

Wege zur inklusiven Berufsbildung



URSULA BYLINSKI

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

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

Bildung und Arbeit als Basis für gesellschaftliche Teilhabe

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

Von der Heterogenität zur Diversität: Unterschied als Gewinn und Ressource

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

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

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

Inklusion als erweiterte Integration: Verankerung in Regelstrukturen

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

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

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

Berufsbildung behinderter und benachteiligter junger Menschen

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

Gesetzliche Regelungen zur Berufsbildung für »besondere Personengruppen«

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

Förderlandschaft der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung

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

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

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

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

Behinderung und Benachteiligung als soziale Kategorie

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

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

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

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

Exklusionsrisiken und Entwicklung von Inklusionsstrategien

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

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

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

Ausbau einer differenzierten Berufsbildung

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

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

Weiterentwicklung bewährter Förderinstrumente

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

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

Ausgestaltung auf unterschiedlichen Systemebenen

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

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

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

Tabelle
Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung

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

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

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

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

Verankerung von Konzepten zur Professionalisierung

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

Schritte auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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