitung, Persönlichkeitsentwicklung

### 1. Inklusive Berufsbildung setzt bei den Lernenden an

Ausbilder/-innen in der beruflichen Bildung gehen täglich mit hoher Diversität der Lernenden in sehr heterogenen Lerngruppen um. Sie stöhnen zwar gelegentlich über diese Heterogenität, aber im Allgemeinen haben sie – in der Regel ohne besondere Vorbereitung – gelernt, mit ihr zurechtzukommen, auch wenn niemand so recht weiß, wie sie das tun. Der Ruf nach „homogeneren Lerngruppen“ ist hier, jedenfalls im Vergleich zu den Schulen, kaum zu hören.

Diese Offenheit für eine bunte Vielfalt der gemeinsam Lernenden ändert sich jedoch, sobald es um ein bestimmtes persönliches Merkmal geht, nämlich um das der „fehlenden Ausbildungsreife“. Gilt jemand als „nicht ausbildungsreif“, wird er von der Berufsausbildung ausgeschlossen.

Das klingt logisch: Wenn jemand tatsächlich „nicht ausbildungsfähig“ bzw. „-reif“ ist, hat es offenkundig keinen Sinn, ihn zu einer Ausbildung zuzulassen. Diese Argumentation entlastet vor allem das Ausbildungssystem. Sie ist aber nicht plausibel: Das Merkmal *Ausbildungsreife* ist kein konstantes Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein psychologisches Konstrukt, in das eine Reihe von Merkmalen einfließen, von denen angenommen wird, dass sie zusammen

den theoretisch konstruierten Sachverhalt *Ausbildungsreife* konstituieren. Das sind z. B. persönliche Merkmale bzw. Fähigkeiten wie schulische Basiskenntnisse, Sprachbeherrschung, Aufmerksamkeit, Zuverlässigkeit, Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz sowie körperliche Gesundheit (vgl. BIBB 2005 oder EBERHARD 2006).

Selbst unter der Annahme, dass diese Merkmale tatsächlich existieren und ihr Fehlen sich eindeutig feststellen lässt, kann wohl kaum bestritten werden, dass sie lernbar sind bzw. entwickelt werden können. Fehlender *Ausbildungsreife* könnte also abgeholfen werden.

Nach einem pädagogischen Grundsatz entwickelt man Fähigkeiten in Situationen, in denen sie *gefordert, aber noch nicht gekonnt* werden. Sie bilden sich in ihrem sachgemäßen Gebrauch (BRATER 2014). Und gefordert werden die Fähigkeiten der Ausbildungsreife in der (betrieblichen) Berufsausbildung! Deshalb kann man sie auch gerade in der Ausbildung lernen, zumal hier die Lernbedingungen dafür im Unterschied zu Schule und Übergangssystem sehr gut sind, besonders in Verbindung mit den Erfahrungen: „Ich werde gebraucht!“ (Selbstwert), und „Ich kann ja was!“ (Selbstwirksamkeit).

Sollten die Bewerber/-innen also wirklich *nicht ausbildungsreif* sein, müsste man sie – pädagogischer Logik folgend – *gerade deshalb* zur Ausbildung zulassen, weil sie es dort werden können. Tatsächlich sind sie aber – aufgrund ihres Lernbedarfs – von der Ausbildung ausgeschlossen.

In der Berufsausbildung wird aber nicht pädagogisch gedacht. Vielmehr herrscht hier ein *ökonomisches Denken*:

Es wird ganz selbstverständlich von einem feststehenden, geforderten Ergebnis ausgegangen, nämlich vom zu deckenden Qualifikationsbedarf des Betriebs bzw. Unternehmens – und nicht von Entwicklungsbedürfnissen und -möglichkeiten der/des Lernenden (obwohl die soziale und persönliche Entwicklung zu fördern laut Ausbilder-Eignungsverordnung [AEVO] Aufgabe der Ausbilder/-innen ist, vgl. BMBF 2009, § 3 Abs. 7). Individuelle Unterschiede werden zwar gesehen, aber kaum berücksichtigt: Sie sind folgenlos (vgl. BRÜNNER 2014, S. 161 f.). Berufspädagogik wird hier zur Verfahrenstechnik: Wie erreiche ich am kostengünstigsten ein vorgegebenes Ziel? Das kann man „verwertungsorientierte Berufsausbildung“ nennen.

„Ausbilder schildern (...) keine explizite Prozessgestaltung zur Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Auszubildenden, sondern eine Orientierung an betrieblichen Erfordernissen und einen Einbezug in die fachlich geprägten Lehr-Lernprozesse“ (BRÜNNER 2014, S. 186).

Dieser Denkansatz steht im Widerspruch zu dem, was man heute über Lernen und Kompetenzentwicklung weiß: Fähigkeiten und Kompetenzen entstehen grundsätzlich nicht *nach Plan*, sie können nicht von einem Ziel her abgeleitet, nicht „gemacht“ oder *konstruiert* werden, sondern sie *entwickeln sich*, sie bilden sich aus dem Potenzial eines Menschen, und zwar grundsätzlich mit offenem Ergebnis (ARNOLD/SCHÜSSLER; ARNOLD/SIEBERT; REICH 1996) und ausschließlich aufgrund der Eigenaktivitäten der Lernenden. Denn nur diese lernen in Auseinandersetzung mit

den Anforderungen ihrer Umgebung, aber *auf Grundlage ihrer jeweiligen persönlichen Voraussetzungen* (vgl. u. a. SIEBERT 2005; REICH 2002; MIETZEL 2001).

Ausbildungsrahmenpläne mit ihren Berufsbildpositionen vereinheitlichen die Ausbildungen zu einem „Beruf“: Jeder soll unter der gleichen Berufsbezeichnung das Gleiche lernen. Dennoch gibt es keine zwei Automechaniker/-innen oder Maler/-innen oder Informationselektroniker/-innen oder Chirurgeninnen und Chirurgen mit dem genau gleichen Wissen und Können. Denn beim Lernen wird Neues nicht einfach aufgenommen, sondern an das Bestehende adaptiert oder akkommodiert (J. PIAGET nach KOHLER 2008) – mit individuellem Ergebnis. Dabei wirken die Ordnungsstrukturen der Berufsbildung faktisch strukturierend, orientierend, als Wegweiser der Dynamik und Vielfalt individuellen Lernens, als *Leitlinien*, innerhalb derer sehr unterschiedliche individuelle *Lernergebnisse* möglich sind.

Es ist Idee einer inklusiven Pädagogik, für jeden Menschen mit individuellen Merkmalen und Voraussetzungen Wege zu finden, wie er seine individuellen Impulse verwirklichen, seine persönlichen Voraussetzungen entwickeln, seine Ziele erreichen kann. Diese Grundidee gilt für alle Lernenden gleichermaßen – für den angeblich nicht Ausbildungsreifen ebenso wie für den als *hochbegabt* Etikettierten. Es gibt nur Personen mit unterschiedlichen Entwicklungsständen, deren pädagogische Förderung und Begleitung zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen wird. Die Inklusions- und Diversitätsansätze betrachten individuelle Vielfalt und Verschiedenheit als eine Art pädagogisches Axiom, das sich auf das für jeden Menschen gleiche (Menschen-) Recht stützt, verschieden, ein Eigener und Einmaliger zu sein und dies lernend immer noch mehr zu werden. Es handelt sich um das, was die Reformpädagogik „Pädagogik vom Kind aus“ nannte. Sie verstand darunter eine Pädagogik, die nicht die Lernenden nach gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Zielen und Vorgaben formt, sondern von den individuellen Potenzialen und Selbstkonzepten des einzelnen Lernenden ausgeht und ihre Realisierung unterstützt.

Eine Berufsausbildung, die so vorgeht, nennen wir „*subjektorientiert*“.

## 2. Zukunftsorientierte Berufsbildung folgt dem subjektorientierten Paradigma

Die Berufsausbildung ist aus dem Bedarf von Betrieben und Unternehmen nach einsetz- und verwertbaren Arbeitskräften entstanden. Jahrhundertlang ging es dabei nicht um Fragen der Entwicklung von (jungen) Menschen, sondern darum, was jemand können und wissen muss, um bestimmte Arbeiten zu verrichten. Pädagogik spielte allenfalls eine instrumentelle Rolle als „Vermittlungswissen“.

Diese verwertungsorientierte Denktradition prägt die Berufsbildung bis heute.

Erst mit der Entdeckung der „Schlüsselqualifikationen“ (MERTENS 1974) und schließlich mit der sog. „kompetenzorientierten Wende“ seit den späten 1990er-Jahren wurde klar, dass der Zusammenhang von Lernen für den Beruf und *persönlicher* Entwicklung der Auszubildenden erheblich enger ist als gedacht. Denn Flexibilität, Sozialkompetenz, Problemlösungs-



fähigkeit usw. können nicht antrainiert, sondern sie müssen aus einer Entwicklung der Person hervorgehen (BRATER u. a. 1988).

Eine Infragestellung der verwertungsorientierten Denktradition setzt in der Berufspädagogik erst ein, seit klar ist, dass man aufgrund des beschleunigten Wandels nicht mehr vorhersagen kann, welche Qualifikationen in drei oder fünf Jahren gebraucht werden (VAILL 1998). Die enge Orientierung der Berufsbildung an dem, was „die Wirtschaft“ bzw. „der Arbeitsmarkt“ heute braucht, macht die berufliche Bildung grundsätzlich unkreativ, fesselt die Entwicklung von Fähigkeiten ans Bestehende. Der permanente Druck, ständig innovativ zu sein, ist nicht mit Arbeitskräften zu bewältigen, die vor allem gelernt haben, Regeln einzuhalten und Routinearbeiten zu verrichten, also zu tun, was schon bekannt ist. Wer soll dann die gegenwärtigen Verhältnisse weiterentwickeln? Die Quelle für das Neue liegt nicht im Bekannten, sondern in der lebendigen Kreativität individueller Kräfte, Fähigkeiten, Ideen, Erkenntnisse und Wagnisse, die es freizulegen gilt.

Mit dem Kompetenzbegriff als Leitbegriff der Berufsausbildung wird großes Gewicht auf die Selbstverfügung bzw. „Selbstorganisationsfähigkeit“ der Ausgebildeten gelegt:

„Kompetenzen sind Fähigkeiten, in komplexen, zukunfts-offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln“ (ERPENBECK/V. ROSENSTIEL 2003).

Während „Qualifikationen“ den Anforderungen bekannter Tätigkeiten entsprechen, sollen Kompetenzen geradezu das Vermögen einer Person beschreiben, unbekannte (neue) Aufgaben zu lösen (ERPENBECK/HEYSE 2007). Der zukünftige Unternehmenserfolg wird entscheidend von Mitarbeitenden abhängen, die nicht nur Vorgegebenes erfüllen, sondern es innovativ weiterdenken können.

So entsteht allmählich aus der Verwertungsperspektive selbst die Frage nach einer beruflichen Bildung, die sich nicht ausschließlich an der (aktuellen) Verwertbarkeit von Fähigkeiten orientiert, sondern menschliche Fähigkeiten gerade unabhängig von dem fördert und entwickelt, was hier und heute gebraucht wird.

Der Verwertungsbezug führt heute immer weniger zu konkreten, klar vorgegebenen Ausbildungszielen, sondern immer mehr zu der allgemeinen, offenen Forderung, die Berufsbildung solle kreative, ideenreiche, innovative Menschen erziehen, die in der Lage sein werden, eine offene Zukunft mitzugestalten.

Aufgabe der Berufsbildung wird es damit, die in der Person liegenden Möglichkeiten und Entwicklungen zu entfalten. Die zeitgemäße (berufs-)pädagogische Begleitung eines Menschen zielt nicht auf Standardisierung und Normierung, sondern auf Individualisierung, Innovationsbereitschaft und Kreativität, und zwar auch und gerade im wohlverstandenen Interesse einer „postmodernen Wissensökonomie“ (GORZ 2004, 2009; STEHR 1994). Das verlangt eine berufliche Bildung, die den unterschiedlichsten Voraussetzungen und Begabungen Raum zur Entfaltung gibt. Dieser *Paradigmenwechsel der Berufsbildung* ist eine Voraussetzung für ihre Zukunftsfähigkeit.

### 3. Inklusive Berufsbildung stellt neue Anforderungen an die Ausbilder/-innen

Strukturelle und institutionelle Maßnahmen können in pädagogischen Zusammenhängen nur greifen, wenn *die Lehrenden* sie in pädagogisches Handeln umsetzen: Weniger die Verhältnisse und die finanziellen Mittel als die pädagogische Praxis der Lehrenden und ihr Verhältnis zu den Lernenden sind für den Erfolg von Bildungsmaßnahmen ausschlaggebend (HATTIE 2014). Ob und wie gut Inklusion gelingt, hängt entscheidend davon ab, ob und wie die Lehrenden bereit und fähig sind, *inklusiv* zu denken und sich auf die Diversität ihrer Auszubildenden einzulassen. Dazu müssen sie ihre Ausbildungsaufgabe als eine *pädagogische* Aufgabe begreifen: Sie werden zu *Berufspädagogen und -pädagoginnen*, die den Perspektiv- und Paradigmenwechsel der Berufsausbildung – von der verwertungs- zur subjektorientierten Entwicklungsperspektive – mental mit- und nachvollziehen.

#### 3.1 Berufspädagogen und -pädagoginnen müssen individuelle Lernvoraussetzungen erkennen

Wollen Ausbilder/-innen ihre Aufgabe im Sinne von Diversität und Inklusion ernst nehmen, müssen sie vor allem die Entwicklungsmöglichkeiten und -impulse ihrer Auszubildenden erkennen und verstehen. Welche Fähigkeiten, welche Dispositionen, welche Interessen bringt dieser (junge) Mensch mit, was hat ihn geprägt, wo will er hin? Welche Impulse, Motive bewegen ihn? Was sucht er? Welche Einseitigkeiten sind zu beobachten? Wo steht er sich selbst im Weg, mit welchen Hindernissen seiner Entwicklung muss er sich auseinandersetzen? Berufspädagogen und -pädagoginnen stehen vor der Aufgabe, die Einzigartigkeit und Einmaligkeit der Auszubildenden in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit *zu erkennen*. Sie fragen, welche (entgleisten) Stärken hinter angeblichen Schwächen stecken (SCHMIDT 2010), denn Schwächen lassen sich nicht „abschaffen“, sondern sie werden durch die Förderung der Stärken obsolet.

Diese Erkenntnisarbeit ist für den *subjektorientierten* Pädagogen für sein gesamtes weiteres Vorgehen konstitutiv. Denn:

„Je besser es dem Lehrenden gelingt, den Unterricht an das Ausgangsniveau (der Lernenden – Verf.) anzupassen, desto erfolgreicher ist er“ (vgl. ZIERER 2015, S. 50).

„Die Lehrperson muss versuchen, Vorwissen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler genau zu erkennen, um den Unterricht darauf abstimmen zu können. Erst dann ist sie in der Lage, passende Ziele zu formulieren, passende Inhalte auszuwählen, passende Methoden einzusetzen und passende Medien zur Verfügung zu stellen“ (ebd., S. 53).

Die wenigsten der Erkenntnisfragen, die zum Vorwissen und den Vorerfahrungen der Auszubildenden und zu ihren Stärken führen, können Ausbilder/-innen den Lernenden explizit stellen, und auch psychologische Tests reichen kaum an das heran, was hier verstanden werden muss. Es geht vielmehr um *Beobachtungen und Einsichten*, die primär aus dem Umgang miteinander und aus einfühlsamer Beziehung gewonnen werden können. *Basis der pädagogischen Erkenntnis ist die pädagogische Beziehung zwischen Ausbildenden und Auszubildenden*: Ausbilder/-innen werden nichts erkennen und nichts verstehen, wenn sie die ihnen anvertrauten Lernenden nicht grundsätzlich so akzeptieren und anerkennen, wie sie sind, und die Lernenden werden nichts von sich preisgeben, wenn sie nicht volles Vertrauen zu ihren Ausbilder/-innen haben und sicher sein können, dass sie das, was diese erkennen und mitbekommen, niemals missbrauchen werden.

Es mag seltsam klingen, aber Ausbilder/-innen kommen im Verständnis ihrer Auszubildenden nur weiter, wenn sie sie *lieben* und wirklich so anerkennen, wie sie nun einmal sind. „Ohne ‚Liebe‘ keine gelingende Gestaltung pädagogischer Prozesse“ (vgl. GAUS/DRIESCHNER 2012, S. 61). Man kann nur erkennen und verstehen, was man anerkennt und wertschätzt. Dann erkennt man auch seine Entwicklungsmöglichkeiten und -bedürftigkeiten.

Für das Selbstverständnis von Berufspädagogen und -pädagoginnen ist dies höchst folgenreich. Es besagt nämlich, dass alles pädagogische Handeln – auch in der Ausbildung – sich aus einer *Erkenntnistätigkeit* ergibt, und zwar aus einem Erkennen des konkreten, sich entwickelnden Menschen, seiner individuellen Voraussetzungen, Ziele und Möglichkeiten.

Es gibt erlernbare Methoden für diese Erkenntnisaufgabe, z. B. die Lernenden mit innerer Distanz und in Ruhe zu beobachten; sich mit vorschnellen Sympathie- oder Antipathieurteilen zurückzuhalten; das Beobachtete, Wahrgenommene in abwartender, offener Erkenntnishaltung immer wieder und wieder zu betrachten, bis sich die Elemente gewissermaßen von selbst ordnen und interpretieren (hermeneutisch-phänomenologische Erkenntnishaltung). Sich mit Lern- und Entwicklungspsychologie theoretisch zu beschäftigen kann ebenfalls helfen, die Wahrnehmung zu schärfen. Eine besonders große Hilfe ist es, wenn es Möglichkeiten gibt, sich kollegial zu beraten. Auch *künstlerische Übungen* haben sich zur Schärfung dieser Erkenntnisfähigkeiten bewährt, weil sie trainieren, *künftige Möglichkeiten wahrzunehmen*.

### **3.2 Die Ausbilder/-innen gestalten ihre Beziehungen zu den Lernenden, werden Lernbegleiter/-innen und ermöglichen Lernprozesse**

Behinderung, Ausbildungsreife, fehlende Ausbildungsfähigkeit sind ebenso wie Hochbegabung und Lernschwäche keine *objektiven* Sachverhalte, sondern *soziale Konstruktionen*. Die Verwendung solcher Kategorisierungen ist im pädagogischen Prozess nicht nur wenig hilfreich, sondern einer Diversitätsorientierung abträglich, weil ihre Verwendung das Phänomen, das sie nur zu beschreiben meint, *selbst hervorbringt und verstärkt*. Dieser in der pädagogi-

schen Psychologie als „Pygmalion-Effekt“ bekannte und mehrfach experimentell bestätigte Zusammenhang besagt allgemein, dass sich die Meinungen und Vorurteile, die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern entgegenbringen, auf diese und deren Verhalten übertragen können, sodass sie am Ende tatsächlich so werden, wie die Lehrkräfte sie sehen (ROSENTHAL/JACOBSEN 1983; WATZLAWICK 2010). Etikettierungen und Stereotypisierungen von Pädagoginnen und Pädagogen stempelt Lernende nicht nur ab, *sondern sie machen sie dazu*.

Durchaus hilfreich ist es, sich an den Gedanken zu gewöhnen, dass es überhaupt keine *wirklichen* Typen, Kategorien oder Sorten von Lernenden gibt, sondern ausschließlich Individuen mit sehr verschiedenen Merkmalen. Diese Haltung trägt dazu bei, tragfähige und pädagogisch fruchtbare Vertrauensbeziehungen zwischen Auszubildenden und Auszubildenden zu begründen. Folgt man HATTIE (2014), ist diese Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden überhaupt der entscheidende Faktor für den Lernerfolg, und infolgedessen ist es eine wesentliche Frage für die Lehrenden, was sie tun können, um ihre Beziehung zu den Lernenden in diesem Sinn *lernförderlich* zu gestalten. Nach Hattie geht es dabei vor allem darum, eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens, der Geborgenheit und Fürsorge, des Wohlwollens zu schaffen (vgl. ZIERER 2014, S. 77). Es ist wichtig, ein Klima zu schaffen, in dem sich Lernende trauen, Fehler zu machen. Die Beziehung zu den Lernenden sollte so sein, dass die Lehrenden ihnen viel Raum für eigene Entscheidungen und selbstbestimmtes Vorgehen gewähren und sachliche Rückmeldungen geben. Feedback durch die Lernenden ist für die Gestaltung von Lernsituationen unverzichtbar – aber die Lernenden werden nur ehrliches Feedback geben, wenn sie sozial dadurch weder mit Nachteilen rechnen noch befürchten müssen, dass die Lehrenden es *persönlich* nehmen.

Die Erfüllung der psychischen Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und sozialer Einbindung, nach Wertschätzung, Selbstbestimmung und Kompetenz sind entscheidende Faktoren für erfolgreiches Lernen (vgl. BAUER 2008, S. 19 f.; SPITZER 2002). Lerninhalte sollten so präsentiert werden, dass sie anschlussfähig sind an das Vorwissen und die Vorerfahrungen (vgl. ZIERER 2014, S. 80). Lernaufgaben, die dem Lernenden von vornherein nicht machbar oder nicht beherrschbar erscheinen, führen dagegen eher zur Lernverweigerung (vgl. hierzu HUNTER 2013).

Lernen ist ein für den Lernenden durchaus schwieriger, heikler Prozess, in dem er strukturell – als „noch nicht Könnender“ – infrage gestellt wird. Jede Lernzumutung ist so etwas wie eine (kleine) narzisstische Kränkung (BRATER 2014), weil sie dem Lernenden deutlich macht, dass er etwas nicht kann (was er aber können möchte oder sollte) (HOLZKAMP 1995). Hier liegt wohl die Wurzel dafür, dass so viele Schulabgängerinnen und -abgänger genug vom Lernen haben und sich dem nicht weiter aussetzen möchten. Neuere Erkenntnisse der Lernforschung zeigen deutlich, dass für das Lernen positiv verbundene Gefühle von Erfolg und Beherrschung unabdingbar sind (u. a. HUNTER 2013). Aus gelungenen Lernerfahrungen wiederum entstehen ein hohes Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit (als die Überzeugung, eine spezifische Herausforderung erfolgreich meistern zu können), verbun-

den mit Selbstverantwortlichkeit, Stressresistenz und psychischer Gesundheit (vgl. SCHIFFER 2006, S. 15 f.). Lernen, einmal in Schwung gekommen, wird zum sich selbst tragenden Prozess – und gerade deshalb ist es so wichtig, dass am Anfang *Lernerfolge* stehen (und nicht die Erfahrung, ausgegrenzt, ein/eine Versager/-in, „lernschwach“ zu sein).

Ausbilder/-innen, die sich auf den subjektorientierten Ansatz der Inklusion einlassen, haben also sehr viel zu lernen über die Gestaltung sozialer Lernbeziehungen und das Schaffen eines lernförderlichen sozialen Klimas, und beides stimmt nicht unbedingt mit dem überein, was Generationen von Lehrlingen in der betrieblichen Bildung, aber auch in der Schule erlebt haben.

Inklusion verlangt auch eine passende Didaktik. Der Forschung zu heterogenen Lerngruppen ist schon länger bekannt, dass hier Frontalunterricht in aller Regel scheitert (TILLMANN 2006), weil damit zur gleichen Zeit immer nur *ein* Lernniveau, *ein* Lernstand, *ein* Lernstil angesprochen wird. Wichtige und bewährte Alternativen gibt es seit der Reformpädagogik, wiederbelebt seit den 1980er-Jahren mit den verschiedenen Ansätze des sogenannten „handlungsorientierten Lernens“ (vgl. u. a. BRATER/LANDIG 1994).

Entscheidend ist, dass bei diesem pädagogischen Vorgehen die Lernenden lernen, indem sie selbst aktiv sind, sich selbst Informationen suchen, sich selbst Fragen beantworten und Wege ausprobieren. Es handelt sich um ein *entdeckendes Lernen*, bei dem die Lernenden ihren Lernprozess an *ihre* individuellen Vorerfahrungen anschließen, ihr eigenes Lerntempo und ihr Lernniveau wählen und insgesamt den Lernprozess aktiv gestalten.

Dabei beziehen sich diese Lernanlässe keineswegs nur auf beruflich-fachliche oder fachlich-methodische Kompetenzen, sondern sie schließen die ganze Bandbreite persönlicher und sozialer Kompetenzen ein: Beim Fräsen kann man nicht nur Fräsen lernen, sondern auch, präzise, folgerichtig und vollständig zu denken, seine Emotionen zu zügeln, Geduld, Sorgfalt, Konzentration, richtiges Zuhören, Zuverlässigkeit, Absprachen zu treffen und einzuhalten, Abläufe folgerichtig zu planen usw. Mit dieser Wendung zieht eine Grundidee *formaler Pädagogik* in die Berufsausbildung ein: Die technischen Prozesse und Abläufe sind nicht nur als berufliche Fachkompetenz wichtig, sondern darüber hinaus auch als Anlass für die Bildung allgemeiner persönlicher Fähigkeiten und Eigenschaften.

Schließlich haben sich in den letzten Jahren pädagogische *Methoden* herausgebildet, wie Ausbilder/-innen speziell mit heterogenen Lerngruppen mit großer Spreizung der Leistungen arbeiten können. Der Schlüsselbegriff ist hier die „*Binnendifferenzierung*“ (z. B. TRAUTMANN/WISCHER 2012; BOHL/BÖNSCH 2012). Für unterschiedliche Lernende einer Lerngruppe werden dabei parallel unterschiedliche Lernaufgaben entsprechend dem individuellen Lernstand (zu Methoden siehe BERNARD 2010) gestellt. Erste Schritte zur Übertragung dieser Ansätze in die berufliche Bildung wurden erfolgreich erprobt (BIBB 2011; vgl. dazu auch viele Beispiele für Binnendifferenzierung von Ausbilder/-innen bei BRÜNNER 2014, S. 162 f.).

Mit diesen didaktischen Ansätzen ist ein *radikaler Wandel der Lehrendenrolle* verbunden. Die Lehrenden werden zu *Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern*: Das heißt, sie *unterrichten* und *vermitteln* nicht, sondern sie gestalten den Lernprozess im Hintergrund (vgl. BAUER u. a.

2007). Sie orientieren sich an einer „Didaktik der Ermöglichung“ (vgl. u. a. ARNOLD 2012). Dieses Konzept verlangt von den Ausbilder/-innen, auf Belehrung zu verzichten und stattdessen Lernanlässe zu schaffen, d. h., Situationen zu gestalten, in denen die Lernenden selbstständig gut lernen können.

Schließlich sollten Ausbilder/-innen dazu in der Lage sein, prüfungsfreie Kompetenzfeststellungen statt Prüfungen durchzuführen (individuelle Kompetenzbilanzen bzw. Kompetenzportfolios). Mit diesem Instrument können sie auch zugleich alles das sichtbar machen und bescheinigen, was Auszubildende über den Rahmenplan hinaus getan und gelernt haben.

#### 4. Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen

Inklusive, subjektorientierte Berufsausbildung kann an bestehende Erfahrungen der Ausbilder/-innen anknüpfen: Sie wissen, dass jeder Auszubildende *anders* ist und sich die Vorgehensweise an die unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen anpassen muss – viele sehen auch heute schon ihre Aufgabe darin, Auszubildende individuell zu entwickeln (vgl. BRÜNNER 2014, S. 157 f., S. 187). Dennoch erweist sich der Umgang mit Heterogenität als „pädagogische Hürde“, ganz besonders für ausbildende Fachkräfte (ebd., S. 157). Ausbilder/-innen erkennen durchaus die individuelle Verschiedenheit der Auszubildenden, und sie sind wohl auch bereit, ihre Entwicklung individuell zu fördern. Aber oft befürchten sie, dabei in Problemsituationen zu kommen, die „richtig“ zu lösen, ihnen das Wissen und die Fähigkeiten fehlen (ebd., S. 190 f.).

Am schwierigsten dürfte die veränderte Grundhaltung selbst sein, da das Denken in Bedarfskategorien in der beruflichen Bildung tief verwurzelt ist. Die Ausbilder/-innen müssen viele neue *pädagogische* Fähigkeiten entwickeln und Heterogenität, Individualität und Diversität der Lernenden nicht als Überforderung, sondern als pädagogische Herausforderung betrachten, die nicht nur zu meistern ist, sondern der beruflichen Bildung neuen Sinn und neuen Schwung zu geben vermag.

Denn: Subjektorientierung in der Berufsbildung kann entscheidend dazu beitragen, dass Ausbilden überhaupt erst zu *einem wirklich eigenständigen, anspruchsvollen Beruf mit eigenem professionellem Kern* wird. Solange Ausbilder/-innen nur fachbezogen ausführen, was die Betriebe oder der Arbeitsmarkt oder die Ausbildungsrahmenpläne ihnen vorgeben, unterliegen sie fremden Zielen, die sie erfüllen müssen. Es fehlt die eigenständige Perspektive, die Ausbilden zu einem wirklich eigenständigen Beruf mit *eigener Kernkompetenz* macht. Und in der Tat: Ausbilder/-innen verstehen sich heute in erster Linie als gute Fachleute, die außerdem noch ein Herz für die Jugend haben und deshalb ihr Fachwissen und -können in der Aus- oder Weiterbildung anwenden. Solange sie nur *vermitteln* müssen, wie man etwas *richtig* macht, genügt das ja auch.

Mit der Subjektorientierung ändert sich das grundlegend: Es reicht nicht, wenn die Ausbilder/-innen im Rahmenplan nachsehen, was gebraucht wird und was sie zu tun haben.

Professioneller Kern des Berufs der Ausbilder/-innen ist nun das Wissen um die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen und -möglichkeiten, wie man sie erkennt und aufgreift und wie für *jede/n Einzelne/n* die Brücke zur Arbeitswelt aussehen kann. Damit eröffnet sich ein genuin *pädagogisches* Feld mit eigenem, unverwechselbarem professionellen Expertenwissen (MEYER 2013) und mit eigenen Fragestellungen, Erkenntnisgrundlagen, Methoden, Theorien und Handlungsformen. Damit gewinnt der Beruf der Ausbilder/-innen Autonomie und „Deutungshoheit“ über die eigenen Grundlagen, Wissensbestände und fachlich anzuerkennenden Praktiken: Sie *professionalisieren sich als Berufspädagoginnen und -pädagogen* (zum Professionsbegriff vgl. OLBRECHT 2009, S. 64).

So könnte Subjektorientierung als Basis der Professionalisierung der Ausbilder/-innen die Qualität und Vielfalt der ausbildungsbezogenen Problemlösungen nach autonomen, immanenten Maßstäben verbessern und stärker in die Verantwortung und Selbstgestaltung der „Ausbildungsprofis“ legen (vgl. hierzu auch BRÜNNER 2014, S. 236 ff.).

Dazu gibt es heute allerdings erst wenige und immer noch zaghafte Ansätze: Der größte Schritt in diese Richtung einer Eigenberuflichkeit der Berufsausbilder/-innen war die *bundes-einheitliche Regelung* der beiden Fortbildungsberufe „*Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge*“ und „*Gepr. Berufspädagoge*“ 2009 (deren Absolventenzahlen allerdings immer noch bedrückend niedrig sind). Doch der Beruf der Berufsausbilder/-innen ist in seiner subjektorientierten Perspektive ein durchaus *wissensbasierter* Beruf, der wissenschaftliche Grundlagen und handlungswissenschaftliches Know-how dringend braucht. Dementsprechend muss man große Hoffnungen setzen in die beiden derzeit in Deutschland realisierten *Studiengänge* für die *betriebliche Berufspädagogik* (einen Bachelor in Schwäbisch Gmünd und einen Master in Alfter bei Bonn), die beide für berufserfahrene Berufsausbilder/-innen, aber auch für sonstige Pädagoginnen und Pädagogen zugänglich sind.

## 5. Abschließende Bemerkung

Inklusion in der Berufsausbildung geht weit über die Frage hinaus, wie Menschen mit Behinderungen in regulären Ausbildungsverhältnissen ausgebildet werden können. Vielmehr steckt die Forderung nach einem radikalen Perspektivwechsel der Berufsbildung dahinter – weg von einer am Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt orientierten *Verwertungsperspektive* hin zu einer *subjektorientierten Entwicklungsperspektive*. Auch wenn dieser Perspektivwechsel ein gründliches Umdenken erfordert, so ist er doch pädagogisch keineswegs unrealistisch und außerdem letztlich auch wirtschaftlich sinnvoll und notwendig.

## Literatur

- ARNOLD, Rolf: Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Hohengehren 2012
- ARNOLD, Rolf; ERPENBECK, John: Wissen ist keine Kompetenz. Hohengehren 2014
- ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg: Ermöglicungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren 2003
- ARNOLD, Rolf; SIEBERT, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 2003
- BAUER, Hans Georg; BRATER, Michael; BÜCHELE, Ute; DUFTER-WEIS, Angelika; MAURUS, Anna; MUNZ, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2007
- BAUER, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Eltern und Lehrer. München 2008
- BERNARD, Rieke: Individuelle Förderung durch innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – eine Methodenübersicht. In: Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – Ein Praxishandbuch für Lehrer/-innen. Weinheim 2010
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Was ist Ausbildungsreife? Bonn 2005 – URL: <http://www.bibb.de/ausbildungsreife> (Stand: 29.04.2015)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Modellversuchsreihe „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“. Bonn 2011 – URL: <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/4928.php> (Stand: 06.08.2015)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21.1.2009, BGBl Teil I, Nr. 5, S. 88
- BOHL, Thorsten; BÖNSCH, Manfred: Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Köln 2012
- BRÄU, Karin; SCHWERDT, Ulrich: Heterogenität als Chance. Münster 2005
- BRATER, Michael: 15 Thesen über das Lernen. München 2014
- BRATER, Michael; BÜCHELE, Ute; FUCKE, Erhard; HERZ, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988
- BRATER, Michael; FREYGARTEN, Sandra; RAHMANN, Elke; RAINER, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- BRATER, Michael; LANDIG, Katja: Lehrkräfte lernen, handlungsorientiert zu unterrichten. München 1994
- BRÜNNER, Kathrin: Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Paderborn 2014
- BYLINSKI, Ursula: Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In: BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten: Wege zur Inklusion. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 162. Bonn 2015, S. 7–30 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718> (Stand: 26.08.2015)
- EBERHARD, Verena: Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen: Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn 2006 – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_83\\_konzept\\_der\\_ausbildungsreife.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_83_konzept_der_ausbildungsreife.pdf) (Stand: 06.08.2015)



- ERPENBECK, JOHN; HEYSE, VOLKER: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 2007
- ERPENBECK, JOHN; von ROSENSTIEL, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- GAUS, Detlef; DRIESCHNER, Elmar: Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität: Erörterungen aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik, SP Soziale Passagen 4. Wiesbaden 2012
- GORZ, André: Wissen, Wert und Kapital. Zürich 2004
- GORZ, André: Auswege aus dem Kapitalismus. Beiträge zur politischen Ökologie. Zürich 2009
- HAGEDORN, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: HAGEDORN, Jörg; SCHURT, Verena; STEBER, Corinna; WABURG, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2009, S. 403–423
- HATTIE, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013
- HERRMANN, Ulrich: Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen (Beltz Pädagogik). Weinheim 2009
- Holzcamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. 1995
- HUNTER, Regina: minimal lernen. Kindle Edition 2013
- KERSCHENSTEINER, Georg: Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt 2002
- KOHLER, Richard: Jean Piaget. UTB. Stuttgart 2008
- LINTEN, Markus; PRÜSTEL, Sabine: Auswahlbibliografie „Ausbildungsreife junger Menschen“ (2013) – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliographie-ausbildungsreife-junger-menschen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-ausbildungsreife-junger-menschen.pdf) (Stand: 12.05.2015)
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974) 1, S. 36–43
- MEYER, Rita: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23, S. 1–17 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf) (Stand: 19.05.2015)
- MEYER, Rita: Professionalisierung für moderne Beruflichkeit durch wissenschaftliche Berufsausbildung. In: Denk-doch-mal (2013) Ausgabe 2 – URL: <http://www.denk-doch-mal.de> (Stand: 12.05.2015)
- MIETZEL, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2001
- MUNZ, Claudia: Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2007
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Berlin 2014
- OLBRECHT, Werner: Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In: BECKER-LENZ, Roland: Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden 2009, S. 49–76
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996

- ROGERS, Carl Ransom; STEVENS, Barry: Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen. Paderborn 1984
- ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim 1971
- ROSSBACH, Hans-Günther; WELLENREUTHER, Martin: Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. IN: HEINZEL, Friederike; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen 2002, S. 44–57
- SCHIFFER, Eckhard: Salutogenetisches Lernen – dem Lernen nicht die Freude austreiben. In: NEIDER, Andreas (Hrsg): Lernen aus neurobiologischer, pädagogischer, entwicklungspsychologischer und geisteswissenschaftlicher Sicht. Stuttgart 2005, S. 13–17
- SCHMIDT, Gunther: Von Stress und Burnout zur optimalen Lebensbalance. Workshop auf dem Hypnose-Kongress 2010, CD, Auditorium Netzwerk. Müllheim 2010
- SIEBERT, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim 2005
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2002
- STEHR, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen. 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1994
- TERHARDT, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 629–647
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven (2006) – URL: [http://www.gsv-berlin.de/doc/fundgrube/2006\\_heterogenitaet\\_tillmann.pdf](http://www.gsv-berlin.de/doc/fundgrube/2006_heterogenitaet_tillmann.pdf) (Stand: 19.05.2015)
- TILLMANN, Klaus-Jürgen; WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik (2006) 3, S. 44–48
- TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule. Wiesbaden 2012
- VAILL, Peter: Lernen als Lebensform. Stuttgart 1998
- WATZLAWICK, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge über Konstruktivismus. München 2010
- ZIERER, Klaus: Hattie für gestresste Lehrer. Hohengehren 2014



V. Von anderen Ländern lernen:  
Impulse für den Inklusionsdiskurs und  
die Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung



Wolfgang Plaute

## ► Universal Design als Gelingensfaktor für inklusives Handeln im Bildungssystem

**Inklusive Bildung für alle Schüler/-innen wird heute als Menschenrecht und „universelles Design für Lernen“ und „angemessene Anpassungen“ werden spätestens mit der Behindertenrechtskonvention als zwei wesentliche Bausteine für das Gelingen inklusiver Bildung angesehen. Aus der Lebensqualitätsforschung lassen sich wertvolle Beiträge für die Qualität von Schule ableiten. Und erst mit einer qualitativvollen Schule wird Inklusion zu einem Gewinn für alle. Im europäischen Projekt INVESTT (2012–2015) wurden diese Überlegungen im Bereich inklusiver Berufsbildung in vier europäischen Schulen erprobt. Einige Zwischenergebnisse aus diesem Projekt werden präsentiert.**

### Schlüsselwörter

Inklusive Bildung, Universal Design for Learning, angemessene Anpassungen, Lebensqualität, Berufsbildung

### 1. Einführung

In einer Vielzahl an nationalen und internationalen Dokumenten werden für Menschen mit Beeinträchtigungen dieselben Rechte auf eine inklusive und hochqualitative Bildung wie für alle anderen Menschen in einer Gesellschaft gefordert. So verlangt Art. 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (kurz: UN-BRK) ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen [Anm. des Autors: im Original heißt diese Passage „to insure an inclusive educational system at all levels“]. In der UN-BRK wird von zwei wesentlichen Aspekten gesprochen, die für die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in unsere Gesellschaft zentral sind: universelles Design („Universal Design“ – UD) und angemessene Anpassungen („Reasonable Accommodation“ – RA). Beide Konzepte spielen eine zentrale Rolle in einer Schule für alle und sind zentral im EU-Projekt „INVESTT – Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training“, das von Dezember 2012 bis November 2015 durchgeführt wurde, um die Forderungen nach einer inklusiven Bildung speziell im Bereich der Berufsbildung umzusetzen.

Überlegungen von Lernen nach universellem Design gehen davon aus, dass Lehren und Lernen so organisiert werden können, dass sie im größtmöglichen Ausmaß und ohne Adaptierung oder spezielle Anpassung für alle Schüler/-innen einer Klasse zugänglich sind. Es wur-

den wichtige Faktoren identifiziert, die bei der Planung eines gemeinsamen Unterrichts Berücksichtigung finden sollen. Im Gegensatz zu den Überlegungen aus dem „Universal Design“ stehen beim Konzept „Reasonable Accommodation“ individualisierte Maßnahmen im Vordergrund. Was nicht grundsätzlich so gestaltet werden kann, dass es für alle zu einer qualitativen Teilnahme am Unterricht führt, muss mit individuellen Lösungen erzielt werden. Es ist besonders wichtig, dass diese Maßnahmen als positive Beiträge zum Gelingen individueller Lebensentwürfe gesehen werden. Dazu sollen vor allem die Überlegungen aus dem „Lebensqualitätsansatz“ herangezogen werden, da gerade der Aspekt der Lebensqualität immer einen sehr hohen individuellen Anteil besitzt. Selbst wenn etwas für viele Schüler/-innen passt und deren Lebensqualität positiv fördert, muss das noch lange nicht für jede Schülerin bzw. jeden Schüler passen.

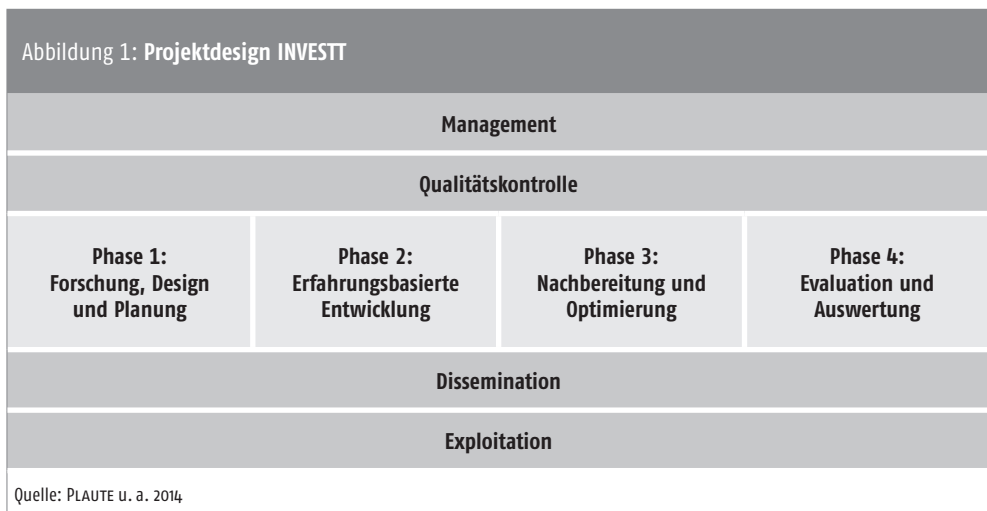
## 2. Das Projekt INVESTT – Inklusive Berufsausbildung und spezialisiertes maßgeschneidertes Training

Obwohl es mit der UN-BRK erklärtes Ziel ist, dass Kinder und Erwachsene mit Beeinträchtigungen das gleiche Recht auf Inklusion in Bildung und Ausbildung haben wie jeder andere auch, und obwohl viele Anstrengungen unternommen werden, um dieses Ziel zu erreichen, sind die Erfolge in vielen europäischen Ländern noch sehr bescheiden. In vielen Schulen und Ausbildungszentren sind Unkenntnis oder zumindest Unsicherheit bemerkbar. Aus diesem Grund wurde 2009 das Comenius-Netzwerk „Pathways to Inklusion – p2i“ entwickelt. Während der Fokus dieses Netzwerkes zunächst dem Pflichtschulbereich galt, lenkte von 2012 bis 2015 ein dreijähriges Nachfolgeprojekt den Blick auf den Berufsausbildungsbereich. Die EASPD, der europäische Verband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Beeinträchtigungen, und dreizehn europäische Partner entwickelten das Projekt INVESTT (Informationen zu beiden Projekten unter: [www.investt.eu](http://www.investt.eu)). Dieses Projekt war ebenfalls der inklusiven Bildung verpflichtet und arbeitete konkret an der Umsetzung von Aspekten des universellen Designs für Lernen in regulären Bildungs- und Ausbildungssystemen. Vier berufsbildende Schulen in Europa (Belgien, Norwegen, Österreich und Slowenien) erprobten gemeinsam mit lokalen Dienstleistern und Forschungseinrichtungen neue Ansätze hinsichtlich Inklusion in der Berufsausbildung:

- ▶ **Belgien:** Das Scheppers Institute (Berufsbildende technische Schule) legte den Fokus auf 17- bis 21-jährige Schüler/-innen, die im Rahmen der Sekundarschulbildung ein Handwerk erlernen (z. B.: Tischler/-in, Friseur/-in). Kooperationspartner: der Flämische Verband der Katholischen sonderpädagogischen Schulen und die Universität von Leuven.
- ▶ **Norwegen:** In der Gand Upper Secondary School (GVS) standen 16- bis 19-jährige Schüler/-innen im Fokus, die während der Oberstufe der beruflichen Ausbildung und des Berufstrainings eine sonderpädagogische Förderung erhalten. Kooperationspartner: das National Support System for Special Needs Education (Stadped Vest) und die Universität Stavanger.

- ▶ Österreich: Die Schule für Sozialbetreuungsberufe, Salzburg (SOB) legte den Fokus auf 18- bis 28-jährige Schüler/-innen, die einen Beruf im Sozialbereich erlernen. Kooperationspartner: das Heilpädagogische Zentrum Piding und die Pädagogische Hochschule Salzburg.
- ▶ Slowenien: Die School of Business and Commerce Clje (PKS) legte den Fokus auf 16- bis 18-jährige Schüler/-innen, die im Rahmen der Sekundarschulbildung ein Handwerk erlernen. Kooperationspartner: das Trainings-, Beschäftigungs- und Pflegezentrum Draga und das Social Protection Institute of the Republic of Slovenia (IRSSV).

Um diesen pädagogischen Ansatz zu evaluieren, wurde ein Forschungsdesign mit einem Vierphasenmodell entwickelt:



Die wesentlichen theoretischen Grundlagen der Begleitforschung sind die Theorien der „Inklusion“, des „universellen Designs“ (Universal Design – UD) und der „angemessenen Anpassungen“ (Reasonable Accommodation – RA). Auf Basis der Forschungsergebnisse entwickelten bzw. verbesserten die Projektteams in den vier Ländern ihre Strategie zur Implementierung eines inklusiven Lernumfeldes in jeder der genannten Schulen. Im September 2013 starteten die Schulen in Zusammenarbeit mit den Dienstleistungsanbietern mit der Implementierung der konkreten Unterrichtsprogramme. Mit der Implementierung begann die Phase der erfahrungsbasierten Entwicklung. Das Ziel dieser Phase war einerseits die kontinuierliche Evaluierung der Programme, und andererseits wurden im Projekt neue Denkansätze und Ideen für Inklusion in der Berufsausbildung und neue Hypothesen für weiterführende Forschung generiert.



Definierte Ziele von INVESTT:

- ▶ „Europäische Strategie“: Darunter wurden Empfehlungen und Maßnahmen verstanden, die europaweit dabei helfen sollen, im Kontext berufsbildender Maßnahmen in Richtung „Universelles Design“ zu arbeiten und damit inklusive Berufsbildung zu befördern.
- ▶ „Unterrichtsprogramme“: Darunter wurden eine Vielzahl von pädagogischen Maßnahmen verstanden, die bei der konkreten Umsetzung in den jeweiligen Lernumgebungen unterstützen sollen: Modifikation des Lehrplans, Modifikation der Lehr-Lern-Methoden, inklusive Unterrichtsmethoden, alternative Leistungsbeurteilung u. v. m.
- ▶ „Netzwerkarbeit“: Das schon im Projekt „p2i“ entwickelte Netzwerk wurde in diesem Projekt weiterentwickelt und speziell um Akteure im Bereich der Berufsbildung erweitert. Zudem wurde das webbasierte Wissenscenter weiter ausgebaut (siehe: [www.investt.eu](http://www.investt.eu)).

Alle drei Outputs sollen Menschen mit Behinderung dabei unterstützen, an der regulären Berufsbildung teilzuhaben, dieselben Qualifikationen und Abschlüsse zu erreichen wie alle anderen Kollegen und Kolleginnen in der Klasse und damit auch den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen.

### 3. Theoretische Grundlagen

Es werden nun zwei wesentliche Aspekte dargestellt, die für die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in unsere Gesellschaft zentral sind: universelles Design und angemessene Anpassungen. Beide Konzepte spielen eine besondere Rolle in einer Schule für alle und werden in diesem Kapitel als zwei miteinander verbundene Konzepte besprochen.

#### 3.1 Universal Design for Learning (UDL)

„Universelles Design bedeutet die Entwicklung von benutzerfreundlichen Produkten, Umwelten, Programmen und Dienstleistungen, die im größtmöglichen Ausmaß und ohne Adaptierung oder spezielle Anpassung verwendet werden können. Universelles Design schließt nicht die etwaige notwendige Verwendung von Hilfsinstrumenten für bestimmte Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigung aus“ (UN-BRK 2006, Art. 2).

Ganz allgemein stellt Universal Design die Basis für Universal Design for Learning (UDL) dar. Im Kontext von Bildung und Lehre geht es um die Überwindung eines „One-Size-Fits-All“-Ansatzes:

- ▶ Viele Curricula basieren auf der illusorischen Vorstellung der „durchschnittlichen“ Schüler/-innen – aber in der Realität gibt es diese nicht.
- ▶ Die Variabilität aller Lernenden ist normal und systematisch.
- ▶ Da die Variabilität systematisch und vorhersehbar ist, können wir auch proaktiv darauf eingehen und sie in unsere Planungen aufnehmen.

- ▶ Somit können wir auf die individuellen Lernbedürfnisse aller Lernenden abzielen, wenn die Variabilität der Lernenden als Planungsgrundlage angesehen wird.

Überlegungen zur Inklusion passen bestens mit den Prinzipien des universellen Designs zusammen. Ein gemeinsames Charakteristikum ist die Idee, dass die Gestaltung von Unterrichtssystemen und pädagogischen Methoden mit dem Ziel der Verbesserung von Lernumwelten im Regelschulwesen für Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen möglich ist. „Partizipationssteigerung für alle involviert die Entwicklung von Bildungssystemen und Settings, die empfänglich sind für entsprechende wertschätzende Diversität“ (BOOTH/AINSCOW 2011, S. 20). Die Philosophie der Inklusion impliziert eine Veränderung der vom Lehrplan, vom Ansatz der Lehrer/-innen und den Beurteilungsmethoden verursachten Barrieren. Inklusive Bildung setzt aktives Lernen und differenzierte Unterrichtszugänge um und hebt diese hervor. Es geht um das Erkennen der unterschiedlichen Lernzugänge und mannigfaltigen Bedürfnisse in jeder Gruppe von Lernenden.

BURGSTAHLER/CHANG (2009) haben acht wichtige Faktoren zur Evaluierung von Lernen nach universellem Design identifiziert, die bei der Planung von Aktivitäten im Unterricht Berücksichtigung finden sollen:

- ▶ Klassenklima: Hohe Wertschätzung in Bezug auf Diversität und Inklusion.
- ▶ Interaktion: Förderung effektiver Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten, Bereitstellung verschiedener Methoden der Kommunikation.
- ▶ Physische Umgebung und Produkte: Leichte Verfügbarkeit, Erreichbarkeit und Verwendung der Infrastruktur, der Aktivitäten und der Materialien.
- ▶ Anforderungen für die Lehre: Hohe Erwartungshaltung für alle Lernenden pflegen und Unterstützung bei der Erreichung dieser Erwartungen und Ziele geben.
- ▶ Vortragsmethoden: Bereitstellung von vielfältigen und individualisierten Methoden.
- ▶ Informationsquellen und Technologie: Bereitstellung von Materialien, schriftlichen Unterlagen und anderen Informationsquellen für alle Lernenden.
- ▶ Rückmeldung: Sicherstellung von regelmäßigen, spezifischen, formativen Rückmeldungen für alle Lernenden.
- ▶ Beurteilung: Fortschritt der Lernenden unter Verwendung multipler Zugangsmethoden und Instrumente regelmäßig beurteilen und entsprechende Anpassung des Unterrichtsdesigns als Folgewirkung.

Ein Zugang zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ist das „Universal Design for Learning“ (UDL). Es handelt sich bei UDL um ein Bezugssystem zur Gestaltung eines Curriculums, das Lehrpersonen bei der Planung unterrichtlichen Geschehens bezüglich der systematischen Variabilität der Lernenden unterstützt. Unterrichtsprogramme und Unterrichtsumgebungen sind so zu gestalten, dass sie möglichst für alle Schüler/-innen passen:

- ▶ Informationen in verschiedenen Formaten und Medien zur Verfügung stellen,
- ▶ den Lernenden verschiedene Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anbieten und

- ▶ den Lernenden Möglichkeiten anbieten, ihre eigenen Interessen und Motivationen einzubringen.

Im UDL sind drei Prinzipien formuliert, die auf den grundlegenden Arbeitsweisen des Gehirns basieren (MEYER/ROSE/GORDON 2014, S. 90):

- ▶ Prinzip 1 bezieht sich auf das Wahrnehmungsnetzwerk, das dem Erkennen von Mustern und Informationen dient,
- ▶ Prinzip 2 bezieht sich auf das strategische Netzwerk, welches die Handlungsstrategien steuert, und
- ▶ Prinzip 3 bezieht sich auf das affektive Netzwerk, das die Emotionen und Gefühle beim Lernen steuert.

Tabelle 1: Universal Design for Learning		
Universal Design for Learning		
Erkennen (WAS?)	Strategie (WIE?)	Affekt (WARUM?)
Identifizierung	Planung	Einbindung
	Durchführung	Motivation
Kategorisierung	Organisation	Herausforderung
	Ausdruck	Interesse wecken
<b>Prinzip 1: Unterschiedliche Präsentationsformen bereitstellen, um Lernen durch Wahrnehmen und Erkennen zu unterstützen.</b>	<b>Prinzip 2: Flexible Methoden des Ausdrucks und der Lehre bereitstellen, um strategisches Lernen zu unterstützen.</b>	<b>Prinzip 3: Verschiedene Arten der Beteiligung und der Motivation ermöglichen, um das affektive Lernen zu unterstützen.</b>
Medialalternativen (z. B. durch Bereitstellung von Text und Bild)	Unterschiedliche körperlich-motorische Voraussetzungen bedenken (z. B. durch differenzierte räumliche Anordnung von Lernangeboten)	Motivation und Interesse fördern (z. B. durch Veranschaulichung der Bedeutungen des Lerninhalts)
Unterstützung des Verstehens (z. B. durch die Bereitstellung eines Glossars)	Verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten bieten (z. B. durch die Bereitstellung eines Tutoriums im Seminarraum und eines virtuellen Tutoriums)	Zum ausdauernden Lernen anhalten (z. B. durch Schaffung eines sozialen Lernklimas in der Klasse)
Aktive Förderung des Verständnisses (z. B. durch die Aktivierung von Hintergrundwissen)	Förderung der exekutiven Funktionen (z. B. durch aktivierende Methoden)	Selbstregulation unterstützen (z. B. durch Förderung von Selbstbewertung und -reflexion)

Aus theoretischer Sicht bleibt zunächst festzuhalten, dass die beiden Konzepte des „Universal Designs“ und der „Reasonable Accommodation“ zwei sich ergänzende Ansätze sind, die beide für

ein Gelingen von inklusiver Bildung bedeutsam sind. Dies kommt in den mehrstufigen Supportsystemen zum Ausdruck, wie sie international üblich sind und z. B. in den USA als „Multi-tiered Response to Intervention (RTI) Frameworks“ bezeichnet werden (u. a. McLESKEY/ROSENBERG/WESTLING 2013, S. 45 ff.). Unter diesem Überbegriff werden eine Vielzahl von Elementen und Ansätzen subsummiert, die miteinander verbunden sind und einander ergänzen:

- ▶ mehrstufiges Präventions- und Interventionsmodell (Prevention and Intervention Tiers),
- ▶ forschungsbasierte Praxis (Evidenced-Bases Practices),
- ▶ pädagogische Diagnostik (Screening, Identification and Progress Monitoring),
- ▶ individualisierte vs. standardisierte Ansätze (Intervention Delivery Methods),
- ▶ universelles Lerndesign (Universal Design for Learning).

### 3.2 Reasonable Accommodation

„Reasonable Accommodation“ bedeutet „angemessene Anpassungen“. Diese sind also notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können. Im Gegensatz zu den Überlegungen aus dem „Universal Design“ stehen hier individualisierte Maßnahmen im Vordergrund. Was nicht grundsätzlich so gestaltet werden kann, dass es für alle zu einer qualitativen Teilnahme am Unterricht führt, muss mit individuellen Lösungen erzielt werden. Es ist besonders wichtig, dass diese Maßnahmen als positive Beiträge zum Gelingen individueller Lebensentwürfe gesehen werden. Dazu sollen vor allem die Überlegungen aus dem „Lebensqualitätsansatz“ herangezogen werden, da gerade der Aspekt der Lebensqualität immer einen sehr hohen individuellen Anteil besitzt. Selbst wenn etwas für viele Schüler/-innen passt und deren Lebensqualität positiv fördert, muss das noch lange nicht bedeuten, dass damit jede Schülerin bzw. jeder Schüler erreicht werden kann.

Angemessene Anpassungen sind maßgeschneidert. Diese Tatsache impliziert, dass manche Schüler/-innen das Recht auf eine bestimmte Anpassung haben, während anderen das nicht eingeräumt wird. Der einfache Grund dafür liegt in der Tatsache, dass einige Personen dieses Entgegenkommen benötigen, bei anderen ist das nicht der Fall. Anpassungen sind zur Sicherstellung der Chancengleichheit und zur Reduzierung behinderungsbedingter Hindernisse notwendig und werden auf Basis der individuellen Bedürfnisse der Schülerin und des Schülers mit dem Ziel eines uneingeschränkten Zuganges zur Bildung vorgenommen.

Kriterien für eine angemessene Anpassung:

- ▶ Begründet durch die individuellen Bedürfnisse der Schülerin bzw. des Schülers.
- ▶ Effektivität: Anpassungen, die nicht zielführend sind, sind zu adaptieren oder gänzlich zu streichen.
- ▶ Gleiche Verwendung: Anpassungen müssen den gleichen Zugang zu so vielen Aktivitäten wie möglich zulassen.

- ▶ Unabhängige Verwendung muss möglich sein: Die Anpassung hat eine eigenständige Durchführung von Aktivitäten im Klassenraum bzw. im Schulhaus zu ermöglichen.
- ▶ Keine direkte Bedrohung hinsichtlich Gesundheit und/oder Sicherheit für andere.
- ▶ Garantie der Menschenwürde.

Fragen der Inklusion und Fragen der angemessenen Anpassung werden hinsichtlich der Unverhältnismäßigkeit dieser Konzepte heftig diskutiert. In Ländern ohne Sonderpädagogik hat dieses Konzept eine völlig andere Dimension als in Ländern, die eher eine Pädagogik der Trennung praktizieren. Dort nimmt das Konzept der angemessenen Anpassung einen prominenteren Platz in der Entwicklung in Richtung Inklusion ein. Im Sinne eines mehrstufigen Supportsystems kann angemessene Anpassung aber besonders stimmig aus den Gesichtspunkten der Lebensqualitätsforschung argumentiert werden.

### 3.3 „Quality of Life“ als individualisierter Zugang für Schulqualität

Die Anforderungen an eine moderne Schule sind vielfältig, haben sich in den letzten Jahrzehnten massiv verändert und müssen immer wieder neu definiert werden. Wie eine derartige Definition aussehen kann, wird im Dreieck der schulischen Ziele (SLIWKA 2013) dargestellt:



Neben einer exzellenten Leistung als grundlegendes Ziel von Schule werden in diesem Modell zwei weitere gleichwertige Aspekte schulischer Arbeit benannt, dies sind Chancengerechtigkeit und Wohlbefinden:

- ▶ Chancengerechtigkeit wird neben Selbstbestimmung, Ressourcengerechtigkeit und demokratischer Partizipation als wesentliches Merkmal für ein gleichberechtigtes, emanzipiertes Leben betrachtet (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 20 ff.). Dazu auch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: „Chancengerechtigkeit, eine hohe kompensatorische Wirkung und der Ausgleich sozioökonomischer Nachteile sind – neben dem Erreichen eines möglichst hohen Kompetenzniveaus – wesentliche Ziele des Schulsystems“ (BIFIE 2013).
- ▶ Für Wohlbefinden in der Schule nennt HASCHER (2004) eine Vielzahl an positiven Funktionen für alle beteiligten Personen in der Schule: Wohlbefinden
  - ▶ weist einen Zusammenhang mit schulischen Qualitätskriterien auf,
  - ▶ dient der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen,
  - ▶ führt von der Schulpflicht zur Schullust,
  - ▶ trägt zur Gesundheit und zu salutogenem Verhalten bei und
  - ▶ gewährleistet ein Klima des Vertrauens und der emotionalen Sicherheit.

Was heute unter Schulqualität verstanden wird, ist nicht einheitlich beschrieben. Das liegt wohl auch daran, dass der Qualitätsbegriff einem fortlaufenden Wandel unterliegt und Qualität immer auch eine subjektive Komponente hat. Qualität ist somit ein subjektiver, relativer Begriff und muss daher immer auch die subjektive Perspektive der am „System Schule“ beteiligten Menschen berücksichtigen (u. a. Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern u. v. a. m.).

Wie eine Schule mit besonderer Qualität aussehen könnte, beschreibt folgendes Zitat (BRÜGELMANN zusammenfassend zit. nach MORTAG 2012, S. 11): „Kinder gehen gern in die Schule, die Schule fordert und fördert Leistung, bei Schwierigkeiten erhalten Schüler Hilfe, Lehrer begegnen den Schülern auf Augenhöhe, Schule beteiligt Schüler, im Unterricht gibt es Raum für Selbstbestimmung, innerhalb von Rahmenthemen entscheiden Schüler weitgehend selbst, woran und wie sie arbeiten. Für den Umgang miteinander gibt es klare Vereinbarungen, Schüler und Lehrer begegnen einander mit Respekt. Die Schule ist nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort, Schüler und Lehrer finden einen freundlichen und sauberen Arbeitsplatz vor, die Schule ist keine pädagogische Insel, es gibt Kontakte in den Stadtteilen und mit anderen externen Kooperationspartnern. Die Lehrer verstehen sich nicht als Einzelkämpfer, sie arbeiten in Teams zusammen, tauschen Erfahrungen aus, besuchen regelmäßig Fortbildungen. Eltern arbeiten aktiv in der Schule mit, die Schule fördert ihr Engagement auch in Gremien, bei Klassenfahrten und Ausflügen. Die Eltern unterstützen die Arbeit der Schule über einen Förderverein. Eltern würden sich in dieser Schule wohlfühlen.“ HOLTAPPELS/KAMSKI/SCHNETZER (2009, S. 62 ff.) geben einen hilfreichen Überblick über die Mehrdimensionalität von Schulqualität. Sie beschreiben Schulqualität auf drei Ebenen: System- und Strukturqualität, Gestaltungs- und Prozessqualität bzw. Ergebnisqualität. Auf der Ergebnisebene wird explizit auf „Wohlbefinden und Zufriedenheit“ hingewiesen, die sich vor allem auf die Schüler/-innen beziehen.

Ebenso wie die Schulqualität auf verschiedenen Qualitätsebenen beschrieben wird, muss auch das Phänomen Lebensqualität auf verschiedenen Dimensionen betrachtet werden. Um das komplexe Konstrukt „Lebensqualität“ fassen zu können, verlangen heutige Ansätze die Betrachtung von objektiven Indikatoren (z. B. „Level of Living“ – Ansatz aus Schweden) und subjektiven Indikatoren (z. B. „Quality of Life, QOL“ – Ansatz aus den USA). Im ersten Ansatz wird von statistischen Sozialindikatoren (u. a. Einkommen, Bildung, Wohnen, Arbeit, Gesundheit ...) ausgegangen. Wenn es um die Indikatoren für das subjektive „Wohlempfinden“ geht, werden die in Tabelle 2 angeführten Kriterien ins Zentrum der Betrachtung gerückt. In den USA wurde dieses Konzept besonders auch für die Einschätzung der Lebensqualität von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu einem der wesentlichen Leitkonzepte (vgl. BROWN/BROWN 2009; SCHALOCK/BONHAM/VERDUGO 2008).

Tabelle 2: Quality of Life Conceptual Model		
Faktoren	Bereiche	Indikatoren (Beispiele)
Unabhängigkeit	Persönliche Entwicklung	1. Bildungsniveau 2. Persönliche Fähigkeiten 3. Lebenspraktische Fähigkeiten
	Selbstbestimmung	1. Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten 2. Autonomie 3. Persönliche Kontrolle 4. Persönliche Ziele
Soziale Teilhabe	Zwischenmenschliche Beziehungen	1. Soziale Netzwerke 2. Freundschaft 3. Soziale Aktivitäten & Interaktionen 4. Beziehungen
	Inklusion	1. Gesellschaftliche Teilhabe 2. Gesellschaftliche Rollen 3. Unterstützung
	Rechte	1. Menschenrechte (Respekt, Würde und Gleichheit) 2. Zugang zum Recht, Rechtsstaatlichkeit
Wohlbefinden	Emotionales Wohlbefinden	1. Sicherheit & Geborgenheit 2. Positive Erfahrungen 3. Zufriedenheit 4. Selbstkonzept 5. Stresslosigkeit
	Physisches Wohlbefinden	1. Gesundheits- und Ernährungsstatus 2. Erholung 3. Freizeit
	Materielles Wohlbefinden	1. Finanzielle Lage 2. Arbeit 3. Wohnen 4. Besitz
Quelle: Übersetzung nach SCHALOCK/BONHAM/VERDUGO 2008, S. 182		

Viele dieser Faktoren, Bereiche und Indikatoren sind in Bezug auf Schule von großer Bedeutung. So hat die Schule einerseits eine starke Auswirkung auf die an ihr beteiligten Menschen, und umgekehrt stellt das „Wohlbefinden“ eine wichtige Grundlage für Lernen dar (vgl. HASCHEK 2004). Damit scheint die Berücksichtigung dieses Parameters ein fundamentaler Baustein für die Entwicklung einer Schule von morgen.

### Zwischenergebnisse INVESTT an den Beispielen Norwegen und Österreich

In diesem Kapitel werden exemplarisch die aufgrund der Forschungsgrundlagen und der konkreten Erstversionen ihrer Schulprogramme basierenden Empfehlungen von Österreich und Norwegen festgehalten, wie sie nach Halbzeit des Projektes im Sommer 2014 formuliert wurden. Es handelte sich daher um die nationalen Ergebnisse, die im Sinne von Einzelfallgeschichten nebeneinandergestellt werden (PLAUTE u. a. 2014).

Österreich – Ausgangspunkt	Norwegen – Ausgangspunkt
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Die Schule für Sozialbetreuungsberufe der Caritas, Salzburg (SOB) legte den Fokus auf 18- bis 28-jährige Schüler/-innen, die einen Beruf im Sozialbereich erlernen.</li> <li>▶ Die Implementierung des Unterrichtsprogrammes wurde in zwei Schritten vollzogen. Im ersten Jahr besuchten fünf Schüler/-innen mit Behinderung einen Einführungskurs. Das bedeutet, dass sie in einer Ausbildung für Fachsozialbetreuung integriert waren, jedoch lediglich in bestimmten Fächern und mit reduziertem Praxisanteil. Der nächste Schritt im zweiten Jahr war die Implementierung des Inklusionstrainings zur Fach-Sozialhelfer/-in und Heimhelfer/-in, welches im September 2014 mit Schüler/-innen mit und ohne Beeinträchtigung startete.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Die Gand Upper Secondary School (GVS) fokussierte 16- bis 19-jährige Schüler/-innen, die während der Oberstufe der beruflichen Ausbildung und des Berufstrainings eine sonderpädagogische Förderung erhalten.</li> </ul>
Österreich – Methoden inklusiven Unterrichts	Norwegen – Methoden inklusiven Unterrichts
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Team-Teaching</li> <li>▶ Arbeit in Kleingruppen</li> <li>▶ Installation eines Klassenrates</li> <li>▶ Besondere Lernsituationen</li> <li>▶ Unterschiedliche Lernangebote</li> <li>▶ Exkursionen</li> <li>▶ Kommunikationstage zu Beginn des Wintersemesters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Verwendung einer Lernwerkstatt, in der alle Schüler/-innen des Projektes miteinander in einem gemeinsamen Lernsetting lernen.</li> <li>▶ Der Ausgangspunkt liegt dort, wo alle Schüler/-innen im Rahmen des regulären Ausbildungssystems stehen. Das impliziert:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Implementierung von Basisfertigkeiten</li> <li>▶ Verwendung der 2+2-Struktur</li> <li>▶ Kernfächer hinsichtlich beruflicher Orientierung und Relevanz verwenden</li> <li>▶ Anzahl der Gruppenmitglieder variieren</li> <li>▶ Strategien zur Förderung der Teilnahme der Schüler/-innen an der Schulgemeinschaft</li> </ul> </li> </ul>



Österreich – Lehrplananpassungen	Norwegen – Lehrplananpassungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ In einem ersten Schritt wurde ein Lehrplan für den Einführungskurs erstellt, welcher ein Teil des Gesamtlehrplanes für den Inklusionskurs (IBB plus) ist. Im Einführungskurs nahmen die Schüler/-innen an einigen wenigen Fächern des regulären Kurses mit Fokus auf Behindertenbegleitung teil. Die Fächer umfassten allgemeine Grundlagen (Deutsch), Grundlagenkenntnisse der Krankenpflege, Vertiefungsunterricht und einen Praxisanteil im Ausmaß von 200 Stunden.</li> <li>▶ Für jedes dieser Fächer wurden Lernziele definiert, z. B.: „Ich lerne, meine Erfahrungen zu verschriftlichen“ oder „Ich lerne, über Probleme zu sprechen“. Des Weiteren wurden die zu erwerbenden Fertigkeiten definiert („Ich kann beschreiben, was eine Gruppe ist“ oder „Ich lerne, korrekt und hygienisch zu arbeiten“). Zuletzt wurden die zu erlangenden Kompetenzen („Ich bin für das ordentliche Waschen meiner Hände verantwortlich“ oder „Ich erkenne, wenn jemand etwas wünscht oder benötigt“) beschrieben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Beim Eintritt in die Oberstufe der Sekundarstufe haben alle Schüler/-innen der erweiterten Arbeitsstättenklassen einen IEP (individuellen Entwicklungsplan) in allen Gegenständen (dies ist Aufnahmevoraussetzung). Ein Kernpunkt des Projekts ist die Steigerung der Qualifikationsmöglichkeiten der Schüler/-innen für den Abschluss eines Trainingsvertrages. Das bedeutet, dass sie Unterweisung und Beurteilungen in einer Reihe von Unterrichtsgegenständen (Kernfächer und Projektfächer) benötigen.</li> </ul>
Österreich – strukturelle, organisatorische Maßnahmen	Norwegen – strukturelle, organisatorische Maßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Informationsveranstaltung für Interessierte (Schüler/-innen mit Beeinträchtigung, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Arbeitgeber/-innen, Mentorinnen und Mentoren für den Praxisanteil)</li> <li>▶ Zusätzliche Werteeinheiten für Team-Teaching</li> <li>▶ Organisation eines zusätzlichen Raumes für den Vertiefungsbereich</li> <li>▶ Ankauf von Unterrichtsmitteln (Bücher, Software usw.)</li> <li>▶ Stundenplan für Teilnehmer/-innen am Einführungskurs in den regulären Stundenplan des Kurses einbetten</li> <li>▶ Regelmäßige Besprechungen der Teammitglieder</li> <li>▶ Wöchentliche Besprechungen des Projektteams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elterninformationsabend zum INVESTT-Projekt zu Beginn des Schuljahres</li> <li>▶ Wöchentliches Treffen des Projektteams in der Gand School</li> <li>▶ Entsprechend den laut „Individuellem Entwicklungsplan“ (IEP) notwendigen Fächern werden die Schüler/-innen in verschiedene Jahrganggruppen und Fachgruppen eingeteilt.</li> <li>▶ Im Verlauf des zweiten Jahres (Projektjahr 1) qualifizieren sich so viele Schüler/-innen wie möglich für ein Trainingsabkommen.</li> <li>▶ Im dritten Jahr (Projektjahr 2) erlangen so viele wie möglich eine Trainingsanwartschaft bzw. einen Lehrungsvertrag.</li> <li>▶ Der/Die Praxiskoordinator/-in unterstützt den Kontakt zwischen Schüler/-innen und Arbeitgeber.</li> </ul>

Österreich – Überarbeitung des Beurteilungsschemas	Norwegen – Überarbeitung des Beurteilungsschemas
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ „Pensenbuch“: Nach einer Selbsteinschätzung über das Lernen im Allgemeinen werden im Pensenbuch die zu erreichenden Ziele, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben; anstelle von Prüfungen und Zeugnissen werden die Erfolge der Schüler/-innen in vier Kategorien beschrieben („ja“, „nein“, „mit dieser Unterstützung“, „darüber wurde im Unterricht nicht gesprochen“).</li> <li>▶ Laufend mündliche Rückmeldung</li> <li>▶ Einmal im Semester eine elektronische Evaluation auf der „Qibb“-Plattform (<a href="http://www.qibb.at">www.qibb.at</a>)</li> <li>▶ Fragebögen der Pädagogischen Hochschule Salzburg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ In jedem Semester findet eine schriftliche Beurteilung durch den/die Lehrer/-in statt. Der schriftliche Bericht gibt darüber Auskunft, ob und inwieweit der/die Schüler/-in die im IEP festgelegten Lernziele/Fertigkeiten erreicht hat.</li> <li>▶ Verwendung eines Lerntagebuches</li> <li>▶ Der Individuelle Entwicklungsplan (IEP) wird durch ein vom Schulerhalter entwickeltes ICT-Systemprotokoll ergänzt.</li> </ul>
Österreich – angemessene Anpassungen	Norwegen – angemessene Anpassungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Vertiefender Theorieunterricht durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer der Schule einmal pro Woche</li> <li>▶ Unterstützende Unterrichtsmittel sind „BIGtrack“ (eine spezielle Computermaus) und eine spezielle Computertastatur</li> <li>▶ Leicht lesbare Arbeitsblätter</li> <li>▶ Immanentes Mentoring im Praxisteil</li> <li>▶ Während der Praxis bekommen die Schüler/-innen regelmäßigen Besuch durch eine Praxisbegleitung.</li> <li>▶ Supervision für die Schüler/-innen durch die Begleitlehrpersonen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Der Fokus liegt auf Basiskompetenzen in den verschiedenen Lehrplanfächern.</li> <li>▶ Verwendung eines Lerntagebuches sowie des Europäischen Referenzrahmens für Qualität (EQF) und des Norwegischen Referenzrahmens für Qualität (NQF)</li> <li>▶ Verwendung von Lernzielvereinbarungen</li> <li>▶ Organisationsarbeit in Bezug auf Zeitplan und Zusammenarbeit</li> <li>▶ Lernfortschritt und Steigerung des Fächerangebots</li> <li>▶ Gesteigerte Fokussierung auf den IEP</li> <li>▶ Einsatz von Praxiskoordinator/-innen</li> <li>▶ Konzept zum Lehren und Lernen in Kernfächern erstellen</li> <li>▶ Operationalisierung von Lehrplanzielen für individuelle Schüler/-innen</li> <li>▶ Kodex bezüglich Fernbleiben und Benehmen entwickeln, „Pädagogik der Konsequenz“</li> <li>▶ Enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus</li> <li>▶ Entwicklung eines Systems und einer Routine für Schlüsselkompetenzen: emotionelle Unterstützung, Lernunterstützung, Unterstützung in organisatorischen Angelegenheiten</li> </ul>

## 4. Zusammenfassung

UDL steht in einem sinnvollen Zusammenhang zu „Reasonable Accommodation“. Moderne pädagogische Programme gehen meist von mehrstufigen Ansätzen aus, wobei Stufe I dem UDL und Stufe II der Reasonable Accommodation entspricht:

- ▶ **Stufe I** fokussiert auf alle Schüler/-innen in ihrer gesamten Diversität mit wissenschaftlich überprüften Methoden.
- ▶ **Stufe II** gibt in einzelnen Fällen zusätzliche Instruktionen für Schüler/-innen, die mit Stufe I nicht zur Gänze erreicht werden konnten. Dazu wird z. B. zusätzlich Zeit in kleinen Intensivgruppen zur Verfügung gestellt.
- ▶ **Stufe III:** In ganz besonderen Fällen wird auf dieser Stufe eine Intensivbetreuung bis zur 1 : 1-Betreuung angeboten. Frequenz, Intensität und Dauer dieser Interventionen auf Stufe II und III sind bei jedem Kind anders und abhängig von den objektiv beobachteten Leistungen.

Im vorgestellten Projekt INVESTT werden grundsätzlich alle dieser Elemente eingesetzt. Explizit beschäftigt sich dieses Projekt vor allem mit dem Zusammenhang zwischen dem „Universal Design“ und der „Reasonable Accommodation“. In einem mehrstufigen Präventions- und Interventionsmodell wird das „Universal Design“ die erste Stufe darstellen. Pädagogisches und unterrichtliches Geschehen wird dabei so geplant, gestaltet und durchgeführt, dass es die Interessen, Fähigkeiten und Leistungen aller Schüler/-innen fokussiert. Erst wenn diese erste Stufe den gewünschten Erfolg bei einer Schülerin bzw. einem Schüler nicht erreicht, wird auf der zweiten Stufe eine Individualisierung vorgenommen, eine individuelle Anpassung der pädagogischen Überlegungen im Sinne von „Reasonable Accommodation“. Wenn auch diese Intervention nicht von Erfolg gezeichnet ist, wird meist auf einer dritten Stufe eine intensive sonderpädagogische Intervention entwickelt, die bis zu einer (zeitweisen) 1 : 1-Betreuung reichen kann. Diese wird auch in einem inklusiven Setting von einer sonderpädagogisch ausgebildeten Fachkraft angeboten. In diesem Sinne sind „Universal Design“ und „Reasonable Accommodation“ zwei aufeinander aufbauende Zugänge, wobei darauf hingewiesen wird, dass alle Interventionen, die auf Stufe 1 erfolgreich sind, also für alle Schüler/-innen einer Klasse zum gewünschten Erfolg führen, keiner weiteren Intervention auf individueller Ebene mehr bedürfen. Es wäre jedoch pädagogisch naiv anzunehmen, dass dies – besonders bei sehr heterogenen Lerngruppen – in jedem Fall auch umsetzbar sein wird. Insofern ist es sinnvoll, „Universal Design“ und „Reasonable Accommodation“ als zwei miteinander kommunizierende Gefäße zu verstehen.

Eine inklusive Pädagogik, die sich diesem Verständnis verpflichtet sieht, braucht dazu auch entsprechendes pädagogisch-diagnostisches Verständnis, um auf der einen Seite besondere Bedarfe von Schüler/-innen und um auf der anderen Seite auch entsprechende Fortschritte zu erkennen. Zudem muss pädagogisches Handeln auf seine Effektivität überprüft werden; jede ideologische oder auch subjektive Bewertung muss äußerst kritisch betrachtet

werden. In diesem Sinne ist wissenschaftliche Begleitforschung eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von erfolgreichen Bildungssystemen.

Das EU-Projekt „INVESTT – Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training“ wurde auf diesen theoretischen und fachlichen Überlegungen entwickelt. Erste Ergebnisse aus diesem Projekt wurden vorgelegt. Aufgrund der Tatsache, dass das Projekt zur Zeit der Drucklegung dieses Artikels noch nicht abgeschlossen war, muss auf weitere Publikationen verwiesen werden, die auch über die Homepage abgerufen werden können ([www.investt.eu](http://www.investt.eu)).

## Literatur

- BIFIE: Chancengerechtigkeit. 2013 – URL: <https://www.bifie.at/buch/815/6> (Stand: 03.01.2015)
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel: index of inclusion. developing learning and participation in schools. 3. Aufl. Bristol 2011
- BROWN, Iwan; BROWN, Roy I.: Choice as an Aspect of Quality of Life for People With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 6 (2009) 1, S. 11–18
- BURGSTALLER, Sheryl; CHANG, Chuan: Promising interventions for promoting STEM fields to students who have disabilities. *Review of Disability Studies: An International Journal* 5 (2009) 2, S. 29–47
- HASCHER, Tina: Wohlbefinden in der Schule. Münster 2004
- HOLTAPPELS, Heinz Günther; KAMSKI, Ilse; SCHNETZER, Thomas: Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: KAMINSKI, Ilse; HOLTAPPELS, Heinz Günther; SCHNETZER, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschulen: Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster 2009, S. 61–68
- MCLESKEY, James; ROSENBERG, Michael S.; WESTLING, David L.: Inclusion. Effective Practices for All Students. Boston 2013
- MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David: Universal Design for Learning. Theory and Practice. Wakefield 2014
- MORTAG, Iris: Schulqualität und Lebensqualität – ein schulpädagogisches Thema. In: MORTAG, Iris; NOWOSAD, Inetta: Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlbefinden in der Schule aus der Sicht der Beteiligten. Universität Zielonogorski 2012
- PLAUTE, Wolfgang; LAABMAYR, Carina; OHNA, Stein-Eric; NARAT, Tamara; CLISSEN, Marleen: Inklusive Berufsbildung und spezialisierte maßgeschneiderte Ausbildung. *Disseminationsschrift* 01/12/2011.30/11/2015. 2014 – URL: <http://www.adam-europe.eu/prj/9976/prj/INVESTT%20Dissemination%20Paper%201%20-%20DE.pdf> (Stand: 06.08.2015)
- ROSE, David H.; MEYER, Anne: Teaching every student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria 2002
- SCHALOCK, Robert L.; BONHAM, Gordon S.; VERDUGO, Miguel A.: The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning* 3 (2008) 2, S. 181–190
- SLIWKA, Anne: Schulen für Diversität und Inklusion: Überlegungen zur Kultur und zu Strukturen. Unveröffentlichter Vortrag zu Fachtag „Inklusion“. Brunn am Gebirge, 26.6.2013
- THEUNISSEN, Georg; PLAUTE, Wolfgang: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg 2002
- UN-KONVENTION ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN (2006) – URL: [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 06.01.2015)



*Rosa Anna Ferdigg*

## ► Inklusive Merkmale und Ausrichtung einer beruflichen Bildung am Beispiel Südtirol/Italien

Dieser Beitrag soll einen Einblick in eine Region geben, in der das gesamte Bildungssystem inklusiv aufgestellt ist und sich von einem parallelen Sondersystem längst verabschiedet hat. Es handelt sich dabei um die italienische Autonome Provinz Bozen/Land Südtirol.

Das Land nimmt aufgrund seiner Geschichte eine besondere Position im italienischen Gesamtstaatsgebiet ein, ist aber im Großen und Ganzen an die italienische Gesetzgebung gebunden. Der Fokus des Beitrages liegt in der Darstellung der inklusiven Aspekte der beruflichen Bildung und deren Rahmenbedingungen (siehe auch: FERDIGG 2009, 2010). In dem aktuellen Beitrag werde ich versuchen, neben dem Überblick über den Rahmen auch die bildungspolitische und pädagogische Grundausrichtung, die hinter diesem System steht, etwas hervorzuheben. Die tragende Überzeugung, dass eine auf die Person zugeschnittene Bildung, die sich an den individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen des Einzelnen orientiert, für eine zukunfts- und friedensfähige Gesellschaft unabdingbar ist, findet sich auf den verschiedenen Ebenen der konzeptuellen und operativen Gestaltung wieder.

### Schlüsselbegriffe

Persönlicher Bildungsplan, Differenzierungsmaßnahmen, Begabungsförderung, Teilqualifikation, Behinderung

### 1. Berufsbildung als integraler Bestandteil des italienischen Bildungssystems

Wenn man über Inklusion und Berufsbildung in Italien spricht, kann man den gesamtgesellschaftlichen Kontext und die Entwicklung des inklusiven Bildungswesens nicht unerwähnt lassen, zumal dieser erst den Verstehensschlüssel für die Detailinformationen liefert. Die Berufsbildung ist integrierender Bestandteil der Schul- und Bildungspflicht, die in Italien bis zum 16. bzw. zum 18. Lebensjahr geht. Die Organisation der beruflichen Bildung gestaltet sich im Allgemeinen deutlich anders als in Deutschland und ist regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. Man kann zusammenfassend sagen, dass die berufliche Bildung mit schulischem

Schwerpunkt erfolgt. Die berufliche Bildung ist zwar durch ein staatliches Rahmengesetz geregelt, zuletzt 2005 neu geordnet (Legislativdekret vom 17.10.2005, Nr. 226), das allerdings den Regionen und Provinzen breite Spielräume für die Umsetzung lässt. Der Schwerpunkt der nachstehenden Darstellung liegt auf der besonderen Situation in der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol.

Bei der Betrachtung des italienischen Berufsschulwesens muss von der Grundausrichtung des gesamten Bildungswesens ausgegangen werden. Seit 1977 besteht in Italien die Verpflichtung zur gemeinsamen Beschulung aller Kinder unabhängig von deren Lernvoraussetzungen („Eine Schule für alle“). Die Pflicht bzw. das Recht auf eine gemeinsame Beschulung besteht für alle Schulstufen und -formen und bezieht alle Schulträger mit ein. Die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgabe hat schrittweise stattgefunden und wurde 1992 durch ein staatliches Rahmengesetz (Gesetz Nr. 104/1992) noch deutlicher gesamtgesellschaftlich verankert.

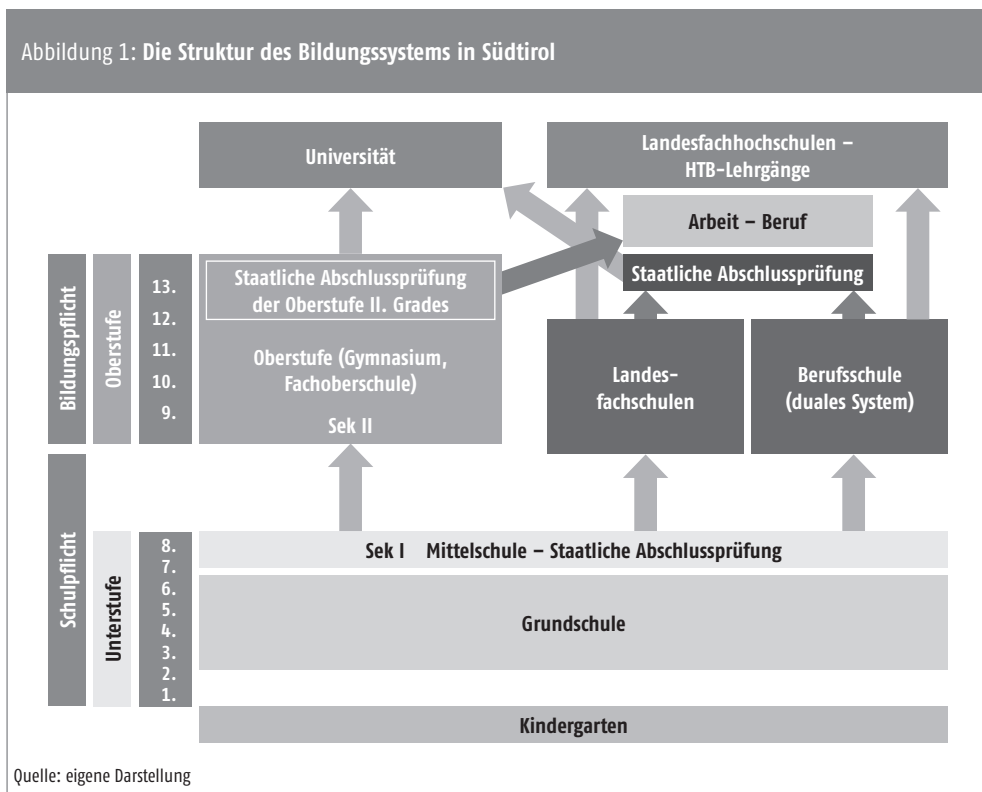
## 2. Sondersituation Südtirol

Die Berufsbildung fällt in Südtirol in die sogenannte primäre Gesetzgebungskompetenz des Landes, in Abgrenzung zur sekundären Gesetzgebungskompetenz bezüglich der allgemeinbildenden Schule. Da das Land eine relativ überschaubare Dimension hat (knapp über 500.000 Einwohner), bedeutet dies einen breiten Spielraum in der Gestaltung, kurze Entscheidungswege und die Möglichkeit der Einbeziehung der Beteiligten und breiter Interessengruppen (Berufsverbände, Unternehmerverbände u. Ä.).

Der Grundaufbau des Südtiroler Bildungswesens hat in den letzten Jahren immer wieder Weiterentwicklungen und Anpassungen an die gesellschaftlichen Bedingungen erfahren. Die letzte Errungenschaft, auf die die Bildungspolitik mit einem gewissen Stolz hinweisen, ist die Möglichkeit eines Matura-Abschlusses (staatliche Hochschulreife) innerhalb der Berufsbildung, der zum Weiterstudium an jeder Hochschule berechtigt.

Die folgende Abbildung 1 soll einen schematischen Überblick über die strukturellen Merkmale des gesamten Südtiroler Bildungssystems liefern.

Die Struktur der beruflichen Bildung lehnt sich eindeutig an das deutsche Modell an. Bereits seit 1955 gibt es in Südtirol die Möglichkeit der dualen Ausbildung. Die stärkere Orientierung an den Modellen der deutschsprachigen Nachbarländer ist aufgrund der weiter oben genannten primären Gesetzgebungszuständigkeit möglich. Dies eröffnet dem Land breite Spielräume für eigenständige Gestaltung. Immer wieder nutzt die Alpenregion ihre geografische Position als Ort der Synthese zwischen Mittelmeer und deutschem Sprachraum, um eigene, kreative und sehr flexible Wege zu entwickeln (vgl. das Rahmenabkommen zwischen Südtirol und Bayern im Bereich Bildung und Kultur von 2014). Solche Möglichkeiten sind z. B. das Anstellungsverhältnis und das Besoldungsrecht der Lehrkräfte, die Gesamtstruktur der Ausbildung und die curriculare Ausgestaltung.



Eine erste Differenzierung besteht in der Unterscheidung zwischen einer Vollzeitausbildung und einer Lehre. Während die Berufsgrundstufe (1. Jahr Berufsfachschule) als Vollzeitform den Anschluss an die 8. und letzte Klasse der Pflichtunterstufe bildet, kann danach der Bildungsweg entweder über die Vollzeitschule oder über eine in dualer Form konzipierte Lehre erfolgen. Die Vollzeitausbildung kann nach folgenden Bildungsschwerpunkten absolviert werden:

- ▶ Berufsfachschule
- ▶ Hotelfachschule
- ▶ Soziale Berufe
- ▶ Höhere Technische Bildung

Auch die Vollzeitausbildung ist sehr praxisorientiert und sieht Berufspraktika vor. Außerdem besteht für die Lernenden immer die Möglichkeit des Übertritts in die Lehre. Die Lehrlingsausbildung wurde 2012 mit dem Landesgesetz Nr. 12 „Ordnung der Lehrlingsausbildung“ novelliert. Dieser Bereich gestaltet sich nach drei Schwerpunkten:

- ▶ traditionelle Lehre
- ▶ berufsspezialisierende Lehre
- ▶ Lehre zur höheren Berufsbildung und Forschung



In jedem Segment der Berufsausbildung können berufliche Abschlüsse erworben werden bzw. nach einem einjährigen vorbereitenden Lehrgang auch die staatliche Hochschulreife.

### 3. Inklusion gilt auch für die Berufsbildung

Das Land Südtirol hat zwar einen erheblichen Spielraum, was Struktur und Inhalte der Berufsausbildung anbelangt, was jedoch das Bildungsrecht der Jugendlichen anbelangt, muss sich die Autonome Provinz Bozen/Südtirol an die staatlichen Vorgaben halten. Wie eingangs dargestellt, gibt es im italienischen Nationalgebiet uneingeschränktes Bildungsrecht und Zugang zu den Regeleinrichtungen (es gibt auch kaum Sondereinrichtungen) für alle Kinder und Jugendlichen im schul- bzw. bildungspflichtigen Alter. Im bereits erwähnten Rahmengesetz 104/1992 wird das Bildungs- und Ausbildungsrecht im Art. 17 explizit beschrieben:

„Berufsausbildung:

1. Die Regionen verwirklichen, in Durchführung dessen, was von Artikel 3 Absatz 1 Buchstabe l und m und Artikel 8 Absatz 1 Buchstabe g und h des Gesetzes Nr. 845 vom 21. Dezember 1978 vorgesehen ist, die Eingliederung der behinderten Person in die normalen Berufsausbildungskurse der öffentlichen und privaten Zentren und garantieren auch durch spezielle Maßnahmen im Rahmen der Aktivitäten des Berufsausbildungszentrums den behinderten Lehrlingen, welche nicht imstande sind, normale Lernmethoden zu nutzen, das Erlernen eines Berufes, wobei die Interessen, die aus den individuellen Erziehungsplänen während der schulischen Laufbahn hervorgeragt sind, berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck liefern sie dem Zentrum die notwendigen Hilfsmittel und Ausrüstungsgegenstände.

2. Die Berufsausbildungskurse berücksichtigen die verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnisse der behinderten Person, welche demzufolge in Allgemeinklassen oder in Spezialkurse oder Einführungskurse zur Vorbereitung auf die Arbeit aufgenommen wird.“

Das Gesetz von 1992 zeigt die Möglichkeit weitreichender Differenzierungsformen auf, schließt aber eine Sonderbeschulung in Parallelstrukturen der Berufsbildung aus.

Übertragen auf die Südtiroler Situation bedeutet das z. B. in der Praxis, dass es neben den Berufsschulen und den anderen allgemeinbildenden Oberschulen (Gymnasien) keine weiteren schulischen Einrichtungen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf gibt und dass alle nach Wunsch Zugang auf die genannten schulischen Einrichtungen haben.

#### 3.1 Das Programmabkommen der Landesregierung

Aus demselben Rahmengesetz geht die Verpflichtung für die Regionen einher, den Weg der Sicherstellung von Bildungs- und Ausbildungsrecht für alle in einem Abkommen zwischen den beteiligten Institutionen genau zu beschreiben, umzusetzen und zu überprüfen. In Südtirol

wird dies umfangreich im Programmabkommen in seiner letzten Überarbeitung 2013 durch den Beschluss der Landesregierung 12/2013 definiert.

In diesem Abkommen zwischen Schulen, Kindergärten und territorialen Diensten werden Verfahren und Zuständigkeiten bei der Feststellung einer Funktionsbeeinträchtigung sowie Wege für die Sicherung der Teilhabe für Kinder und Jugendliche verbindlich festgelegt. Folgende Beteiligte Institutionen erhalten darin genauer beschriebene Aufgabenbereiche:

- ▶ Landesverwaltung,
- ▶ Schulämter und Berufsbildungen,
- ▶ Abteilung Familie und Sozialwesen,
- ▶ Agentur für soziale und wirtschaftliche Entwicklung,
- ▶ Arbeitsservice der Abteilung Arbeit,
- ▶ Amt für Ausbildungs- und Berufsberatung,
- ▶ Kinderhorte und Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen jeglicher Art und Stufe,
- ▶ Südtiroler Sanitätsbetrieb,
- ▶ Sozialdienste der Bezirksgemeinschaften und Betrieb für Sozialdienste Bozen,
- ▶ Gemeinden.

Die Aufgaben der schulischen und beruflichen Bildung werden im Abschnitt B „Aufgabenverteilung“, wie folgt definiert:

### **„B.1.2 Aufgaben der Schulämter und der Berufsbildungen**

- ▶ Zuweisung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner für Integration und Integrationslehrpersonen im Rahmen des von der Landesregierung genehmigten Plansolls,
- ▶ spezifische Fort- und Weiterbildung für Führungskräfte, Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte des Kindergartens, Mitarbeiter/-innen für Integration, nicht unterrichtendes Personal sowie Eltern auf Landes- und Bezirksebene,
- ▶ Angebot einer dezentralisierten Beratung im Rahmen der personellen und gesetzlichen Möglichkeiten,
- ▶ Ausbau des Dokumentationszentrums für Fachliteratur, spezifische Lehr- und Lernmittel, technische Geräte,
- ▶ kontinuierliche und aktualisierte Datenerhebung in Bezug auf Schüler und Schülerinnen mit Funktionsdiagnose, Integrationslehrpersonen sowie Mitarbeiter/-innen für Integration,
- ▶ Reduzierung der Zahl der Schüler/-innen pro Gruppe/Klasse in schwerwiegenden Situationen, auch auf Antrag der Arbeitsgruppen für Integration der einzelnen Schulämter, sowie der Bereiche Berufsbildung und der Abteilung für land-, forst- und hauswirtschaftliche Berufsbildung,
- ▶ Zuweisung zusätzlicher finanzieller Mittel für den Ankauf behinderungsspezifischer Lehr- und Lernmittel laut internem Vergabemodus der verschiedenen Schultypen und Sprachgruppen,

- ▶ Entwicklung neuer Konzepte und Modelle sowie Ausarbeitung entsprechender Maßnahmen – auch zusammen mit anderen Diensten auf Landesebene und unter Einbezug aktueller Erkenntnisse aus der Forschung,
- ▶ Namhaftmachung der Mitglieder der einzelnen Arbeitsgruppen,
- ▶ Aufbau und Implementierung eines Qualitätssicherungssystems (Dienststelle für Evaluation).“

Diese Vorgaben gelten gleichermaßen für alle Bildungseinrichtungen, von den Vorschuleinrichtungen, den allgemeinbildenden Vollzeitschulen (Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien) bis zu allen Berufsschulen des Landes.

### **3.2 Der Mehrjahresplan: ein besonderes Steuerungsinstrument der Südtiroler Berufsbildung**

Um ein Bild der Umsetzung von Inklusion speziell in der beruflichen Bildung zu vermitteln, wird hier auf eine Quelle verwiesen, die meines Erachtens einen aufschlussreichen Einblick in die Grundausrichtung gibt.

Es handelt sich um die 2002 erstellte sprachgruppenübergreifende, auf 4 Jahre angelegte Mehrjahresplanung für die Südtiroler Berufsbildung, die bis heute ihre Aktualität und Gültigkeit beibehält. „Der Mehrjahresplan für die Berufsbildung 2002–2006 stellt ein systemintervenierendes Steuerungs- und Feedbackinstrument für die berufliche Aus- und Weiterbildung dar“, so klingt einer der einleitenden Sätze der Planungsbroschüre (AUTONOME PROVINZ BOZEN – SÜDTIROL 2002, S. 8).

Das gesamte Planungskonzept weist in seiner Struktur und in seinen inhaltlichen Ausführungen den inklusiven Ansatz der beruflichen Bildung auf.

Die Gruppe der Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung bzw. einer Benachteiligung jedweder Natur werden in der Regel nicht als „Sondergruppe“ angeführt, sondern es wird immer Bezug auf das große Spektrum von Fähigkeiten und Interessen der jungen Menschen genommen. Das drückt aus meiner Sicht den Wechsel von der aussondernden Perspektive, die immer eine „Sonderbehandlung in Absonderung“ zur Folge hat, zu einer inklusiven Perspektive, bei der von der natürlichen Vielfalt ausgegangen wird und nach dem Weg gesucht wird, dieser Vielfalt gerecht zu werden und die Potenziale auszuschöpfen.

Manchmal erscheint die Orientierung schwierig, weil die gewohnten „Schlüsselbegriffe“ wie „Behinderung“, „Integration“ nicht mehr vorkommen, und es braucht einer besonderen mentalen Anstrengung, sich immer wieder vor Augen zu führen, dass die Gruppe der jungen Menschen mit einer Beeinträchtigung nicht irgendwo gesondert bzw. parallel zum beschriebenen System auftauchen, sondern dass sie immer mitbedacht sind.

Die Planung ist nach neun Leitlinien und 30 vorgeschlagenen Maßnahmen zur Umsetzung aufgebaut und enthält fundierte und richtungsweisende Aussagen zur strukturellen, aber auch zur pädagogischen Aufstellung der beruflichen Bildung.

Weiter wird in einer Gesamtvision von „Lernender Region“ und Orientierung am Konzept des lebenslangen Lernens folgender Auftrag der Berufsbildung formuliert: „Der Mehrjahresplan und seine Maßnahmen zur Entwicklung der berufsbildenden Netzwerkkultur dienen

- ▶ der laufenden Verbesserung der Lernkulturen in der Berufsbildung durch zeitaktuelle inhaltliche Modernisierung der Bildungsangebote und die Einführung zeitgemäßer neuer Lernarrangements und Lernumwelten,
- ▶ einer besseren Verzahnung der beruflichen mit der allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung zur Förderung sowohl ihrer fachlichen wie auch persönlichkeitsbildenden Seite,
- ▶ der strukturierten Verknüpfung von Erstausbildung mit Weiterbildung,
- ▶ der konsequenten Einbindung bildungsferner und bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen in berufliche Bildungsprozesse und nachhaltige Beschäftigungsverhältnisse,
- ▶ der Erhöhung der Transparenz der Bildungsangebote,
- ▶ der Verbesserung in der Qualitätserbringung und Verwertbarkeit der Bildungsprodukte,
- ▶ der Entwicklung innovativer Maßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit der Berufsbildung mit den Unternehmen vor Ort“ (ebd., S. 8).

### 3.3 Konkrete Instrumente für den Umgang mit Vielfalt

#### 3.3.1 Differenzierungsmaßnahmen

Ein auf die menschliche Vielfalt ausgerichtetes Bildungsangebot kann nur von einem differenzierenden Konzept ausgehen und darin seine Berechtigung finden. Das Planungskonzept widmet in der Leitlinie 6: „Differenzierungsmaßnahmen zur Chancengleichheit und Begabtenförderung weiterentwickeln“ besondere Aufmerksamkeit dem Thema Umgang mit Unterschiedlichkeit. Sowohl in der Formulierung als auch in den weiteren inhaltlichen Ausführungen wird die Eingrenzung des Inklusionsverständnisses auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung überwunden und von einer Annahme eines viel weiteren Spektrums an Diversitätsmerkmalen ausgegangen. Die Formulierung des Auftrags- und Aufgabenbereichs für die berufliche Bildung verdeutlicht dies noch mehr: „Eine der größten Herausforderungen für die Berufsbildung besteht darin, ‚Ausbildung für alle‘ anzubieten. (...) Daraus ergibt sich für die Berufsbildung in Übereinstimmung mit ihren allgemeinen Zielen die Verpflichtung:

- ▶ verstärkt Anstrengungen zu unternehmen, um Barrieren auf allen Ebenen beim Zugang zu Bildung und Beschäftigung zu überwinden und damit die Lebenschancen der Benachteiligten zu verbessern,
- ▶ die Fähigkeiten und Interessen der Benachteiligten individuell zu fördern und ihre Begabungen durch Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung zu entwickeln,
- ▶ die Integration von Migrantinnen und Migranten durch schulische und außerschulische Berufsvorbereitung und Qualifikationsförderung zu unterstützen,

- ▶ Nachqualifikationen auf allen Ebenen zielgruppengerecht anzubieten,
- ▶ durch Differenzierungsmaßnahmen eine individuelle Förderung von besonders Begabten zu ermöglichen“ (vgl. ebd., S. 70–71).

Als wichtigste Aufgabe ist „die Vorbereitung aller interessierten Jugendlichen zur erfolgreichen Aufnahme in eine duale Berufsausbildung anzusehen. Die hierfür erforderlichen Maßnahmen betreffen bei den jugendlichen Auszubildenden sowohl berufsvorbereitende Praktika während der Ausbildung in der Berufsgrundstufe bzw. bei allen anschließenden besonderen Förderprogrammen als auch Aufbau und eventuelle Betreuung zielgruppengerechter Ausbildungsplätze im dualen Ausbildungssystem. Eine ständige Verbesserung der inhaltlichen Verknüpfung von Ausbildungsvorbereitung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung ist dringend geboten. Sie bedient sich auch neuer Forschungsansätze, welche Benachteiligungen und Behinderung im Kontext praktischen Handelns thematisieren und praxisorientierte neue Vermittlungsformen zur Verfügung stellen. Diese

- ▶ beziehen betriebliche Praktika mit ein,
- ▶ orientieren sich inhaltlich an Berufsfeldern mit anerkannten Ausbildungsberufen,
- ▶ folgen curricular dem Kompetenzansatz und bedienen sich zum Kompetenzaufbau des Planungsinstrumentes ‚Individueller Förderplan‘,
- ▶ bauen didaktisch auf dem Lernfeld-Ansatz auf und
- ▶ anerkennen alle in der Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung sowie während der Ausbildung erreichten Qualifikationen.

Wobei auch Qualifikationen bescheinigt werden, wenn das Ausbildungsziel (Ausbildungsberuf) nicht erreicht wird“ (ebd., S. 71).

Die Möglichkeit der zieldifferenten Abschlüsse bzw. der Kompetenzbescheinigung wird gemäß den staatlichen Vorgaben wie schon in der allgemeinbildenden Schule vorgesehen. Grundsätzlich ist vorgesehen, dass allen Jugendlichen, die auch die Mindestanforderungen eines differenzierten, individuellen Abschlusses nicht erfüllen können (was z. B. bei einer umfassenden Schwerstmehrfachbehinderung der Fall sein könnte), jedenfalls eine urkundliche Beschreibung der erworbenen Kompetenzen ausgestellt wird, die als Grundlage für die weitere persönliche Förderung dient. Das Thema der Teilqualifikationen in der Berufsschule wird noch weiter unten angeschnitten.

Zur inklusiven Qualität gehört auch die Definition der Differenzierungsmaßnahmen zur Begabtenförderung als Aufgabenfeld: „Ein weiteres neues Feld für die Berufsbildung erschließt die aktuelle Diskussion für eine modularisierte Angebotsentwicklung für leistungstärkere Auszubildende in der Grundausbildung. Thematisch fällt auch sie in die Rubrik Chancengleichheit, da mit diesen Differenzierungsmaßnahmen ebenfalls ‚Stärken gestärkt‘ und spezifische Chancen angemessen entwickelt werden sollen. In diesem Falle werden den Auszubildenden über die Differenzierungsmaßnahmen Zugangsmöglichkeiten eröffnet, wie

sie traditionell Berufsschüler/-innen eher nicht offenstehen. Die Flexibilisierung (und Attraktivierung) der Berufsbildung sollte bei der Begabtenförderung über drei unterschiedliche Konzepte erfolgen:

- ▶ berufs- und fachspezifische Lernangebote zur individuellen Lernförderung,
- ▶ berufsgruppen- und berufsfeldübergreifende bzw. allgemeinbildende Lernangebote zur Erweiterung des Wissens und Könnens,
- ▶ persönlichkeitsbildende Lernangebote und Angebote zur Erweiterung und Entwicklung sozialer Kompetenzen“ (vgl. ebenda, S. 75).

### 3.3.2 Der persönliche Bildungsplan

Den allgemeinen und spezifischen Zielsetzungen müssen zwingend auch Umsetzungsvorschläge folgen, welche im Planungsinstrument auch vorzufinden sind. Besonders erkennbar ist der inklusive, auf das Individuum bezogene Ansatz in der Beschreibung der individualisierten Bildungswege:

„Individualisierte Bildungswege sind durch die Entwicklung persönlicher Bildungspläne zu sichern.

- ▶ Der persönliche Bildungsplan ist das geeignete ‚Flexibilisierungswerkzeug‘, um
  - ▶ Erstens: dem individuellen Anspruch der Auszubildenden auf ein ‚maßgeschneidertes‘ Angebot nach den jeweiligen Interessen, Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten nachzukommen und
  - ▶ Zweitens: den gesellschaftlichen Anspruch auf nachvollziehbaren Kompetenzerwerb und transparente Qualifikationskriterien glaubhaft einzulösen.
- ▶ Der persönliche Bildungsplan bietet die Möglichkeit, mit den Auszubildenden ihre Bildungsziele und das hierzu notwendige Curriculum im Rahmen des schulischen (und betrieblichen) Ausbildungsangebotes festzulegen und zu beschreiben.
- ▶ Der persönliche Bildungsplan könnte durch ein individuelles Lerntagebuch oder Logbuch ergänzt werden. Darin notieren die Auszubildenden alle für sie bedeutsamen Lernerfahrungen. Das Führen des Lerntagebuchs hat sich als hilfreiches Werkzeug zur Entwicklung der Selbstreflexion und damit der Selbstverantwortung der Lernenden erwiesen. In Zeiten des raschen Wandels, in denen die Einzelnen zur ständigen Wissenserneuerung durch Lernen und Entlernen angehalten sind, erleichtert dieses Reflexionsinstrument selbstgesteuertes Lernen. Es stellt sicher, dass die Lernenden ihre Ausbildung oder Weiterbildung überschauen und auch rückblickend wissen, was sie wie und wo gelernt haben“ (ebd., S. 25–26).

Personalisierte Bildungspläne und individuelle Lernwege werden in Italien bereits mit dem ersten „schulischen Integrationsgesetz“ im Jahre 1977 vorgesehen. Eine umfassende Schulreform aus dem Jahr 2000 (die im Übrigen auch die Autonomie der Schulen eingeführt hat) hat dieses Recht für alle Schüler/-innen festgeschrieben. Dementsprechend haben sich auch

die Vorgaben für die Dokumentation der Lernfortschritte verändert. Mit der Einführung des Lernportfolios wurde z. B. dem eigenverantwortlichen Lernen eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Diese staatlichen Vorgaben, die im ersten Ansatz nur für die staatlichen und staatlich anerkannten und gleichgestellten Schulen galten, werden in ihrem Geist in den oben angeführten Zitaten aus der Mehrjahresplanung der Berufsbildung ebenfalls erkennbar.

Für Jugendliche mit einer Diagnose (eine leichte oder schwere Beeinträchtigung) ist die Erstellung des Individuellen Bildungsplans im Programmabkommen sehr detailliert beschrieben. Dieser kann sehr differenzierte Lernziele beinhalten und bildet die Grundlage für die Leistungsbewertung.

### 3.3.3 Zusatzqualifikationen

Zusatzqualifikationen bilden in einem auf Heterogenität und Vielfalt ausgerichteten Bildungssystem ein notwendiges Instrument: „Zusatzqualifikationen können sowohl als Differenzierungsmaßnahmen zur Benachteiligten- und/oder Begabtenförderung als auch zum Erwerb zusätzlicher, über die inhaltlichen Vorgaben zum Berufsbild hinausgehender Qualifikationen eingesetzt werden – ohne das traditionelle Berufsprinzip aufzuweichen oder infrage zu stellen. Zusatzqualifikationen werden bildungspolitisch zur Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen, zur Vermittlung von organisatorischen, kooperativen und kommunikativen Kompetenzen, zur Spezialisierung und Vertiefung des Berufswissens oder zur Ausbildungsergänzung in benachbarten Berufen in der Grundausbildung eingesetzt.“

In der Grundausbildung lassen sich Zusatzqualifikationen sowohl für die vollzeitliche Schule als auch für die duale Ausbildung (und kombiniert für beide) in Form dreier differenter Angebote einführen:

1. in einem modularen Aufbau, der zugleich Bestandteil einer aufstiegsrelevanten und abschlussbezogenen Weiterbildung ist; dieses Modell ist grundsätzlich betriebsunabhängig,
2. als erste Stufe zur betriebsspezifischen Laufbahnentwicklung,
3. zur betriebsexternen wie betriebsinternen Erleichterung der beruflichen Bildungs- und Entwicklungswege“ (ebd., S. 25–26).

Dieser Aspekt kann in der Berufsschule aufgrund ihrer starken Einbindung in die Arbeitswelt vielfältige Möglichkeiten für die jungen Menschen darstellen, ihre Ausbildungs- und spätere Berufswege gemäß ihren Fähigkeiten und Neigungen zu gestalten und somit das persönliche Potenzial besser auszuschöpfen.

### 3.3.4 Teilqualifikationen

In diesem Abschnitt findet sich auf die Anführung der „Teilqualifikationen“ als Innovation in der Südtiroler Berufsausbildung: „Die Einführung von Teilqualifikationen vor allem in der dualen Ausbildung folgt dem Grundsatz: Die ‚Stärken stärken‘“ (ebd., S. 72). Dass dieses The-

ma in der Gesellschaft umstritten war und z. T. noch ist, bezeugt folgende Passage: „Ebenso wenig hält das Argument, dass mit Teilqualifikationen das Image der Berufsbildung bröckeln würde. Berufsbildung hat eine soziale Aufgabe, der sie sich offensiv stellen muss; je stärker sie sich durch hohe – und eingelöste – eigene Qualitätsansprüche, durch die Eröffnung neuer Bildungs- und Laufbahntwicklungsmöglichkeiten profiliert, umso eher kann sie bei der Benachteiligtenförderung auf integrative Zeichen von hoher Sozialwertigkeit setzen“ (ebd., S. 72).

Mit Hinweis auf die komplexeren Bildungs- und Ausbildungsmotive junger Menschen werden die Vorteile des Teilqualifikationsansatzes beschrieben: „Sie nutzt die breite Variation unterschiedlicher Kompetenzerfordernisse und die theoretisch-fachliche Durchdringung in der Grundausbildung zur Entwicklung neuer Kompetenz- und Qualifikationsbündel, die den spezifischen Lernanforderungen Auszubildender gerecht werden. Wenn es gilt, dass in einer ‚Schule für alle‘ nicht die Schüler/-innen zu den für sie angemessen erscheinenden Einrichtungen gebracht werden, sondern die bestehenden Regeleinrichtungen sich zu angemessenen Fördereinrichtungen für alle Schüler/-innen zu entwickeln haben, dann ist differenziert auf die Lernvoraussetzungen der Einzelnen einzugehen“ (ebd., S. 72).

Die Einführung der Teilqualifikationen war ein etwas beschwerlicher Weg, weil die Vorstellung des gleichen Abschlussziels für alle in einer bestehenden Homogenitätsannahme infrage gestellt wurde. Es ist hervorzuheben, dass der Zugang zum Arbeitsmarkt in Italien nicht so stark durch Abschlussvorgaben reglementiert ist wie in Deutschland, daher kann eine Teilqualifikation, in der die erworbenen Kompetenzen des Lehrlings beschrieben sind, für den Arbeitgeber sehr hilfreich sein und die beruflichen Chancen eines jungen Menschen deutlich erhöhen.

### 3.3.5 Berufliche Weiterbildung

Über die Grenzen der beruflichen Bildung im bildungspflichtigen Alter hinweg wird auch die berufliche Weiterbildung als ein Instrument zur Unterstützung der Teilhabe erkannt und definiert:

„Berufliche Weiterbildung gegen Ausgrenzung: Weiterbildung ist auch das geeignete Instrument, um dem zunehmenden Risiko der sozialen Ausgrenzung zu begegnen. Da die Teilnahme an Weiterbildung noch immer in starkem Maße von dem Niveau schulischer und beruflicher Qualifikation abhängt, ältere Arbeitnehmer eher selten, Ausländer nicht oder kaum vom Weiterbildungsangebot Gebrauch machen, sind zielgruppengerechte Ansprachen und Ausgestaltungen auch in der Weiterbildung dringend angesagt. Wenn ‚lebenslanges Lernen‘ nicht nur eine bildungspolitische Forderung bleiben, sondern eine gesellschaftliche Realität werden soll, haben Lernen am Arbeitsplatz und Lernen in der Freizeit neben dem formalen schulischen Lernen gleichrangig aufzutreten, um all jenen eine zweite oder auch dritte Chance zu bieten, die Bildung nachholen wollen“ (ebd., S. 35).



## 4. Ausblick

Mit Bezug auf das Weißbuch zum allgemeinen und beruflichen „Lehren und Lernen“ der EU-Kommission vom 29.11.1995 drückt die Mehrjahresplanung den Anspruch einer zeitgemäßen beruflichen Bildung für alle aus: „Mit diesem differenzierten Bildungsangebot, das durch ein flexibles System modularisierter Zusatzangebote das breite Spektrum aller praktischen Berufsbildungswünsche abdeckt, antwortet die Südtiroler Berufsbildung den individuellen Bildungsbedürfnissen der jungen Menschen und dem ständig steigenden Qualifikationsbedarf im Berufsleben. Gleichzeitig wird dem Bedürfnis nach Durchlässigkeit im sekundären Bildungswesen Rechnung getragen. Mit den neuen, vielfältigen Wahlmöglichkeiten innerhalb der Berufsbildungsangebote und dem grundsätzlich komplementären Bildungsangebot zwischen Oberschule und Berufsbildung verliert die Berufsbildung den unzutreffenden Ruf einer ‚Sackgasse‘. Sie eröffnet nämlich attraktive Qualifikationspfade für die Laufbahnentwicklung im Berufsleben und ermöglicht über weiterführende Angebote auch den Zugang zu höheren Abschlüssen. Dadurch erwächst im Bildungssystem die Chance, unterschiedliche Intelligenzen gleichwertig zu fördern und zu bilden. Der so gesetzte Schritt zum gesellschaftlichen Einschluss möglichst vieler Jugendlicher durch Bildung beruht auf dem Selbstverständnis der Berufsbildung, weniger dem statusgebundenen Wissen und mehr der Entwicklung individueller Handlungsvoraussetzungen zur erfolgreichen Lebensführung in Berufs- und Arbeitswelt verpflichtet zu sein“ (ebd., S. 29).

Die Auseinandersetzung mit Inklusion im Bildungsbereich hat in der Sekundarstufe generell und auch in der Berufsschule zeitversetzt stattgefunden. Das ist das gleiche Phänomen, das wir heute in der Bundesrepublik Deutschland beobachten. Die Südtiroler Berufsbildung hat sich zum Teil, gerade weil sie den autonomen Spielraum hatte, auf sehr innovative Pfade herangewagt und steht heute mit ihren programmatischen Grundsätzen und ihrer Aufstellung in der Südtiroler Bildungslandschaft gleichwertig neben der allgemeinbildenden Schule da. Die Zusammenführung der Gesamtsteuerung des Kindergartens, der allgemeinbildenden Schulen und der Berufsschulen unter einem einzigen politischen und administrativen Dach im Bildungsressort erleichtert eine harmonische Weiterentwicklung des gesamten Bildungsbereichs. Auch für die Weiterentwicklung der inklusiven Qualität im Gesamtsystem können sich fruchtbringende Synergien und Impulse ergeben, die den Schwerpunkt auf das Erkennen und Fördern der Ressourcen, Potenziale und Stärken im Bildungsprozess von jungen Menschen in der bestehenden Vielfalt legen.

Es ist aber gleichzeitig zu beachten, dass Inklusion auf der Systemebene verankert werden muss, durch normative Vorgaben und steuernde Instrumente. Ebenfalls wird deutlich, dass Maßnahmen in einem Gesamtkonzept eingebettet werden und Verbindlichkeitscharakter haben müssen, damit nicht Einzelne hilflos und überfordert ihre pädagogischen Grundsätze aufgeben müssen. Und es ist vor allem zu beachten, dass Inklusion keine Maßnahme „zugunsten von einer Minderheitengruppe von Behinderten“ ist, sondern die Entwicklung

einer neuen Bildungsqualität ermöglichen könnte, als Grundlage für eine zukünftige lebenswerte, solidarische Gesellschaft, die sich durch Teilhabeermöglichung und Anerkennung der Potenziale statt durch verlustbringende (Fehl-)Selektion und Ausgrenzung auszeichnen könnte.

## Literatur

- AUTONOME PROVINZ BOZEN, BEREICH DEUTSCHE BERUFSBILDUNG – URL: <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung> (Stand: 06.08.2015)
- AUTONOME PROVINZ BOZEN – SÜDTIROL, BILDUNGSRESSORT: Berufsbildung in Zahlen 9/2014 – URL: [http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/download/Berufsbildung\\_Nr\\_09\\_DEU\\_low\\_def.pdf](http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/download/Berufsbildung_Nr_09_DEU_low_def.pdf) (Stand: 04.03.2015)
- AUTONOME PROVINZ BOZEN – SÜDTIROL: Deutsche und Ladinische Berufsbildung: Mehrjahresplanung der Berufsbildung 2002–2006
- BESCHLUSS DER SÜDTIROLER LANDESREGIERUNG VOM 5. JULI 2013, NR. 1056: Programmabkommen laut Art. 21/sexies des Landesgesetzes vom 30. Juni 1983, Nr. 20 in geltender Fassung (Neue Maßnahmen zugunsten der Behinderten)
- BRUGGER-PAGGI, Edith: Integration von Menschen mit Behinderung in Italien. In: HANS, Maren; GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Berlin 2000
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995) – URL: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf) (Stand: 12.03.2015)
- FERDIGG, Rosa Anna: „Wie kann die Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in Ausbildung und Beruf konkret gestaltet werden und gelingen?“ In: KNAUER, Sabine; RAMSEGER, Jörg (Hrsg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Ergebnisse eines Expertenhearings, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin 2009, S. 42–47
- FERDIGG, Rosa Anna: Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (2010) 2 – URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/141/141> (Stand: 06.08.2015)
- GESETZ DER REPUBLIK ITALIEN 53/2003: Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53
- LEGISLATIVDEKRET DES ITALIENISCHEN STAATES VOM 17.10.2005, NR. 226: Pressemitteilung Schule/Kultur vom 16.10.2014: Südtirol und Bayern schließen Rahmenabkommen im Bereich Bildung und Kultur – URL: [http://www.provinz.bz.it/news/de/news.asp?news\\_action=4&news\\_article\\_id=473696](http://www.provinz.bz.it/news/de/news.asp?news_action=4&news_article_id=473696) (Stand: 12.03.2015)



*Rogério Adolfo de Moura*

## ► **Brasilien und die Frage der Inklusion: Programme zur Berufsvorbereitung zum Abbau sozialer Ungleichheit?<sup>1</sup>**

Brasilien ist ein wichtiges Mitglied der G-20 und anderer Foren wie z. B. der BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika); allerdings führen diese Weltforen keine spezifische Diskussion über die Bildung und den Übergang in die Arbeitswelt in einer ungleichen Weltordnung. Auf die Gewährleistung einer politischen und institutionellen Architektur für die Jugend wurde hingewiesen (MOURA 2006), um die Arbeit junger Menschen, das Jugendrecht und deren Unterstützung in Brasilien zu fördern. 2013 hat Brasilien das Jugendstatut verabschiedet, aber seine rechtliche, institutionelle und professionelle Verbindung blieben unklar und fragil. Die gleiche Situation besteht, wenn wir die rechtliche und berufliche Ordnung im Kontext der Berufsausbildung der neuen Generationen betrachten. Am Beispiel dreier Programme zur Berufsvorbereitung wird im Beitrag erörtert, wie der Übergang für junge Menschen in die Arbeitswelt erfolgt und wie dieser bildungspolitisch einzuordnen ist.

### **Schlüsselbegriffe**

Jugend, Inklusion, Brasilien, Weltordnung, Berufsvorbereitung

### **1. Einführung**

Brasilien ist in das „Weltsystem der Bildung“ (vgl. SCHRIEWER 2012, S. 41–105) nicht entsprechend eingebunden. Zwar ist es an Foren beteiligt, die recht einflussreich sind, z. B. UNO, Gemeinsamer Markt Südamerika (MERCOSUL), Union Südamerikanischer Staaten (UNASUL) und BRICS-Staaten, dem Gipfeltreffen auf dem Gebiet der Bildung, der Konferenz der UNESCO in Neu-Delhi 1993. Aber trotz seiner recht großen Wirtschaft sind die sozialen und bildungsbezogenen Indikatoren Brasiliens noch relativ schwach, insbesondere im Bereich der Jugendpolitik.

Studien über die Soziologie der Jugend (vgl. SPOSITO 2005; POCHMANN 2004) sind weit gefasst, und es fehlt der Hinweis auf die Dringlichkeit eines umfassenden, weitgehenden Rechts der Jugend (vgl. MOURA 2006, 2010, 2014). Es fällt schwer, die bestehenden Maßnahmen für Jugendliche in Brasilien als öffentliche Politik wahrzunehmen.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag wurde vom Portugiesischen ins Deutsche übersetzt und sprachlich bearbeitet.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf Ergebnisse einer Forschungstätigkeit in den Städten Berlin und São Paulo über Programme zur Berufsvorbereitung für Jugendliche in sozial prekären Situationen. Untersucht wurden die Gesetze, die politisch-institutionellen Rahmenbedingungen und der Aufbau der Behörden, die Aktionen und Programme zur Ausbildung Jugendlicher fördern, sowie Initiativen, die auch auf Ebene der Zivilgesellschaft relevant sind. An dieser Stelle ist der Blick auf die Stadt São Paulo gerichtet.

Die Kriterien für die Auswahl der in die Untersuchung einbezogenen Institutionen waren: die Reichweite der Bildungsmaßnahmen, die Anzahl der Jugendlichen, die Nachhaltigkeit der Institution bzw. der Ausbildungsmaßnahme und das Sozialbudget. Vorgefunden wurde eine komplexe Typologie sozialer Organisationen, welche sich um verschiedene Formen der Berufsvorbereitung für Jugendliche bemühen, sowie eine territoriale Verschiebung der Maßnahmen und eine Differenzierung der Dauer der Programme. Die untersuchten Programme fokussieren auf bestimmte Gruppen der Bevölkerung, wie z. B. Geringverdiener/-innen, Frauen, Jugendliche in Risikosituation sowie auf Gruppen, die aufgrund ihrer Hautfarbe Probleme haben.

Die großen Städte an der Peripherie des vernetzten, globalen Kapitalismus (vgl. CASTELLS 1999, S. 33) sind von der Matrix der Produktion, der Erfahrung und der Macht dominiert. Sie stehen vor diversen Herausforderungen, wie z. B. der Suche nach einem anderen Modell der Führung und institutionellen Architektur, das einen besonderen transnationalen Status erlaubt: Das Ziel ist die Erlangung der Souveränität in diesem möglichen neuen, institutionellen Aufbau gegenüber den aufsteigenden und noch schwachen Weltorganisationen wie der UNO sowie anderen Organisationen, welche in diversen Studien genannt werden (vgl. CHOMSKY 1999; SOUSA SANTOS 2012).

Solange die Gesellschaften mit ihren besonderen sozialen und kulturellen Strukturen langsamer auf die Veränderungen reagieren als die Technologie, könnte die Zusammenarbeit und Partnerschaft durch Bildung sozialer Netze eine Möglichkeit für die Gesellschaften sein, sich einem Teil ihrer Herausforderungen zu stellen. Es bleibt jedoch zu prüfen, inwieweit dieses neue, vernetzte Modell (CASTELLS 1999) im Fall der brasilianischen Realität nicht die bereits im 20. Jahrhundert gefestigten Ausgrenzungsmodelle reproduzieren würde.

Das neue Leitungsmodell, in welchem die Megastädte die Basiseinheit der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung wären, sollte die Vielfalt der Bildungsmethoden respektieren und die Distanz zwischen dem Nationalen und dem Internationalen verringern – ein Aspekt, der durch den Prozess der Externalisierung gekennzeichnet ist. „Externalisierung ist ein Prozess, bei dem sich ein Land nach außen, für äußere Anregungen, öffnet“ (SCHRIEWER 2001, S. 14–15). Basierend auf der soziologischen Theorie von Niklas LUHMANN (1995) umfasst der Begriff Externalisierung Aspekte der Interpretation innerhalb des Bildungssystems und weist drei Hauptmuster auf:

- a) Rückgriff auf Prinzipien des akademischen Wissens oder der Wissenschaftsphilosophien,
- b) Rückgriff auf Werte und Ideologien, die einen breiten Konsens implizieren,
- c) Rückgriff auf staatliche Organisation.

## 2. Die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung

Die Maßnahmen für fünfzigtausend Jugendliche, auf die sich diese Untersuchung bezieht, haben die Funktion, einen Schutzfilm für die bröckelnde Autorität des Staates zu bilden und seine Sichtbarkeit als strategischer Akteur zu stärken, indem sie versuchen, die Integration und soziale Inklusion von Jugendlichen zu fördern, die auf verschiedene Weise ausgeschlossen und gefährdet sind.

Anhand der untersuchten Maßnahmen zur Berufsvorbereitung von Jugendlichen im Alter von 15 bis 25 Jahren in der Stadt São Paulo werden wir versuchen, die komplexen Achsen und diffusen theoretischen Aspekte zu analysieren, welche sich im Bereich der Organisationen der Zivilgesellschaft, die in Deutschland *freie Träger* genannt werden und deren Zielgruppe sozial benachteiligte oder gefährdete Jugendliche sind, herausgebildet haben.

In São Paulo haben sich einige Programmkoordinatoren, sowohl des Staates als auch des sozialen Sektors, geweigert, Gespräche aufzeichnen zu lassen, um nicht gegenüber anderen Personen und Einrichtungen festgelegt zu werden. Die folgenden Interviewpassagen sowie die Namen der Organisationen sind anonymisiert.

Zwei Programme zur Berufsvorbereitung sollen im Folgenden vorgestellt werden.

### 2.1 Das Programm „Espírito do Trabalho“ (PET)

Die Stiftung, die das PET koordiniert, ist eine 1988 gegründete Organisation des sozialen Bereichs, einer Gruppe von Unternehmen der Metall verarbeitenden Industrie russischer Herkunft. 1994 entstand dieses neue Programm mit dem Ziel, armen Jugendlichen, die in den Gebieten wohnen, in denen sich diese Unternehmen niedergelassen haben, eine berufliche Vorbereitung anzubieten, während diese die Schule von der 8. Klasse Ensino Fundamental (Pflichtschulausbildung) bzw. bis zur 3. Klasse des Ensino Médio (Sekundarstufe) besuchen. Das Projekt arbeitete 2004 landesweit mit über 55 Schulen in den industriellen Standorten Brasiliens zusammen. Davon befanden sich drei Schulen in der Stadt São Paulo, in den Betriebsstätten der Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen.

Das Koordinierungsteam besteht aus fünf Personen. Darüber hinaus gibt es externe Beratungsteams, die die Kurse zur Schulung der Ausbilder/-innen durchführen, die in den Unternehmen freiwillig im Projekt tätig sind.

Die Hauptpartner der Stiftung sind das Bundeszentrum für technologische Ausbildung – CEFET (heute Bundesinstitut zur Ausbildung in Wissenschaft und Technologie – IFTSP), das die Lehrpläne erstellt und kontrolliert sowie die Zertifizierung vornimmt und vorzugsweise in dem Betrieb selbst die Ausbildungsmaßnahmen durchführt. Die Unternehmen nennen das „soziales Franchising“, d. h., sie zahlen einen Beitrag in den Fonds zur Erhaltung des Programms ein, der durch die verantwortliche Stiftung verwaltet wird. Diese überlässt dann das, was man ihre „soziale Technologie zur Ausbildung Jugendlicher“ nennen könnte, den interessierten Unternehmen.

Das Programm ist auf 20 Auszubildende pro Unternehmen im Jahr begrenzt. Die Durchführung wird begleitet von 40 freiwilligen Ausbilderinnen und Ausbildern, welche während der Arbeitszeit im Unternehmen pädagogische Maßnahmen durchführen. Es gibt 22 Kurse, die 800 Unterrichtsstunden – das sind 25 Unterrichtsstunden pro Woche – umfassen und die in den verschiedensten Formen der Berufsausbildung in den Industriezweigen Metallverarbeitung, Chemie, Elektronik, Produktion, Logistik, Lebensmittel, Gerätebedienung, Kosmetik und Verwaltungsdienstleistungen tätig sind. Die Arbeitskleidung wird den Jugendlichen gestellt. Das Programm erreicht eine Beschäftigungsquote von 85 Prozent – so die Koordinatorin: „Trotz der hier bestehenden Schwierigkeiten des normalen Marktes bleiben in der Regel durchschnittlich 30 bis 40 Prozent der Jugendlichen, die an dem Programm teilnehmen, in dem Unternehmen, das ihnen den Kurs angeboten hat. Das ist nicht das Ziel des Projekts. Das Ziel des Projekts besteht darin, sie auf die Arbeitswelt im Sinne der Verbesserung ihrer Voraussetzungen vorzubereiten, aber in der Regel kommt es dazu, dass die Talentierten von den Unternehmen selbst eingestellt werden – aber das ist nicht das Ziel (...) Ziel ist es, sie auf die Arbeitswelt vorzubereiten“ (BC, Koordinatorin, PET, São Paulo).

Das PET ist ein Ausbildungsprogramm, das von Organisationen der Zivilgesellschaft, welche mit dem Unternehmenssektor verbunden sind, geleitet wird. Es entstand im Aktionsradius der Interessen des privaten Sektors im sozialen Bereich. Es wurde jedoch rasch eine horizontale und vertikale Integration erreicht, indem Weltorganisationen wie UNESCO und BID (Interamerikanische Entwicklungsbank) sowie die höchsten Ebenen des Bildungswesens – wie das MEC (Ministerium für Bildung) und der FAT (Arbeiter-Unterstützungsfonds) – mobilisiert wurden. Es gibt nur ein Minimum an fest angestellten Mitarbeitern (fünf) sowie ein weiteres Team (mit geringfügig höherer Personenzahl), das sporadisch eine Verbindung zur Stiftung (etwa 15 Berater/-innen) hat, und schließlich die freiwilligen Ausbilder/-innen in den Unternehmen.

Der Lehrplanentwurf besteht aus drei Kernbereichen: den gemeinsamen Grundfächern (z. B. Portugiesisch, Mathematik etc.), den spezifischen Fächern (gemäß der Tätigkeit jedes Unternehmens) und aus Aktivitäten der Integration (z. B. Theater, Gemüseanbau).

Die pädagogische Koordinatorin hebt hervor, dass die vier Säulen des Jacques-Delors-Berichts von 1996 für die Einbettung des Programms wichtig seien. Das Programm vermittele „Know-how mit Inhalt“, mithilfe dessen der „Jugendliche versucht, seinem eigenen Leben einen Sinn zu geben“. Sie kommt zur Schlussfolgerung, dass die Arbeitswelt eine Komponente des „Wissens, wie man sich benimmt, um ein guter Mitarbeiter zu sein“, habe, und weist darauf hin, dass die Schulung der Ausbilder/-innen versuche, „die Kontrollkultur der Unternehmen zu brechen“. Sie sagt: „Er kommt mit einem Piercing (...), außerhalb steht ihm das frei, er soll hier nicht heucheln, aber ihm sollte bewusst sein, dass hier die 5S-Methode gilt – die Qualität.“ Es ist hier ein starker Prozess der Hinwendung zu europäischen und asiatischen Theorien festzustellen (vgl. SCHRIEWER 2012).

Die Koordinatorin verweist darauf, dass sich das Programm an Jugendliche wendet, die sich nicht in sehr extremen sozialen Situationen befinden. Aus ihren Erläuterungen geht her-

vor, dass das Brechen der Kontrollkultur der Unternehmen nur innerhalb tolerierter Grenzen erfolgt. Die Unterstützung des Programms durch den BID (Interamerikanische Entwicklungsbank) über den FAT (Arbeiter-Unterstützungsfonds) sowie durch das MEC (Ministerium für Bildung) scheint zur Ausweitung und einem „Durchsickern“ des Programms in alle Richtungen – im Land, im Bundesstaat und in der Stadt – beigetragen zu haben:

„Der BID gibt dem MEC über das PROEP Geld, der FAT gibt den Rest, der noch fehlt; das ist so mit dem BID vereinbart. Und so finanzieren und unterstützen sie Projekte auf dem Gebiet der Berufsbildung. Die Stiftung hat 1999 eine Vereinbarung mit dem PROEP getroffen (...), die darauf gerichtet war, das Projekt in organisierter und annehmbarer Art und Weise auf weitere Unternehmen auszuweiten. Wir haben jede Menge Kurse auf die Beine gestellt und pädagogisches Material erarbeitet, es sind inzwischen schon 23 Kurse. Also die Mittel, die wir hatten, einschließlich der des MEC, dienten uns dazu, uns für die Anlaufphase zu organisieren. Von da an haben dann Unternehmen finanziert“ (BC, Koordination, PFET, São Paulo).

Die Stiftung ist der Auffassung, dass das Projekt eine „Schule für das Leben“ ist, die die „soziale Rettung“ fördert, da es großes Transformationspotenzial im Hinblick auf die Biografie der teilnehmenden Jugendlichen hat; nicht nur in Bezug auf die berufliche Eingliederung, die sehr hoch ist, sondern auch auf die Änderung von Einstellungen und Werten, die bei den Jugendlichen durch das Programm hervorgerufen wurden.

Die Äußerungen der freiwilligen Ausbilder/-innen und der Jugendlichen verdeutlichten, dass die Arbeiterschaft der Unternehmen versucht, sich persönlich einzubringen, indem sie sich gezielt in die Ausbildungsaktivitäten der Jugendlichen einbinden lässt, was sie in gewisser Weise zu einer Art Ausbildungsprotagonisten im Kontext der Organisationskultur des Unternehmens macht. Diese neue Zusammensetzung der sozialen Rollen innerhalb des Produktionsumfelds erfordert, sich daran zu erinnern, dass es bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eine deutliche Trennung zwischen der Rolle der Arbeitgeber (als Eigentümer des Sach-, Finanz- und symbolischen Kapitals) und der Arbeitnehmer (von denen die Arbeitskraft auf verschiedenen Ebenen beansprucht wird) gab. Diese Trennung wird sich langsam durch die Durchführung pädagogischer Maßnahmen innerhalb des Unternehmens- und Produktionsumfelds ändern.

Dieser Prozess ist durch die Schaffung und Neugestaltung der Organisationskultur auf der Grundlage der kontrollierten Verteilung kleiner Anteile der Macht – von der Spitze an die Basis der sozialen Kooperationsnetze – gekennzeichnet, bezogen auf die pädagogischen Angebote und die Ausbildungsmaßnahmen. Die Jugendlichen wären dann, in diesem Zusammenhang, wie eine Art Kunde für die Unternehmen (Stakeholders). Das ist die Idee von Partnerschaft, die hier vielschichtig auf diverse Ebenen ausgeweitet ist:

- ▶ zwischen der Organisation und ihren Partnern (Stiftung + Unternehmen + Zentrum für technologische Bildung), um eine soziale Lenkung und Qualifikation der Arbeitskraft durch Ausbildungsmaßnahmen zu gewährleisten,
- ▶ durch die Organisation (soziale Macht) mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, mittels der Reduzierung der vorher beschriebenen Prozesse der Polarisierung durch das



Spannungsfeld Kapital – Arbeit, jetzt mit Vermittlung durch die freiwillige Arbeit, welche offensichtlich die im speziellen Bundesgesetz geregelte Komponente des Wollens („der Wunsch zu“) beinhaltet.

## 2.2 Das Programm „*politeuma e tripalium*“ (PPT)

Das PPT existiert seit 1995 und wird durch eine Organisation des Systems S (Bezeichnung für die Gesamtheit von neun Institutionen des Wirtschaftsbereichs, an die Beiträge zu leisten sind), den SENAC (Nationaler Ausbildungsdienst für die Handelslehre, halbstaatlich), koordiniert. Seit seinem Beginn haben über 35.000 Jugendliche daran teilgenommen. Es richtet sich an Jugendliche im Alter von 15 bis 21 Jahren aus einkommensschwachen Familien. Die Initiative entstand aus einer Aktion heraus, bei der ein Bus in die Randgebiete der Stadt gefahren ist und Kurse zur Ausbildung und Berufsvorbereitung angeboten hat.

Es gibt ein kleines Koordinationsteam mit einem Hauptkoordinator, drei leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Hilfskräften. Neben 18 fest angestellten Ausbilderinnen und Ausbildern sind über 60 weitere (zusätzlich bzw. sporadisch) an der Ausbildung beteiligt. Ein theoretisch-praktischer Teil wird in der Einrichtung des Systems S durchgeführt und ein anderer Teil im Unternehmen. Die Gesamtstundenzahl beträgt 330 Stunden bei einem Kurs von ca. sechs Monaten, mit drei Stunden täglich. Diese sind auf den Vormittag konzentriert, damit sich die Jugendlichen am Nachmittag dem regulären Schulunterricht widmen können, was Voraussetzung ist, um an dem Programm teilnehmen zu können. Die Ausbildung im Unternehmen beträgt 30 Stunden und ist darauf gerichtet, den Jugendlichen an die Alltagsrealität im Unternehmen heranzuführen. Die Jugendlichen dürfen nicht im Produktionsbereich eingesetzt werden, da das Praktikum Ausbildungscharakter haben soll. Nach Schätzungen der Leitung des Programms finden 40 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einen Arbeitsplatz.

In den Arbeitsstationen werden die folgenden Fächer vermittelt: Gesundheit und Lebensqualität, Selbstpräsentation, Arbeit und unternehmerische Einstellung, Informatik, Organisation des Umfelds, Verkauf, Techniken der Geschäftstransaktionen sowie Empfang und Betreuung von Kunden.

Das Programm war für Jugendliche ab der 7. Klasse des Ensino Fundamental gedacht. Mitte der 2000er-Jahre hatten ca. 1.500 Jugendliche von 15 bis 21 Jahren, die als gefährdet bzw. sozial benachteiligt angesehen wurden, daran teilgenommen. Es wurden monatliche Treffen mit den Eltern durchgeführt mit dem „Ziel, die notwendige Beteiligung der Familie am Ausbildungsprozess des Jugendlichen zu fördern“, und „Es gibt ein monatliches Treffen mit den Familien. Sie sind verpflichtet, eine Vereinbarung über ihre Beteiligung mit uns abzuschließen. Wir sprechen über die Probleme in der Familie (...), ob die Jugendlichen zu einer Jugendgruppe gehören oder an Treffen der evangelischen Kirche teilnehmen“ (LP, Koordinator, PPT, São Paulo).

Der Unterricht findet in der Form statt, die das Programm „Zwei-Lehrer-System“ nennt: mit einem/einer Ausbilder/-in in den Räumlichkeiten des Systems S, der die grundlegenden und allgemeinen Inhalte vermittelt, und einem weiteren in den Räumlichkeiten des Unternehmens. Im Laufe der Jahre wurden Teile des Programms geändert, wie z. B. das „Modul Hygiene und Ernährung“; ebenso wurde der Lehrplan flexibler gestaltet, indem u. a. neue Inhalte in den Bereichen Gemeinschaftskunde und Informatik noch aufgenommen wurden:

„Man begann über Verhütung, Sexualität – aber in Bezug auf Verhütung – zu sprechen und über das persönliche Auftreten. Ziel der Jugendlichen war es, für Fastfood-Unternehmen zu arbeiten. Es wurde daher der Schwerpunkt mehr auf Informatik und Grundbegriffe der Hygiene gelegt und das Programm auf den Bereich Fastfood ausgerichtet. Dann änderte sich das Programm, heute streichen wir diese Einheit der Hygiene und Ernährung und versuchen, eine mehr unternehmerische Einstellung zu entwickeln“ (LP, Koordinator, PPT, São Paulo).

Die Notwendigkeit der Beteiligung der Jugendlichen stellt für den Bereich der Programmstrukturierung eine besondere Herausforderung dar, da zum einen die Absicht besteht, Basiswissen für den Eintritt in die Arbeitswelt zu vermitteln, zum anderen aber der Ausbildungscharakter weit mehr umfasst:

„Das Programm möchte die Bedingungen für den Eintritt des Jugendlichen in die Arbeitswelt verbessern. Verbessern heißt nicht, dass ihm eine Arbeit vermittelt wird, sondern dass er Chancen erkennen und seine eigene Entwicklung planen kann. Das ist es, was wir wollen. Wenn das die staatliche Schule leisten würde, dann wäre unser Programm überflüssig. Wir besprechen im Kurs Sachen, die im Grunde Aufgabe der Schule sind. (...) Die Ausbildung zur Arbeit könnte dann auf viel höherem Niveau stattfinden. (...) Die Schule hat nicht verstanden, dass die formale Bildung wichtiger ist als die Berufsorientierung. (...) Es gibt Unternehmen, die Ausbildungskurse für Jugendliche mit geringem Einkommen durchführen wollen. Sie würden gern Jugendliche aus der Umgebung des Unternehmens zu Krankenpflegern ausbilden. Das machen wir nicht, wir machen es erst dann, wenn wir die Erziehung zur Arbeit mit ihnen durchgeführt haben. (...) Wie kann ich einen Jugendlichen für den Arbeitsmarkt ausbilden, der keine ethischen Prinzipien, Ausdauer und Respekt gegenüber anderen hat“ (LP, Koordinator, PPT, São Paulo).

Während es die Funktion der Schule ist, Jugendliche zum mündigen Bürger und zur Arbeit zu erziehen, greift das Programm die spezifischen Anforderungen auf, vor die die Jugendlichen in den sozialen Räumen, denen sie angehören, gestellt werden. Das Gespräch mit dem Koordinator konzentrierte sich darauf, dass das Programm einen Platz im Leben des Jugendlichen als ein minimaler Ethik-Kodex einnimmt, den dieser verloren hat, als er an den Rand der Wirtschaft und der Gesellschaft gedrängt wurde. Das führt natürlich dazu, über den möglichen Mangel an ethischen Werten nachzudenken, der angeblich mittels versteckter Mechanismen der Umwandlung durch die Unternehmenskultur (Ethik-Kodex des Unternehmens) ersetzt wird. Ein möglicher Mangel an Werten wird durch Werte des Unternehmens in dem Maße ausgefüllt, in dem diese als universelle Paradigmen des Zusammenlebens angese-

hen werden, die in der Gesellschaft, durch Arbeitsteilung und anhaltende Segmentierung der sozialen Rollen, in extremer Form gekennzeichnet sind. In diesem Zusammenhang werden Werte wie Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Respektierung der internen Hierarchie weiterhin sehr geschätzt, und das wurde im Gespräch mit dem Koordinator auch ganz deutlich, als sich dieser zur Frage der sozialen Kontrolle äußerte:

„Ich glaube nicht, dass die Leute die Vorstellung haben, dass das Programm die Funktion hat, sozial zu dämpfen. Der Jugendliche bleibt sechs Monate im Programm, und er verändert sich. (...) Die Unternehmen sagen: ‚Sie können sich gut benehmen.‘ Und wir sagen: ‚Was geht hier vor? Was machen wir mit den Jugendlichen?‘ Ich denke, dass die Jugendlichen ein Bedürfnis haben – ich will nicht sagen, nach Kontrolle, aber danach, sich mehr organisiert zu fühlen, zu spüren, dass es eine Antwort auf ein Bedürfnis gibt, das sie haben. Wir wissen es nicht. Es ist merkwürdig! Ich habe das bei den Ausbildern gemerkt. Die Ausbilder sind sehr politisch und sozial engagiert, und sie setzen Diskussionen in Gang, und die Gruppe diskutiert. Aber in der Ausbildung ist keiner, der alles hinwirft (...) Wir haben etwas im Programm, das so geht (*verkörpert den Ausbilder, der mit einem Jugendlichen spricht*): ‚Lass uns nachdenken (...), lass uns ein wenig träumen. – Denk nach, wovon träumst du?‘ Im Allgemeinen kommt dann der Traum. Wir wissen nicht, ob sie antworten, weil wir das hören wollen, oder ob sie das antworten, weil sie einen Traum haben, oder vielleicht haben sie eine verzerrte Vorstellung davon, was träumen ist, bis ... (*er verkörpert den Jugendlichen, der sich seinerseits daran orientiert, was Max Weber den Idealtypus genannt, aber Hannah Arendt [1981] als einen Masseneffekt in einer Arbeitergesellschaft beschrieben hat*): ‚Ich will eine gute Familie haben, ein schönes Haus, ein Auto.‘ (...) Ich weiß nicht, ob der Traum verloren gegangen ist oder ob der Traum so vorgegeben wurde, dass es das ist, was er haben will ... oder ‚Ich glaube nicht an das, was ich träume ... ich glaube an das, was ein anderer meint, was ich mir erträumen soll‘ ... ins Shopping-Center gehen, dort konsumieren und solche Sachen. Es ist traurig, aber so ist es nun mal“ (LP, Koordinator, PPT, São Paulo, 2000er-Jahre).

Die Hauptpartner der Organisation sind die Unternehmen, die im Sinne ihrer sozialen Verantwortung ein Ausbildungspaket für Jugendliche erwerben, die in ihrer Umgebung wohnen. Die Bezahlung für dieses Paket beinhaltet die Schulung der Jugendlichen. Die Einrichtung gewährt dann dem Unternehmen ein Sozialsiegel.

Wie anhand dieser Organisation zu beobachten ist, hat das Programm seit der Einführung 1995 seinen Aktionsradius ausgeweitet und eine Mobilität bei ihren Maßnahmen entwickelt. So wechselten sie bspw. die Ausbildungsorte: Ihre Maßnahmen konzentrierten sich bisher auf die südlichen und östlichen Teile der Stadt, wo sich bekanntlich die Viertel mit einem besonders großen Anteil an jugendlichen Bewohnerinnen und Bewohnern im Alter zwischen 15 und 25 Jahren befinden und wo die Ausbildungsmaßnahmen am nötigsten sind. Es bleibt die Frage der Flexibilität des Systems S, auf die POCHMANN (2004) hingewiesen hat.

### 3. Abschließende Betrachtungen

Die Ausführungen versuchten, Brasilien als eine Nation zu charakterisieren, die sich an der Peripherie des globalen Kapitalismus und des Weltbildungssystems befindet. Die öffentliche Bildungspolitik und die Berufsausbildung von, für und mit Jugendlichen, die in den großen Städten wie São Paulo stattfindet, zeigen, dass sich Brasilien – als ein Land, das entfernt ist von den technologisch weiterentwickelten Nationen und auch denjenigen mit mittleren Einkommen – in einer ungleichen und daher herausfordernden Situation befindet. Den Foren, die in den letzten Jahrzehnten entstanden bzw. stärker geworden sind – zum einen die UNO, UNESCO und zum anderen BRICS oder die Konferenz von Neu-Delhi 1993 –, gelingt es nicht, konkrete Perspektiven der fairen und gleichberechtigten Auseinandersetzung für die soziale und berufliche Einbeziehung der neuen Generationen zu schaffen.

In São Paulo findet man Programme für eine große Anzahl von Jugendlichen. Zudem finden soziale Aktionen von Unternehmen bzw. Organisationen der Zivilgesellschaft statt, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts nur eine begrenzte Reichweite haben und nicht in der Lage sind, in entscheidender Weise auf eine Stadt einzuwirken, welche historische Prozesse des Aufbaus und der Zerstörung ihres sozialen und geoökonomischen Gefüges erlebt hat.

In der Untersuchung (2002–2006) wurden insgesamt sechs große Programme der Berufsvorbereitung für junge Menschen analysiert. Diese unterschieden sich im Hinblick auf ihre Organisation, Größe sowie den Lehrplanaufbau und die pädagogische Struktur. Es wurde auch das Phänomen der Externalisierung in Bezug auf europäische und/oder asiatische Ideen, Theorien und Methoden festgestellt. Dies macht es dringend notwendig, eine gegen die Vorherrschaft gerichtete Art der Epistemologie des Südens zu finden, die besser und tiefergründiger das lokale Wissen, einschließlich des körperlichen Wissens der Jugendlichen, in die Praxis der ihnen angebotenen Vorbereitung auf die Arbeit einfließen lässt.

Andererseits wurde auch festgestellt, dass die Programme die Wirkung einer sozialen Kontrolle für die Teilnehmenden haben. Durch die Partnerschaft zwischen sozialen Organisationen – vor allem zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die im Rahmen des Programms zum/zur Ausbilder/-in und Lehrling wurden – funktioniert das Umfeld des Unternehmens oder das der sozialen Organisationen als ein Familien- und Schulersatz. Gleichzeitig wird notwendiges Wissen für die Arbeitswelt vermittelt, um die Produktion und die Produktivität zu erhöhen, womit aber auch ein Ethik- und Moralkodex geschaffen wird, den die Jugendlichen für sich annehmen können – in bestimmten Situationen auch annehmen müssen – und der an die Stelle des Kodex tritt, der nicht durch die Schule oder die Familie vermittelt wurde. Das nennen wir in dieser Untersuchung „Partnerschaft als Mechanismus der Umwandlung sozialer Konflikte in Netze der Zusammenarbeit zwischen Individuen und sozialen Organisationen“.

## Literatur

- ABAD, Miguel: Crítica política das políticas de juventude. In: PAPA, Fernanda; FREITAS, Maria Virgínia (Orgs.): Juventude em pauta. São Paulo 2003
- ABRAMO, Helena: Considerações sobre a tematização social da juventude. In: Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Nr. 5–6, S. 28–36, Mai/Dez. 1997
- ARENDT, Hannah: A descoberta do ponto de vista arquimediano. In: A condição humana. Rio 2008
- BARALDI, Claudio; CORSI, Giancarlo; ESPOSITO, Elena: Welt. In: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M. 1999
- CASTELLIS, Manuel: A sociedade em rede. São Paulo 1999
- CHOMSKY, Noam; DIETRICH, Heinz: A aldeia global. Blumenau 1999
- DELORS, Jacques: Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo 1996
- GREINER, Christine: O corpo. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo 2005
- LUHMANN, Niklas. Social Systems. Stanford 1995
- MOURA, Rogerio Adolfo de: Formação para o trabalho para jovens em São Paulo (Brasil) e Berlin (Alemanha). Tese de doutorado. São Paulo 2006
- MOURA, Rogerio Adolfo de: The CSO and the structure of professional education programs in the context of youth care: The point of view of coordinators in Brazil and Germany. In: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicole; WEL- LER, Wivian (Ed.): Qualitative research and documentary method in educational sciences – Results from brazilian-german cooperation. Leverkusen 2009, v. 01, S. 219–235
- MOURA, Rogerio Adolfo de: A de. O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório. In: STRAZZA- CAPPÀ, Marcia; ALBANO, Ana (Ed.): Entrelugares do corpo e da arte. Revista Proposições UNICAMP. Campinas, v. 21, n.2, (62) maio/ago 2010, S. 37–49
- MOURA, Rogerio Adolfo de: Os jovens e o trabalho em São Paulo e Berlin. Curitiba: CRV. 2014
- POCHMANN, Marcio: Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: Juventude e sociedade. São Paulo 2004
- SANTOS, Boaventura de Sousa: Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Ed.): Epistemologias do Sul. São Paulo 2010
- SCHRIEWER, Jürgen: World System and Interrelationship Networks. The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In: POPKEWITZ, Thomas S.: Educational knowledge. Albany 2001
- SCHRIEWER, Jürgen: Sistema mundial y redes de interrelacion: La internacionalizacion de la educacion y el papel de la investigacion comparada. In: CARUSO, Marcelo; TENORTH, Heinz-Elmar: Internacionalizacion. Politicas educativas y reflexion pedagogica en un medio global. Buenos Aires/México/Santiago 2012
- ESPOSITO, Marília: Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Retratos da juventude brasileira. São Paulo 2005
- WEISEFISZ, Júlio Jácobo: Mapa da Violência III: Juventude, violência e cidadania. Brasília 2002

## Akronyme und Abkürzungen

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento (Interamerikanische Entwicklungsbank)

BIRD: Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Internationale Bank für Wiederaufbau und Entwicklung)

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica (Bundeszentrum für technologische Ausbildung), heute ersetzt durch: IFSP: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Bundesinstitut zur Ausbildung in Wissenschaft und Technologie)

CIEE: Centro de Integração Empresa & Escola (Integrationszentrum Unternehmen und Schule)

FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador (Arbeiterhilfsfonds)

OSC: Organização da Sociedade Civil (Organisation der Zivilgesellschaft)

PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional (Programm zur Ausweitung der Berufsausbildung)

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Nationaler Dienst für kaufmännische Ausbildung)

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Nationaler Dienst für die Ausbildung in der Industrie)



## Autorinnen und Autoren

**Anslinger, Eva**, Dr. phil., Universität Bremen/Zentrum für Arbeit und Politik, stellv. Direktorin. Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und im Lebenslauf, Gestaltung von Übergängen in der Bildungsbiografie, Initiierung von Nachlernprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter, Lebenslanges Lernen, Intersektionalität.

E-Mail: [eva.anslinger@uni-bremen.de](mailto:eva.anslinger@uni-bremen.de)

**Boysen, Wibke**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel“ an der Universität Hamburg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Geschlechter- und Biografieforschung.

E-Mail: [wibke.boysen@gmx.de](mailto:wibke.boysen@gmx.de)

**Brater, Michael**, Prof. Dr., Professur für Berufspädagogik, Kunstpädagogik und Qualifikationsforschung, Alanus Hochschule Alfter und GAB München. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Öffnung der Hochschulen, Lernprozesse und Lernbegleitung, Didaktik und Methodik der Berufsbildung.

E-Mail: [michael.brater@alanus.edu](mailto:michael.brater@alanus.edu)

**Buchmann, Ulrike**, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Benachteiligungen und Inklusion, Universität Siegen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Struktur-, Qualifikations- und Curriculumforschung, Kollegentwicklungs- und Berufsbildungsforschung, Subjektentwicklungs- und Inklusionsforschung, Theorie der Benachteiligungen.

E-Mail: [ulrike.buchmann@uni-siegen.de](mailto:ulrike.buchmann@uni-siegen.de)

**Bylinski, Ursula**, Prof. Dr., Professorin an der Fachhochschule Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL), mit dem Schwerpunkt „Berufliche Bildung, Didaktik inklusivem Unterrichts“. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: berufliche Integrationsförderung, Exklusion/Inklusion, Professionalisierung des Bildungspersonals, Übergang Schule – Berufsausbildung und Übergangsgestaltung

E-Mail: [bylinski@fh-muenster.de](mailto:bylinski@fh-muenster.de)



**De Moura, Rogério, A.**, Prof. Dr., Doktor der Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte: Jugend, Körpertheorie, Lehrerbildung, Internationalisierung, Ästhetische Bildung. Koordinator des Pädagogikstudiums an der Fakultät für Erziehungswissenschaften, Staatliche Universität von Campinas, Brasilien.

E-Mail: hodgermour@gmail.com

**Enggruber, Ruth**, Dr. rer. pol., Professorin für Erziehungswissenschaft im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: berufspädagogisch relevante Felder der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik wie Jugendberufshilfe und sonstige soziale Dienstleistungen für den Arbeitsmarkt.

E-Mail: ruth.enggruber@hs-duesseldorf.de

**Ferdigg, Rosa Anna**, dott.ssa (Universität Bologna), Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Koordinatorin des berufs begleitenden Masterstudiengangs „Systementwicklung Inklusion“, Lehre im Studiengang Inclusive Education, Schulentwicklungsberatung und Coaching.

E-Mail: rosa.ferdigg@eh-darmstadt.de

**Granato, Mona**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Übergang Schule – Beruf und Prozess der beruflichen Ausbildung mit Fokus auf Inklusion und Exklusion, Bildungsinstitutionen und soziale Ungleichheit, ethnische Herkunft und Geschlecht.

E-Mail: granato@bibb.de

**Heister, Michael**, Prof. Dr., Leiter der Abteilung 3 „Berufliches Lehren und Lernen, Programme und Modellversuche“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Honorarprofessor an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg mit dem Schwerpunkt Personalmanagement. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Berufsorientierung, Durchlässigkeit und Duale Studiengänge.

E-Mail: heister@bibb.de

**Jochmaring, Jan**, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrkraft für besondere Aufgaben, Fachgebiet Rehabilitationssoziologie, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionalitätsforschung: Migration und Behinderung, Arbeitsmigration, Soziologie sozialer Ungleichheit, Bildungssoziologie.

E-Mail: jan.jochmaring@tu-dortmund.de

**Kremer, H.-Hugo**, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspädagogik, Department für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Forschung in Innovationsarenen, Individuelle Förderung, Übergang Schule – Beruf, Lehrerbildung, Didaktik beruflicher Bildung.

E-Mail: hugo.kremer@upb.de

**Mack, Wolfgang**, Prof. Dr., Professor für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogische Erwachsenen- und Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Theorie der Lebensbewältigung, Übergänge in Ausbildung und Erwerbsarbeit, Bildungslandschaften, Kooperation Jugendhilfe und Schule.

E-Mail: wolfgang.mack@ph-ludwigsburg.de

**Oehme, Andreas**, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hildesheim, Plattform Zukunft Inklusion (ZINK) und Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Jugendhilfe und Schule, Übergänge in Arbeit und Beschäftigungshilfen.

E-Mail: andreas.oehme@uni-hildesheim.de

**Plaute, Wolfgang**, Prof. Dr., Professor für Inklusionspädagogik, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig – Institut für gesellschaftliches Lernen und politische Bildung. Schwerpunkte: Inklusivpädagogik, Sonderpädagogik, Sexualpädagogik.

E-Mail: wolfgang.plaute@phsalzburg.at

**Rützel, Josef**, Prof. Dr., Professor für Berufspädagogik an der TU Darmstadt – seit 2008 im Ruhestand. Gastdozent am Institut für Berufsbildung an der Tongji Universität in Shanghai. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektorientierte Berufsbildung, Berufliche Bildung und Weiterbildung von gesellschaftlichen Randgruppen, Inklusion, Professionalisierung des Bildungspersonals, Internationale, vergleichende Berufsbildungsforschung.

E-Mail: ruetzel@bpaed.tu-darmstadt.de

**Schreiner, Mario**, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet Behinderung und Inklusion, Institut für Sozialwesen, Universität Kassel. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben, Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei Benachteiligung und Behinderung.

E-Mail: mario.schreiner@uni-kassel.de

**Schroeder, Joachim**, Dr. habil., Professor für Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft 2. Schwerpunkte: Arbeitsweltbezogene Alphabetisierung und Grundbildung, Pädagogik des Übergangs Schule/Arbeitswelt, Leiter des Kooperativen Graduiertenkollegs „Qualitätsmerkmale sozialer Bildungsarbeit“.

E-Mail: joachim.schroeder@uni-hamburg.de

**Thielen, Marc**, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsinstitutionen/-verläufe und Migration am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften und am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen. Aktueller Forschungsschwerpunkt: Umgang mit Heterogenität an den Lernorten Schule und Betrieb in berufsvorbereitenden Bildungsgängen.

E-Mail: m.thielen@uni-bremen.de

**Ulrich, Joachim Gerd**, Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Direktor im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Derzeitige Forschungsschwerpunkte: Berufsorientierung und Berufswahl, Struktur und Entwicklung des Ausbildungsmarktes, Übergänge von der Schule in die berufliche Bildung, Steuerung des Berufsausbildungssystems.

E-Mail: ulrich@bibb.de

**Wansing, Gudrun**, Prof. Dr., Universitätsprofessorin, Fachgebiet Behinderung und Inklusion, Institut für Sozialwesen an der Universität Kassel. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Konzepte von Behinderung, Teilhabe, Inklusion und Exklusion, Lebenslagen behinderter Menschen, Behinderung und Migration.

E-Mail: gudrun.wansing@uni-kassel.de

**Weiser, Manfred**, Dipl.-Päd., Schulleiter, Geschäftsbereichsleiter des Berufsbildungswerkes Mosbach-Heidelberg der Johannes-Diakonie. Davor Schulleiter an einer Förderschule und einer Berufsschule (Berufsbildungswerk Neckargemünd) sowie Schulleiter und Geschäftsführer in Marienberg. Schwerpunkte: Inklusiv Bildungsangebote, pädagogische Professionalität, E-Learning, Geschichte der Sonderpädagogik, Lehrbeauftragter Universität Heidelberg, Trainer in der Schulleiterfortbildung.

E-Mail: manfred.weiser@johannes-diakonie.de

**Westphal, Manuela**, Prof. Dr., Universitätsprofessorin an der Universität Kassel, Fachgebiet Sozialisation mit dem Schwerpunkt Migration und interkulturelle Bildung, Institut für Sozialwesen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Interkulturell vergleichende Sozialisationsforschung, Bildungsaufstiegsforschung, Migrations- und Diversitätsforschung, Elternarbeit/-bildung.

E-Mail: mwestphal@uni-kassel.de

Seizing upon diversity and difference as a resource and making individual (learning) requirements the starting point for differentiated vocational education and training in order to facilitate equal access to training for all (young) people constitute a complex task along the route to an inclusive VET system.

The present publication addresses and continues the specialist academic research discourse on inclusion in vocational education and training.

Following an introduction to the fundamental issues involved from the point of view of the fields of vocational, social and special education, the papers highlight existing risks of exclusion and discuss inclusion strategies that provide for differentiation of structures in the interests of inclusive vocational education and training. It emerges that the professionalism of specialist pedagogical staff takes on a key role in the implementation of an inclusive VET system. The spectrum covered by the various articles is extended by three examinations of the issue from an international perspective.

# Heterogenität als Chance zur Fachkräftesicherung

Neue Wege in der dualen Ausbildung



Gisela Westhoff, Helmut Ernst (Hrsg.)  
**Heterogenität und Vielfalt in  
der beruflichen Bildung**

**Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente  
aus der Modellversuchsforschung**

**Berichte zur beruflichen Bildung**

2016, 376 S., 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-1179-0  
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

- Neue Impulse für die duale Ausbildung
- Bundesweiter Modellversuch

Die Zusammenfassung eines breit angelegten Modellversuchsprogramms mit bundesweit 17 Projekten zeigt, was die zunehmende Heterogenität der Jugendlichen für das duale Ausbildungssystem bedeutet.

# Inklusive Berufsbildung

Denkanstöße für Forschung, Praxis und Politik

- Impulse für Forschung, Praxis und Politik der Berufsbildung
- Einblick in die aktuelle Lage

Der Sammelband bündelt die Ergebnisse einer Expertenfachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Die Autoren präsentieren Erkenntnisse, Erfahrungen und konstruktiv-kritische Denkanstöße für Forschung, Politik und Praxis der beruflichen Bildung.



Andrea Zoyke, Kirsten Vollmer (Hrsg.)

## **Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen**

**Berichte zur beruflichen Bildung**

2016, 244 S., 28,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1182-0

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

# Zwischenbilanz zum Übergangssystem Schule-Beruf



- Forschungsdesiderata zum Übergangssystem
- Ergebnisse aus dem Netzwerk AGBFN

In dem Band wird der Forschungsstand zum Übergangssystem anhand von Beispielen analysiert und die Ergebnisse werden zu einer Zwischenbilanz verdichtet.

Heike Solga, Reinhold Weiß (Hrsg.)  
**Wirkung von Fördermaßnahmen  
im Übergangssystem**

**Forschungsstand, Kritik, Desiderata**

**Berichte zur beruflichen Bildung**

2015, 168 S., 27,80 € (D)  
ISBN 978-3-7639-1181-3  
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

# Behinderte Auszubildende

Nachteilsausgleich in Ausbildung und Prüfung



Kirsten Vollmer, Claudia Frohnenberg

## Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende

Handbuch für die Ausbildungs- und  
Prüfungspraxis

Berufsbildung in der Praxis

2014, 136 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5407-0

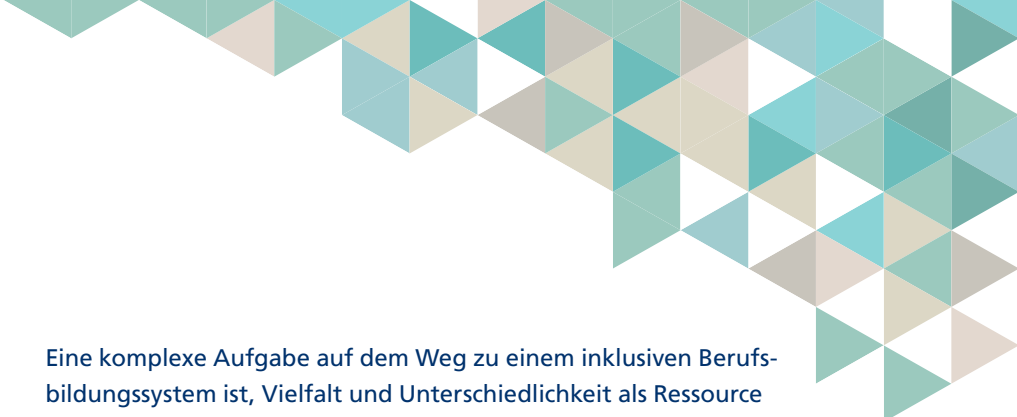
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

- Neuauflage der bewährten BIBB-Publikation
- Neuer Schwerpunkt auf psychischen Beeinträchtigungen

Behinderte Menschen haben laut Gesetz ein Recht auf Nachteilsausgleich in Ausbildung und Prüfung. Das Handbuch bietet eine Fülle von Informationen zu Behinderungsarten und geeigneten Formen des Nachteilsausgleichs. Fallbeispiele zeigen konkrete Lösungsmöglichkeiten und helfen so bei der praktischen Umsetzung des gesetzlichen Gebots.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf psychischen Behinderungen und Beeinträchtigungen.





Eine komplexe Aufgabe auf dem Weg zu einem inklusiven Berufsbildungssystem ist, Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Ressource aufzugreifen sowie die individuellen (Lern-) Bedürfnisse der Individuen zum Ausgangspunkt einer differenzierten Berufsbildung zu machen, um allen (jungen) Menschen gleiche Zugänge zur beruflichen Bildung zu ermöglichen.

Mit der vorliegenden Publikation wird der fachwissenschaftliche Diskurs zur Inklusion in der Berufsbildung aufgegriffen und weitergeführt.

Nach einer Einführung in grundlegende Fragestellungen aus Sicht der Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik beleuchten die Beiträge bestehende Exklusionsrisiken und diskutieren Inklusionsstrategien, die die Strukturen im Sinne einer inklusiven Berufsbildung ausdifferenzieren. Herausgestellt wird, dass die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung einnimmt. Drei Schlaglichter aus der internationalen Perspektive runden das Spektrum der Beiträge ab.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

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

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)



ISBN 978-3-7639-1184-4