

Ingrid Arndt | Frank Neises | Klaus Weber (Hrsg.)

Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf

Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis



BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Ingrid Arndt | Frank Neises | Klaus Weber (Hrsg.)

Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf

Hintergründe, Herausforderungen und
Beispiele aus der Praxis

Zitiervorschlag:

Arndt, Ingrid; Neises, Frank; Weber, Klaus (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn 2018

1. Auflage 2018

Herausgeber:

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

Publikationsmanagement:

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

Herstellung und Vertrieb:

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

Lizenzierung:

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

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

ISBN 978-3-8474-2302-7 (Print)

ISBN 978-3-96208-098-3 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0762-9

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.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Klaus Weber</i>	
Einleitung	7
 Teil I: Hintergründe und Herausforderungen für Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf	
<i>Andreas Hinz</i>	
Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung.	15
<i>Ruth Enggruber</i>	
Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung.	27
<i>Ingrid Arndt</i>	
Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem.	38
<i>Frank Neises</i>	
Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung.	55
 Teil II: Auf dem Weg zur Inklusion – Beispiele aus der Praxis	
2.1 Berufsorientierung	
<i>Andrea Herrmann, Veit Sorge</i>	
Oberschule, Inklusion, Berufsorientierung – Gelingensbedingungen einer Reform im Spannungsfeld von ministerieller Steuerung und Umsetzung an der einzelnen Schule im Bundesland Bremen	73
<i>Jens Vogel</i>	
PraWO plus – Berufsorientierung der Initiative Inklusion in Thüringen.	84

2.2 Berufs- und Ausbildungsvorbereitung

Marlies Troeder, Hartmut Sturm

Inklusion in der beruflichen Bildung in Hamburg – Aufgabe und Herausforderung für Schulentwicklungsprozesse und Ausgestaltung geeigneter Rahmenbedingungen 97

Nadine Gielisch, Karin Maria Rüsing

Inklusive Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung in Brandenburg 112

2.3 Ausbildung

Birgit Beierling, Ralf Nuglisch

Die Assistierte Ausbildung als Meilenstein auf dem Weg in eine inklusive Berufsausbildung . . . 131

Bastian Fischer, Jörn Sommer

TINA – Trägergestützte Inklusive Ausbildung. Zwischenergebnisse zu einem Modellprojekt in Bayern 141

Bernd Heggenberger, Karin Maria Rüsing

Zertifizierte Teilqualifikationen – ein Beitrag zu inklusiver Ausbildung und Beschäftigung 151

Teil III: Umsetzungshilfen zur Inklusion in der beruflichen Bildung

Ingrid Arndt, Frank Neises

Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hinweise für die Praxis zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungsprozesse 163

Autorinnen und Autoren 187

► Vorwort

„Jeder Mensch existiert doch eigentlich für sich; Ausbildung des Individuums für das Individuum und nach den dem Individuum eigenen Kräften und Fähigkeiten muss also der einzige Zweck alles Menschenbildens sein.“
(Wilhelm Freiherr von Humboldt)

Am Ausbildungsmarkt und beim Übergang in Ausbildung bestehen Exklusionsrisiken für junge Menschen. Diese aufzuspüren und im Sinne der Verbesserung von Bildungschancen und Erwerb beruflicher Qualifikationen für (möglichst) alle jungen Menschen herzustellen, ist das Ziel von Inklusion in der beruflichen Bildung. Beim Übergang an der ersten Schwelle werden die Weichen für die Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit gestellt. Doch gerade beim Übergang von der Schule in die Ausbildung haben sich Sonderstrukturen verfestigt, z. B. die Werkstätten für behinderte Menschen, die es gilt, in einem inklusiven Sinne aufzubrechen und in Regelangebote der beruflichen Bildung zu überführen.

Inklusion bedeutet, die Vielfalt in den gesellschaftlichen Lebensformen und die individuellen Unterschiede als gesellschaftliche und ökonomische Vorteile zu betrachten. Das Abstellen auf individuelle Förderbedarfe ist nicht neu. Schon Wilhelm von Humboldt erkannte 1789 als junger Mann, dass der Einzelne mit seinen Stärken und Schwächen im Zentrum der Betrachtung stehen muss. Eine Einschätzung, die viele Jahre lang nicht oder nicht im erforderlichen Maße aufgegriffen wurde.

Themen wie Digitalisierung und Flüchtlinge prägen zurzeit die öffentliche Diskussion. Dabei dürfen wir andere, wichtige Themen wie die Inklusion nicht aus den Augen verlieren. Das berufliche Bildungssystem eröffnet bereits in vielen Bereichen Teilhabemöglichkeiten. Diese müssen aber auch nach wie vor weiter erschlossen werden.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung beschäftigt sich seit vielen Jahren mit der Frage, wie Inklusion im berufsbildenden Bereich gelingen kann und wie die einzelnen Akteure bei der Umsetzung dieser Aufgabe unterstützt werden können. Dabei gilt es, die Möglichkeiten, Chancen und Perspektiven einer besseren Einbeziehung und Förderung behinderter und benachteiligter Menschen in berufliche Bildung noch intensiver auszuloten und umzusetzen. Verschiedene Veröffentlichungen und Fachtagungen, wie die vom Bundesinstitut für Berufsbildung und einigen Bundesländern durchgeführte Fachtagung „Teilhabe und Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf“, fördern den fachlichen Austausch der an dem Übergangsprozess beteiligten Akteure und geben Impulse für die Umsetzung von Inklusion im Bereich der beruflichen Bildung. Dabei verfolgt das Bundesinstitut für Berufsbildung durch

viele Schritte auf unterschiedlichen Ebenen, die Teilhabe aller Jugendlichen an beruflichen Bildungsprozessen zu stärken. Dazu gehören die Professionalisierung des Ausbildungspersonals im Umgang mit der Heterogenität und die Durchführung sowie wissenschaftliche Begleitung von Berufsorientierungsprogrammen ebenso wie die Vernetzung der Akteure sowie die Bereitstellung von Informationen und die Förderung eines Theorie-Praxistransfers durch die BIBB-Fachstelle „Übergänge in Ausbildung und Beruf“.

Wichtig ist, dieses für die berufliche Bildung zentrale Thema weiter zu stärken und die Umsetzung von Inklusion im Berufsbildungssystem konsequent umzusetzen. Dabei ist die Inklusion in verschiedenen Phasen des beruflichen Bildungswegs zu verbessern: in der Berufsorientierung, der Berufsausbildung und dem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Welche aktuellen fachwissenschaftlichen Perspektiven existieren, welche innovativen Ansätze in der Praxis bereits erprobt werden, d. h. wie Inklusion in den Handlungsfeldern am Übergang Schule – Beruf umgesetzt werden kann, zeigt diese Fachpublikation.

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

► Einleitung

Nach der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 wurde Inklusion im Bildungsbereich insbesondere mit Blick auf Schule thematisiert. Auch wenn das Thema der schulischen Inklusion zunächst im Fokus stand, bleibt die Umsetzung von Teilhabemöglichkeiten in allen Lebensbereichen das zentrale Ziel, dem sich die Bundesregierung verpflichtet hat. Das bedeutet für den Bereich der Bildung, dass Schülerinnen und Schülern auch nach ihrer Schulzeit inklusive Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden müssen, um so die Teilhabe im Bildungsbereich und am Arbeitsleben zu ermöglichen. In der Konsequenz heißt das, dass es einerseits einen dringenden Bedarf an Weiterentwicklung vorhandener Strukturen und Angebote gibt. Andererseits besteht aber auch die Notwendigkeit, neue Strukturen und neue Bildungsangebote zu schaffen, die auf heterogene Lerngruppen ausgerichtet sind und das Ziel der Teilhabe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verfolgen. Das Drängen auf solche Angebote wird zunehmend stärker, weil die ersten Schülerinnen und Schüler, die inklusiv beschult wurden, nun die Schulen verlassen und solche Angebote einfordern.

Seit einigen Jahren beschäftigt sich auch die berufliche Bildung verstärkt mit der Frage, wie Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf, d. h. insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, gelingen und aussehen kann.

Um die Umsetzung von Inklusion in diesem Bereich voranzutreiben, erscheint die Zusammenarbeit und der Austausch unterschiedlicher Fachdisziplinen und Akteure auf diesem Feld besonders wichtig. Dadurch können zum einen Voraussetzungen für gelingende Inklusion geschaffen und zum anderen ein Austausch über bereits initiierte Ansätze und hiermit verknüpften Erfahrungen in der Praxis für die Weiterentwicklung von inklusiven Bildungsangeboten genutzt werden.

Anliegen und Zielgruppe

Ziel dieser Publikation ist es, das Thema Inklusion am Übergang Schule – Beruf aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und sowohl Ausschnitte des Fach- als auch des Praxiswissens für gelingende Inklusion im Übergang Schule – Beruf zur Verfügung zu stellen. So richtet sich das Buch gleichermaßen an Wissenschaft, Praxis und andere interessierte Personen, um den Dialog zu fördern, der für eine Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote notwendig ist.

Es werden Voraussetzungen, Notwendigkeiten sowie Veränderungsbedarfe und auch die mit dem Ziel der Inklusion verknüpften Chancen für das Bildungssystem dargestellt. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Phasen der beruflichen Bildung zeigen, dass es bereits erste

Ansätze einzelner Personen und Institutionen gibt, wie Inklusion in der Praxis vorangetrieben und umgesetzt werden kann.

Bei der Auswahl der Praxisbeiträge für diese Publikation erschien es relevant, von vorneherein diese an Kriterien zu orientieren, die sich aus dem Inklusionsverständnis der Herausgeber ergeben. Dabei wurde zwischen übergeordneten und inhaltlichen Kriterien unterschieden.

Die **übergeordneten Kriterien** für die Auswahl sind:

- ▶ die Verankerung von inklusiven Aspekten in der Konzeption des Bildungsangebots,
- ▶ die Anbindung der Angebote an die reguläre Ausbildung bzw. die Umsetzung in Kooperation mit Betrieben, um den Übergang an den allgemeinen Arbeitsmarkt zu gewährleisten,
- ▶ die Ausrichtung der Angebote auf heterogene Lerngruppen (nach Möglichkeit keine Ausrichtung auf spezielle Zielgruppen).

Auswahlkriterien für die inhaltliche Bewertung des Angebots sind:

- ▶ aktive Einbeziehung der einzelnen Jugendlichen mit ihren Interessen und Wünschen in Entscheidungsprozesse, die den eigenen Bildungsweg und die eigene Zukunft betreffen,
- ▶ Unterstützung der Betroffenen bei der Entwicklung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, d. h. einer umfassenden Bildung, die die berufliche Teilhabe, aber auch soziale Inklusion ermöglicht,
- ▶ konkrete Benennung von Kooperationen mit externen Akteuren, die einen hohen Stellenwert in der praktischen Arbeit haben,
- ▶ gut ausgebaute Beratungs- und Begleitungsstrukturen,
- ▶ Verankerung lernerzentrierter Ansätze als Ausdruck individueller Förderung sowohl in der Planung als auch in der Durchführung; Kompetenzorientierung.

Teil I – Der Beitrag der Wissenschaft zur Verwirklichung von Inklusion

Im ersten Teil dieser Veröffentlichung werden Themen aufgegriffen, die für die Umsetzung von Inklusion im Übergang Schule – Beruf relevant sind, zusätzlich wird auch der Gewinn von inklusiven Ansätzen für das Bildungssystem skizziert.

Andreas Hinz hat die Entwicklungen der letzten Jahre zur Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse deutlich mitgeprägt. In seinem Beitrag legt er die Grundlagen für das Verständnis von Inklusion und zeigt aktuelle Herausforderungen der Umsetzung auf, die sich aus der Berücksichtigung der Kontroverse verschiedener Auslegungen ergeben. Dabei betrachtet er internationale Entwicklungen und „übersetzt“ sie in die deutsche Gegenwart. Für ihn ist In-

klusion in der Bildung ein nicht endender Entwicklungsprozess. Deutlich kritische Worte findet er für die deutsche Praxis: Inklusive Bildung werde auf gemeinsamen Unterricht und den Aspekt von Behinderung reduziert. Es müsse von einem Fehlstart in der Inklusionsentwicklung gesprochen werden. Hinz beschreibt aber auch konzeptionelle Impulsgeber aus der außerschulischen Bildung und leitet daraus u. a. Perspektiven einer inklusiven Berufsbildung ab. Er hat klare Vorstellungen, in welche Richtung inklusive Entwicklungen gehen sollten und nimmt die Leserinnen und Leser mit zu neuen Ufern, indem er Perspektiven für die berufliche Bildung auslotet.

Ruth Enggruber gelangen in ihren Ausführungen provozierende, aber nachvollziehbare Reformvorschläge. Sie bleibt nicht bei der Darstellung einer Vielzahl von Reformideen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren stehen. Sie bezieht klar Stellung zu einem aus ihrer Sicht erforderlichen weiten Inklusionsbegriff, nimmt ihn dabei aber nicht unreflektiert an, sondern begründet, warum sie dieses Inklusionsverständnis zugrunde legt. Mit dem Blick auf strukturelle Prozesse und Ursachen sozialer Ausgrenzung bzw. fehlender sozialer Teilhabe sowie deren Abbau beschreibt sie die aus ihrer Sicht bedeutsamen Voraussetzungen einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. Sie schlägt grundlegende Änderungen der Berufsausbildung nicht nur, aber auch im Berufsbildungsgesetz vor, die im Falle einer Realisierung durchaus als revolutionär bewertet werden können. Gleichzeitig versteckt sie sich aber nicht im wissenschaftlichen Elfenbeinturm, sondern beweist Realitätssinn, indem sie auf vermutete Widerstände aus der Berufsbildungspolitik hinweist und diese auch gleich adressiert.

Die Mitherausgeberin **Ingrid Arndt** nimmt die Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf in den Blick. Sie untersucht den Übergangsbereich fokussiert auf mögliche Ansatzpunkte von Inklusion für die Verbesserung der Übergänge. Die Beschreibung der aktuellen Situation bettet sie ein in die vorgefundenen Rahmenbedingungen sowie ihr eigenes Inklusionsverständnis und nimmt dadurch den Übergangsprozess als Ganzes in den Blick. Der Innovationsgehalt dieses Beitrages besteht darin, dass die Schlüsselthemen identifiziert und Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden.

Frank Neises, ebenfalls Mitherausgeber, leitet aus der Analyse bestehender Exklusionsrisiken am Ausbildungsmarkt ab, welche Herausforderungen sich für die berufliche Bildung in Bezug auf Inklusion und Teilhabe stellen. Mit Blick auf Werte und Menschenrechte skizziert er Inklusionsstrategien für die Handlungsfelder am Übergang von der Schule in den Beruf.

Teil II – Praxisbeispiele

Auf der Basis der eingangs genannten übergeordneten und inhaltlichen Kriterien wurden Praxisbeispiele ausgewählt, die einen Einblick in unterschiedliche Konzepte, Ideen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten mit Blick auf verschiedene Themenfelder gewähren. Sie stammen aus den Handlungsfeldern Berufsorientierung, Berufs- und Ausbildungsvorbereitung, berufliche (Teil-)Qualifizierungsmaßnahmen und Ausbildung. Gemeinsam ist diesen Beispielen aus der Praxis, dass hier ganz konkret der Weg beschritten wird, mehr Inklusion in den Bildungsangeboten am Übergang Schule – Beruf zu verankern.

Unter den Schlagwörtern **Bremer Oberschule**, **Inklusion**, **Berufsorientierung** werden die Gelingensbedingungen der noch nicht abgeschlossenen Schulreform mit inklusivem Setting in einem Stadtstaat am Beispiel einer Bremer Oberschule veranschaulicht. Die Schule wurde ausgesucht, weil sie sich in einem Stadtteil mit herausfordernden sozialen Bedingungen befindet, die Schülerschaft in höchstem Maße heterogen und multiethnisch zusammengesetzt ist und auch das Konzept einer Begabungsförderung im inklusiven Setting einbezogen wird. Der Blick geht von den landesrechtlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen über Richtlinien bis hin zur konkreten Umsetzung an der Schule. Interessant ist auch der Blick in die Zukunft: Welche neuen Fragestellungen ergeben sich und wie stellt sich die Erforderlichkeit dar, Problemlösungen multiprofessionell zu begründen?

Das Projekt „**PraWO plus – Berufsorientierung der Initiative Inklusion in Thüringen**“ will jungen Menschen mit geistigen Behinderungen Wege in Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt aufzeigen und Brücken dorthin bauen. Durch außerbetriebliche Praxiserfahrungen bei Bildungsträgern sollen sie vorbereitet werden, im Anschluss daran die konkreten Anforderungen des Arbeitsalltages in Betrieben während eines Langzeitpraktikums besser bewältigen zu können. Die Stärken des Projekts werden ebenso benannt wie die Schwachstellen, die einer erfolgreicherer Implementierung entgegenstehen. Dazu gehört, dass eine inklusive Berufsorientierung im Sinne des gemeinsamen Lernens und Arbeitens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarf im Projekt nicht vorgesehen war, auch wenn das Land Thüringen diesen Schritt inzwischen konkreter als bisher in den Blick nimmt.

Im Hamburger ESF-Projekt **Dual & Inklusiv** starteten die Initiatoren die Entwicklung und Erprobung eines kohärenten Konzeptes in drei Teilprojekten von der Berufsorientierung in den Stadtteilschulen über die dualisierte Ausbildungsvorbereitung im berufsbildenden Bereich bis hin zur dualen Ausbildung und beruflichen Qualifizierung. Ob das angestrebte Ziel erreicht wurde und welche Gelingensfaktoren dabei besonders wichtig waren, zeigt der dazugehörige Praxisbericht. Damit wird angeknüpft an die bundesweite Tagung „Teilhabe und Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf“, die Ende 2016 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit den Bundesländern Hamburg, Schleswig-Hol-

stein und Nordrhein-Westfalen unter Einbeziehung nahezu aller Bundesländer in Hamburg durchgeführt wurde.

Das Praxisbeispiel **Inklusive Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung** setzt darauf, die Jugendlichen nicht in „Schonräumen unterzubringen“, sondern den betrieblichen Alltag des ersten Arbeitsmarktes mit allen Herausforderungen frühzeitig erlebbar zu machen. Vorbereitet wird dies durch eine intensive Berufsorientierung und begleitete Praktika in der Schule. Die konkrete Beschreibung der individualisierten Berufsvorbereitung zeigt, dass der Erfolg maßgeblich davon abhängt, Unterstützungen an den Bedarfen des Menschen auszurichten und nicht den Menschen an eine vorhandene Maßnahme anzupassen.

Das beschriebene Projekt aus Oberschwaben zeigt einen Weg, mit **zertifizierten Teilqualifikationen** diejenigen zu unterstützen, für die eine reguläre duale Berufsausbildung nicht möglich ist. Begonnen wurde mit behinderten Menschen, um dann in derselben Gruppe geflüchtete Menschen und bildungsferne Menschen einzubeziehen. Zurückzuführen ist der Erfolg auch darauf, dass in der Region Oberschwaben nahezu Vollbeschäftigung besteht. In manchen Branchen haben Unternehmen große Schwierigkeiten, Stellen zu besetzen. Damit korrespondiert die Bereitschaft, ungewohnte Wege einzuschlagen und Menschen in den Blick zu nehmen, die noch nicht in der Lage sind, eine reguläre Ausbildung ohne Unterstützung zu absolvieren.

Im Projekt TINA – **Trägergestützte Inklusive Ausbildung** liegen Zwischenergebnisse und erste Erkenntnisse vor, die für den weiteren Verlauf von großem Interesse sind. Das Ziel, eine Steigerung der Integrationsquote, ist dabei noch keine Überraschung. Schließlich sind alle Projekte letztendlich darauf angelegt, mehr Menschen mit individuellem Förderbedarf zu einem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung zu bringen. Die Besonderheit besteht darin, dass im Ausbildungsverlauf fließende Übergänge zwischen integrativer, betriebsnaher, kooperativer und betrieblicher Ausbildung ermöglicht werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass Auszubildende, die mit einer betrieblichen oder kooperativen Ausbildung überfordert sind, in die unterstützungsintensivere integrative Ausbildungsform zurückwechseln können. Wichtig dabei ist der Ansatz, dass den Auszubildenden Mentoren und Mentorinnen zur Verfügung stehen, die auch bei Wechsel der Ausbildungsform die Kontinuität der Betreuung gewährleisten.

Bei Praxisberichten zur Ausbildung darf die **Assistierte Ausbildung** nicht fehlen. Es erfolgt jedoch nicht allein eine Beschreibung des 2015 in das SGB III eingeführten Instruments. Vielmehr werden Schwachstellen benannt, die darauf zurückzuführen sind, dass der ursprünglichen Idee des individuellen Coachings nun feste Vorgaben zu Inhalten, Umfang und Zeitpunkten einer begrenzten Gruppe besonders förderwürdiger Jugendlicher gegenüberstehen. Die Ausführungen lassen eine eigene Wertung zu, ob die Kritik tatsächlich berechtigt

ist. Zudem werden Weiterentwicklungen vorgeschlagen, die das Instrument flexibler und damit wirkungsvoller erscheinen lassen.

Teil III – Hilfestellung zur Umsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung

Dieses Kapitel enthält Hinweise für die Praxis zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungsprozesse. Diese gewinnen Ingrid Arndt und Frank Neises durch eine systematische Übertragung bekannter Prinzipien der Schulentwicklung auf den Übergang Schule – Beruf. In Verbindung mit Erfahrungen aus der Praxis haben sie eine umfassende Betrachtung der inklusiven Ausgestaltung des Übergangs in das Berufsleben vorgenommen und daraus einen Katalog von Fragen zu Schlüsselthemen des Übergangs entwickelt. Der Katalog ist als Entwurf zu verstehen und soll ständig weiterentwickelt werden.

Der Dank gehört an dieser Stelle – auch im Namen der Mitherausgeber – denjenigen, die diese Veröffentlichung erst möglich gemacht haben: den Autorinnen und Autoren sowie den Kolleginnen und Kollegen aus dem BIBB. Für die redaktionelle Unterstützung sind aus dem Arbeitsbereich 4.1 Karin Maria Rüsing, Elsa Schumacher und Klaas Sydow zu nennen. Andrea Rieck danken wir für das Korrekturlesen.

Klaus Weber, Mitherausgeber

Leiter des Arbeitsbereichs „Grundsatzfragen, Angebote für die Praxis, Berufsorientierung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung

Teil I:
**Hintergründe und Herausforderungen für
Inklusion im Übergang von der Schule in
Ausbildung und Beruf**

Andreas Hinz

► Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung

Der Beitrag fasst Grundprinzipien und aktuelle Umsetzungsprobleme inklusiver Bildung zusammen und lotet Perspektiven für die berufliche Bildung aus. Dabei wird zunächst das zugrunde liegende Verständnis von Inklusion unter Berücksichtigung der Kontroverse um verschiedene Auslegungen skizziert. Nachfolgend werden der ‚Vorläufer der Inklusion‘ in der beruflichen Bildung und impulsgebende Konzepte außerhalb der Schule dargestellt, an die es sich zu erinnern und anzuschließen lohnt, und schließlich inklusive Perspektiven für die berufliche Bildung aufgezeigt.

1. Inklusion – zwischen Vision und Modebegriff

Inklusion hat in etwa 15 Jahren eine rasante Entwicklung genommen, die etwas zugespitzt mit der Formel „von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit“ (HINZ 2013) wiedergegeben werden kann: War der pädagogische Inklusionsbegriff in Deutschland – im Unterschied zum soziologischen – zur Jahrtausendwende weitgehend unbekannt, so ist 15 Jahre später kaum noch erkennbar, was er bezeichnet und worum es dabei eigentlich geht. International betrachtet, ist der pädagogische Inklusionsbegriff seit den 1970er-Jahren in der Diskussion (vgl. HINZ 2008). In Nordamerika bezeichnet er ein alternatives Konzept zur kaskadenförmigen, seit den 1940er-Jahren gebräuchlichen schulischen Integration, die entsprechend dem Readiness-Konzept unterschiedliche Integrationsstufen vorsieht: Nach je individuellen Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfen ermöglicht es mehr oder weniger Integration – und damit konstruiert es einen Rest, einen ‚harten Kern‘ von ‚nicht integrierbaren‘ Menschen. Dagegen wendet sich das Konzept der Inklusion, das dort primär auf Menschen mit Beeinträchtigungen fokussiert ist, sie aber in größere Zusammenhänge der Zugehörigkeiten zu Gemeinschaften einbindet, auch außerhalb von Schule. Mit dieser Entwicklungslinie steht die schulische Integration in Deutschland, die teils ebenfalls kaskadenförmig gestaltet ist, teils aber auch alle Kinder in der allgemeinen Schule aufnimmt, inhaltlich in Verbindung (vgl. HINZ 1993; SCHNELL 2003).

Einen zweiten Entwicklungsstrang bildet die weltweite Debatte im Kontext der UNO bezüglich der Menschenrechte. Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 – einer Reaktion auf das unmenschliche System des Dritten Reichs – wird festgelegt, dass jedem Menschen die Menschenwürde eigen ist, unabhängig von Fähigkeiten oder anderen zugeschriebenen Eigenschaften. Die Menschenrechte stehen jedem Menschen als unveräußerliche, unteilbare und interdependente Rechte zu und müssen nicht erst erworben werden (vgl. DIMR 2016; GUMMICH/HINZ 2017). Bei der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte handelt es sich jedoch nicht um einen einmal fixierten Text, sondern um ein ‚living document‘, das von Zeit zu Zeit ergänzt und konkretisiert wird. Dies geschieht u. a. durch UN-Konventionen, etwa über die Rechte der Frau, des Kindes, von Menschen mit Behinderung, über die Rechte von Wanderarbeiter/-innen, gegen Rassismus etc. Der exklusive Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) greift somit zu kurz, denn es geht nicht um ‚spezielle Rechte‘ ‚spezieller Menschen‘, sondern um die offenbar notwendige Bekräftigung, dass die Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderung (analog: auch für Frauen, auch für Kinder, auch bei rassistischer Diskriminierung etc.) gelten – unveräußerlich, unteilbar und interdependent.

Während Deutschland der Kinderrechtskonvention (KRK) beitrifft und politisch so gut wie nichts geschieht, schlägt die BRK hohe bildungspolitische, pädagogisch-fachliche und schließlich auch massenmediale Wellen. Die BRK trifft nach Artikel 24 in der Bildung mit dem Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang zur allgemeinen Schule mit angemessenen Vorkehrungen und einer hochwertigen Pädagogik auf ein hoch differenziertes, selektives System. Seit PISA ist zudem bekannt, dass es nur begrenzt leistungsfähig ist, für seine sozial selektiven Praktiken internationale Berühmtheit erlangt und so mit inklusiven Ansprüchen politisch unter Druck gerät (vgl. ERDSIEK-RAVE 2010; BOBAN/HINZ 2016a). Nun ist es fundamental herausgefordert, sich menschenrechtskonform weiterzuentwickeln und Bildungsbarrieren abzubauen, denn die Menschenrechte bedeuten die Verpflichtung für den Staat (Bund, Länder, Gemeinden), diese Rechte selbst zu achten, vor Rechtsverletzungen Dritter zu schützen und ihre Ausübung durch entsprechende Unterstützung zu gewährleisten (vgl. DIMR 2016, 14).

Entsprechend lässt sich Inklusion in der Bildung definieren als Prozess, in dessen Rahmen Bildungseinrichtungen zunehmend besser in der Lage sind, unterschiedlichen subjektiven Bedürfnissen und objektiven Bedarfen der Beteiligten immer besser gerecht zu werden, so Barrieren für das Lernen und die Partizipation abzubauen und mit angemessenen Vorkehrungen unbehinderten Zugang zu beidem zu ermöglichen (vgl. BOBAN/HINZ 2017a; UNESCO 2017).

Dabei können international vier Eckpunkte der Inklusion vermerkt werden (vgl. HINZ 2004):

- Inklusion wendet sich der vorhandenen oder sogar der erzielbaren Heterogenität positiv zu, da sie sie als produktiv für Entwicklungsprozesse wahrnimmt, ohne dabei harmonistische Vorstellungen zu pflegen und konflikthafte Anteile zu verleugnen.

- ▶ Inklusion umfasst alle Dimensionen von Heterogenität, wobei nicht deren Merkmale, sondern ihre gesellschaftliche Konstruktion als Basis für Diskriminierung entscheidend sind: Fähigkeiten, Geschlechterrollen, sozialer Status, Hautfarbe, Erstsprache, Religion, sexuelle Orientierung etc. Jeweils gilt es zu eruieren, welche Dimensionen relevant sind.
- ▶ Inklusion orientiert sich an den Menschenrechten und wendet sich gegen jede Form von Marginalisierung.
- ▶ Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft – einer Gesellschaft mit immer weniger Diskriminierung.

Damit ist Inklusion in der Bildung weniger ein Status oder eine Struktur – eine Schule steht allen Schülern/Schülerinnen offen –, sondern ein nicht endender Entwicklungsprozess, der von der Vision, dem ‚Nordstern‘ der Inklusion (vgl. HINZ 2014) als Orientierung auf nicht diskriminierende Kulturen, Strukturen und Praktiken getragen wird. Und es ist klar, dass diese Orientierung nicht zu 100 Prozent erreicht werden wird, aber Annäherungsprozesse an ihn mit immer weniger diskriminierenden Situationen zu realisieren sind – menschenrechtlich für alle geboten.

In der deutschen Praxis ist jedoch festzustellen, dass Bildungspolitik und -verwaltung weitgehend nach dem Prinzip ‚weiter wie bisher‘ agieren und menschenrechtliche Ansprüche der Inklusion ignorieren (vgl. HINZ 2015; 2016): Inklusive Bildung wird auf Gemeinsamen Unterricht und den Aspekt von Behinderung reduziert, Erfolge werden mit steigenden Integrationsquoten belegt, die größtenteils durch vermehrte Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs zustande kommen. Förder- und Sonderschulen werden wenig tangiert, von ihrem Rückbau kann keine Rede sein – von einzelnen Ausnahmen abgesehen. Und die gebotenen Aktionspläne bleiben bei unverbindlichen, wenig terminierten, schon gar nicht mit kritischer Analyse des Status quo verbundenen Aussagen stehen. Somit muss von einem „Fehlstart der Inklusionsentwicklung“ (HINZ 2016, S. 76) gesprochen werden; dies wird auch in der ersten Staatenprüfung und den darauffolgenden Reaktionen mehr als deutlich (vgl. HINZ 2016).

Aktuell werden einige Aspekte sehr kontrovers diskutiert, u. a. die folgenden:

- ▶ Die BRK fordert ein individuelles Beschwerde- und Klagerecht, das von der Kultusministerkonferenz (KMK) verneint wird.
- ▶ In den meisten Schulgesetzen der Bundesländer ist – wie weitgehend und realistisch auch immer – ein Elternwahlrecht zwischen allgemeiner und Förderschule verankert, das Kritiker/-innen jedoch nicht für menschenrechtlich legitimierbar halten, da es um Menschenrechte von Kindern geht, die nicht ins Belieben ihrer Eltern gestellt werden können (vgl. EICHHOLZ 2017, S. 15f.).

Dass die aktuelle Situation sehr widersprüchlich und schwierig erscheint, ist logisch, denn ein tradiertes System mit fest gefügten Strukturen sowie professionellen Rollen und Routinen lässt sich nicht innerhalb weniger Jahre in ein anderes überführen, zumal wenn der politische Wille dazu fehlt und entsprechende Unterstützungsprogramme in quantitativ und qualitativ unzureichendem Maß zur Verfügung stehen. Es kann nicht überraschen, dass politische und institutionelle Interessenlagen dazu geführt haben, Inklusion zu einem systemkompatiblen Konzept umzuformen und seine menschenrechtsbasierten Transformationsansprüche zu ignorieren. Und doch muss gleichzeitig mit den aktuellen Programmen der Standardisierung den menschenrechtlich begründeten inklusiven Ansprüchen entsprochen werden – für viele Beteiligte eine konfliktvolle Zerreißprobe.

2. ‚Vorläufer der Inklusion‘ im Bereich beruflicher Bildung und impulsgebende Konzepte im außerschulischen Bereich

Für die Frage nach der Bedeutung von Inklusion für den berufsbildenden Bereich erscheint es lohnend, sich an einige Projekte und Konzepte in ‚Zeiten der Integration‘ zu erinnern. Zwar beziehen sie sich alle auf die Heterogenitätsdimension Behinderung, sie können aber auch Anregungen für eine umfassender inklusive Entwicklung geben.

2.1 ‚Vorläufer der Inklusion‘ in der beruflichen Bildung

In den 1980er-Jahren gibt es insbesondere in Hamburg einen Bedarf an der Fortsetzung des Gemeinsamen Unterrichts im berufsschulischen Bereich, denn in diesem Bundesland setzt die Elternbewegung die Fortsetzung der Integration in der Sekundarstufe I am breitesten durch – mit vielen Jugendlichen, die sonst in ‚Schulen für Geistigbehinderte‘ aufgewachsen wären. So stehen sie nach dem Durchlaufen von Gesamtschulen vor der Frage, wie es nun im noch differenzierteren Berufsschulsystem weitergehen kann. Dabei kommt es zu zweijährigen vollzeitschulischen Qualifizierungsprojekten in mehreren Berufsschulen, bei denen Berufsvorbereitungsklassen (BVK) bzw. ein dreijähriger integrativer Förderlehrgang auch für Schüler/-innen geöffnet werden, die als ‚geistig behindert‘ etikettiert aus Integrationsklassen auf sie zukommen. Für alle Teilnehmenden gilt es, Aktionsfelder zu finden, in denen sie einer beruflichen Vorbereitung nachgehen können, bevor sie dann mithilfe der Hamburger Arbeitsassistenten in Langzeitpraktika Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erfahren können und zu erheblichen Anteilen sozialversicherungspflichtig auf dem ersten Arbeitsmarkt beschäftigt werden (vgl. zusammenfassend SCHULZE u. a. 1997). Bedeutsam ist dabei die systematische Verzahnung zwischen Gesamtschule, Berufsschule und Integrationsfachdienst über einen Zeitraum von bis zu insgesamt fünf Jahren (vgl. ebd., S. 36–48, 76–102). Mit sehr pragmatischem Hintergrund, dem Ende der Schulzeit einer Gruppe von jungen Leuten mit geistiger und schwerer mehrfacher Behinderung in einer Förderschule, kommt es auch zu einer ‚integrativen BVK‘, nachdem Eltern und universitäre Unterstützer/-innen

das Stadthaus-Hotel Hamburg als erste Integrationsfirma im deutschsprachigen Raum zu gründen planen. Was sich zunächst als Notmaßnahme darstellt, da die Gruppe aus der Förderschule entlassen wird, aber das Hotel noch nicht fertig ist, wird zum international präsentierten „Hamburger Modell“ einer integrativen Berufsvorbereitung, in der die Jugendlichen konkret auf ihre zukünftigen Tätigkeiten vorbereitet werden (vgl. BOBAN/HINZ 1995; SCHULZE u. a. 1997, S. 104–117, 131–139) – eine attraktive Konstellation für die Berufsschullehrer/-innen, da sie hier nicht ‚ins Blaue‘ vorbereiten, sondern auf einen demnächst existierenden konkreten Ort (vgl. KINDT/KÜHL 1996). Was als spezielle BVK mit eigenem Raum beginnt, wird später im gemischten Unterricht mit einer Berufsschulklasse fortgesetzt, sodass die Heterogenität im Unterricht deutlich gesteigert wird.

Alle ‚Vorläufer‘ haben gemeinsam, dass sie – sicherlich systemkonform und als innovative Nischen im System, wie sollte es anders sein – neue Wege mit mehr Partizipation und weniger Barrieren für das Lernen in vergrößerter Heterogenität ihres Umfelds ebnen. Sie sind zunächst weitgehend auf Menschen mit Behinderung fokussiert, wenngleich sie auch verallgemeinerbar erscheinen oder zunehmend verallgemeinert werden.

2.2 Konzeptionelle Impulsgeber aus dem außerschulischen Bereich

Genau dies leisten in diesem Kontext zwei aus Nordamerika stammende Ansätze: Unterstützte Beschäftigung und Zukunftsplanung spielen mancherorts und auch europaweit zunehmend (vgl. LUNT/HINZ 2011) eine grundlegende Rolle, wenn es darum geht, menschenrechtsorientiert Teilhabe am – für das im Erwachsenenleben besonders relevante – Arbeitsleben zu ermöglichen für Menschen, die sonst davon ausgeschlossen blieben.

Unterstützte Beschäftigung (UB) wird zunächst mit und für Menschen mit massiven und grundlegenden Unterstützungsbedarfen realisiert und später auf andere Personenkreise ausgeweitet. Dabei wird die bisherige Logik des Einstiegs in die berufliche Tätigkeit umgekehrt, indem zuerst platziert und dann am Praktikums- und Arbeitsplatz qualifiziert wird (vgl. SCHULZE u. a. 1997, S. 140–157; BASENER 2009; DOOSE 2012). Hier spielen Arbeitserprobungen und Langzeitpraktika eine entscheidende Rolle; so können z. B. in Hamburg durch das Ambulante Arbeitstraining und das Integrationspraktikum mit insgesamt bis zu drei Jahren Dauer über 85 % der Teilnehmer/-innen mit einer Zuweisung zur Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) entsprechend auf dem ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden (vgl. HAA 2001, S. 32; HINZ/BOBAN 2001, S. 49–54). Dabei werden nicht mehr finanzielle Mittel aufgewendet als in einer WfbM (vgl. HAA 1997). UB kann insofern im Nachhinein inklusive Qualität attestiert werden, als hier mit einer flexiblen, bedarfsorientierten Ressourcenzuweisung individuell gelingt, einen hohen Prozentsatz von Menschen mit einer Zuweisung zur WfbM in sozialversicherungspflichtige, ortsüblich tarifentlohnte Arbeitsverhältnisse zu bringen und dort weiter bedarfsgerecht zu unterstützen. Bei diesen Erfahrungen ist allerdings zu berücksichtigen, dass hier nicht von der in § 38a SGB IX festgelegten gleichnamigen Maßnahme die Rede ist, sondern quasi vom ‚Original‘, bevor es systemkonform in eine wei-

tere Stufe des Systems beruflicher Rehabilitation für eine spezifische Zielgruppe umgestaltet wurde.

Zukunftsplanung (ZP) stellt diverse Tools bereit, die zur Erhöhung der Partizipation von Personen oder Gruppen an der Planung ihrer Zukunft dienen. Gleichzeitig kann sie neue Horizonte eröffnen, indem vor allem das informelle Umfeld gemeinsam als Unterstützer/-innenkreis (vgl. FIETKAU 2017) auf der Basis der „wünschenswertesten aller Zukünfte“ (BOBAN 2016, S. 228) – also wiederum eines ‚Nordsterns‘ – konkrete Schritte in diese Richtung angeht (vgl. HINZ/KRUSCHEL 2013; KRUSCHEL/HINZ 2015). Auch wenn hier keine Daten von evaluierten größeren Projekten vorliegen, lassen Berichte ein hohes Potenzial für das Erwachsenenleben, speziell auch für neue berufliche Möglichkeiten erkennen (vgl. auf Europa bezogen LUNT/HINZ 2011). Zukunftsplanung kann als Schlüsselement von Inklusion angesehen werden, da sie mit Vorgehensweisen der Organisationsentwicklung gesellschaftliche Partizipationsbarrieren abbauen hilft und so Einzelnen oder Systemen (Familien, Gruppen, Vereine, ...) eine höhere Zufriedenheit für das weitere Leben ermöglichen kann. Ursprünglich und nach wie vor dominierend für Menschen mit Behinderung als besonders marginalisierte und institutionell eingeschränkte Gruppe entwickelt, eignet sich Zukunftsplanung für jeden Menschen in jedem Alter, der nicht weiß, wie es weitergehen soll – wenn es denn andere als die tradierten Bildungsgänge und Strukturen sein sollen.

Einige Freie Träger kombinieren UB und ZP insofern, als sie ZP zur obligatorischen ersten Phase von UB machen, häufig in deutlichem Kontrast zum schulischen Bereich, so z. B. die im Juni 2017 mit dem weltweiten Preis „Employment for all“ (vgl. ACCESS 2017) ausgezeichnete ACCESS Integrationsbegleitung Erlangen (vgl. SEEGER 2002). Im Österreichischen Bundesland Vorarlberg ist die Berufsvorbereitung mit einer am Anfang stehenden ZP und mit den Prinzipien der UB mittlerweile obligatorisch für Menschen, die in Deutschland eine Werkstattzuweisung bekommen würden (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999; NIEDERMAIR 2004).

3. Perspektiven einer inklusiven Berufsbildung

Im abschließenden Teil wird nun skizziert, was Inklusion für die Berufsbildung bedeuten kann – jenen Teil des Bildungssystems, in dem

- ▶ die Differenzierung in unterschiedliche Niveaus am stärksten ausgeprägt ist, weil Abschlüsse mit massivem Einfluss außerschulischer Kooperationspartner/-innen unmittelbar am Ende dieses Bereichs stehen und so als Marktmechanismen neben die relativ autonomen Bildungsbelange treten,
- ▶ die kategoriale Differenzierung von Fördermöglichkeiten in Abhängigkeit von diagnostizierten ‚individuellen Defiziten‘ bzw. Unterstützungsbedarfen von Personen im Sinne des Readiness-Modells strukturbildend wirkt,

- ▶ die Allokationsfunktion von Schule am deutlichsten hervortritt, weil es mit den Abschlüssen um die Öffnung oder Schließung von Beschäftigungs- und ggf. weiteren Bildungsmöglichkeiten geht,
- ▶ zum Teil die Strukturen so angelegt sind, dass es keine längerfristige Kontinuität in pädagogischen Prozessen gibt, sondern eher kurze Phasen intensiven Unterrichts.

Diese strukturellen und kontextbezogenen Voraussetzungen erscheinen nicht gerade als prädestiniert für Inklusion. Dennoch ist auch die berufliche Bildung gefordert, ihre interne Selektivität zu hinterfragen. Im Unterschied zu integrativen Vorläufern können dabei die Menschenrechte einen stärkenden Bezug bilden, sodass auch andere Dimensionen von Heterogenität als Behinderung stärker in den Blick gebracht werden. Es geht also auch darum, etwa vorhandene diskriminierende Tendenzen zu Sexismus, Rassismus, Behindertenfeindlichkeit und entsprechenden politischen Orientierungen und ihre Wechselwirkungen in ihrer Bedeutung vor Ort zu analysieren und – beispielsweise unter Zuhilfenahme des Ansatzes der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. zum zehnjährigen Forschungsprojekt HEITMEYER 2011 sowie aktuell MÖLLER 2017) – entsprechende Schritte des Abbaus von Barrieren zu gehen. Auch wenn die Forschungslage zur Frage der Diskriminierung in der Berufsbildung als dünn eingeschätzt wird (vgl. IMHOF 2017, S. 362), stellt sich auch hier die Herausforderung (selbst-)kritischer Reflexion, z. B. auf der Basis der beiden Elemente ‚Wahrnehmung von Unterschieden‘ und ‚Diskriminierungskritik‘, wie sie (ursprünglich für den Elementarbereich) von der „vorteilsbewussten Bildung und Erziehung“ (vgl. WAGNER 2013) entwickelt wurden. Und es liegt auf der Hand, dass der Subjektstatus der Lernenden (vgl. HOLZKAMP 1991) zum Ausgangspunkt von Reflexion wie von Forschung gemacht wird.

Konzeptionell und strukturell dürfte die Richtung inklusiver Entwicklungen darin liegen, dass der bisherigen Bereitstellung von ‚Fördermaßnahmen‘ und ‚Leistungen‘ für definierte Zielgruppen mit klaren Zugangskriterien das Konzept gemischter Lerngruppen mit voraussehbar unterschiedlichen Niveaus entgegengestellt wird (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 155). Dies ist mehr als der Schritt von tradierten defizitorientierten Beschreibungen von Personen zu systemischen Person-Umwelt-Relationen, der auf der Ebene individueller Betrachtung sinnvoll erscheint. Der grundlegende Übergang zum Verständnis gemischter Lerngruppen wird sich jedoch nicht als einmalige grundlegende Umkehrung realisieren lassen, sondern schrittweise und auch asynchron vollziehen. Insofern kann auch hier inklusive Schulentwicklung, z. B. mithilfe des Index für Inklusion, ein sinnvolles Vorgehen sein (vgl. BOBAN/HINZ 2016a). Dabei geht es jedoch nicht nur darum, Aspekte von Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der bisherigen Situation zu evaluieren und Schritte in eine inklusivere Zukunft mit weniger Barrieren zu gehen – und das mit kontinuierlicher Partizipation der Lernenden –, sondern auch darum, neue Strukturen zur Ermöglichung neuer Kulturen in gemischteren Grundkonstellationen zu entwickeln, die dennoch zu unterschiedlichen Abschlüssen führen können.

Ein Beispiel, das in diese Richtung weist, ist die zweijährige duale „Inklusive Berufsausbildung“ im Ausbildungszentrum für Sozialberufe der Caritas in Graz, die seit 2009 realisiert wird (vgl. GUDERA/WOLFMAYR 2016): Dort wird mit einem Anfangsimpuls durch den Index für Inklusion eine Ausbildung für die Bereiche der Behinderten-, Familien- und Altenhilfe mit gemeinsamen Basiseinheiten und differenzierten Vertiefungseinheiten für zukünftige Fachsozialbetreuer/-innen und Fachsozialhelfer/-innen realisiert. Auch wenn diese Ausbildung strukturell eher als ‚integrativ‘ erscheint, indem sie sich auf Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten bezieht, macht sie doch deutlich, wie eine gemeinsame Ausbildung für sehr heterogene Lerngruppen konzeptionell und didaktisch gestaltet werden kann, mit welchen Veränderungen in den Rollen sie für alle Akteure verbunden ist und in unterschiedliche Abschlüsse münden kann.

Zugleich können Konzepte zur inklusiven Weiterentwicklung der Berufsbildung insofern an berufsbildende ‚integrative Vorläufer‘ anschließen, als sie

- ▶ Zukunftsplanung – jenseits institutioneller Zuordnungen und ausgehend von individuellen Vorlieben und ggf. formulierten Träumen – in Kooperation mit den jungen Leuten selbst sowie mit ihren informellen Umfeldern im Unterstützer/-innenkreis zum Ausgangspunkt zukünftiger Perspektiven machen und dann schrittweise auf sie hinarbeiten und
- ▶ unterstützte Beschäftigung – ohne die Zuordnung zu Gruppenkategorien, die von vornherein schon zukünftige Möglichkeiten definieren und ggf. verhindern – im Sinne eines gestärkten Handlungs- und Praxisbezugs in Kooperation mit Betrieben für Praktikums- und mögliche zukünftige Arbeitsplätze mit selbst konstruierten und individuell angepassten Tätigkeitsprofilen nutzen.

Beide bilden einen konzeptionellen Rahmen, innerhalb dessen gute Chancen bestehen, Berufsbildung inklusiv weiterzuentwickeln. Und innerhalb eines solchen Rahmens stellen sich zwei zentrale Herausforderungen, die inklusive Qualität zu erzielen vermögen:

- ▶ eine Diagnostik, die sich nicht an vorgegebenen Ordnungen, Stufenschemata und Entwicklungsniveaus orientiert, sondern Erfahrungen, Kontexte und Selbstverständnisse Lernender reflektiert; hier kann das „Diagnostische Mosaik“ hilfreich sein, das die anerkennende gemeinsame Reflexion über die aktuelle Situation in den Mittelpunkt stellt und die Analyse der Biografie, des sozialen Umfelds, der Lerndynamik und weitere Aspekte strukturiert (vgl. BOBAN/HINZ 2016b; 2017b), und
- ▶ eine Stärkung der Qualität von Beziehungsgestaltung, die jenseits rollenbezogener und hierarchischer Autorität sowie totaler Verweigerung von Autorität mit einem Verständnis von „neuer Autorität“ (vgl. OMER/SCHLIPPE 2015, bezogen auf Schule LEMME/KÖRNER 2016) Dialog, Präsenz, Nähe, Selbstkontrolle, Transparenz und Netzwerk-Verständnisse in den Vordergrund stellt.

Mit derlei Ansätzen – anregend können auch weitere „Schlüsselemente inklusiver Pädagogik“ wie gewaltfreie Kommunikation und kooperatives Lernen sein (vgl. BOBAN/HINZ 2008) – bestehen verbesserte Chancen, gemeinsam mit Lernenden, die lange Jahre in zunehmend entmischten Gruppen innerhalb des Schulsystems durch die Dominanz von Formen des defensiv begründeten Lernens (vgl. HOLZKAMP 1991; 1992) und seiner Festlegung auf das Reagieren und Abwenden von Sanktionen u. U. stark gefrustet und gestresst hervorgehen, produktive und expansivere, also eigenen Vorstellungen und Herausforderungen entsprechende Perspektiven entwickeln zu können. So könnte auch der Übergang von der dominanzbasierten zu einer partnerschaftlichen und damit demokratisch verfassten Bildung (vgl. EISLER 2005) gestärkt werden, die ihre Basis in den Menschenrechten findet (vgl. KRUSCHEL 2017).

Literatur

- ACCESS: Arbeit für Menschen mit Behinderung. Award „Employment for all“ anlässlich der Weltkonferenz in Belfast an ACCESS verliehen. 2017. – URL: <http://www.access-ifd.de/cms/website.php?id=/de/index/employmentawardwin.htm> (Stand: 01.08.2018)
- BASENER, Dieter: Hamburger Arbeitsassistenten. Das Original der Unterstützten Beschäftigung. Hamburg 2009
- BOBAN, Ines: Bürgerzentrierte Zukunftsfeste in Unterstützterkreisen – Planungsprozesse für Inklusion. In: GEBHARD, Britta u. a. (Hrsg.): Frühförderung mittendrin – in Familie und Gesellschaft. Stuttgart 2016, S. 227–234
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Ein Tag im Leben des Jens L. – oder: Was es heißt, ein Hotel zu betreiben. In: Gemeinsam Leben (1995) 3, S. 30–33. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-95-boban-hotel.html> (Stand: 01.08.2018)
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: KNAUDER, Hannelore; FEINER, Franz; SCHAUPP, Hubert (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz 2008, S. 53–65
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2016a, S. 15–49
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Dialogisch-systemische Diagnostik – eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In: AMRHEIN, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn 2016b, S. 64–78
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze 2017a, S. 32–50

- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Diagnostik im Kontext inklusiver Bildungsprozesse. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze 2017b, S. 106–133
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202
- DOOSE, Stefan: Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. 2. Aufl. Marburg 2012
- EICHHOLZ, Reinald: Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab! Schriftenreihe Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie, Heft 2. 2017. – URL: <https://eine-fuer-alle.schule/wordpress/wp-content/uploads/2016/04/DrReinaldEichholzMenschenrechte.pdf> <https://eine-fuer-alle.schule/wordpress/wp-content/uploads/2016/04/DrReinaldEichholzMenschenrechte.pdf> (Stand: 06.10.2017)
- EISLER, Riane: Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung. Freiburg im Breisgau 2005
- ERDSIEK-RAVE, Ute: Ein System unter Druck. Aufgaben für die Politik. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid; NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg 2010, S. 311–318
- FIETKAU, Sandra: Unterstützer*innenkreise für Menschen mit Behinderung im internationalen Vergleich. Weinheim, Basel 2017
- GUDERA, Ute; WOLFMAYR, Inge: Inklusive Berufsausbildung im Sozialbereich – der Index für Inklusion als Startimpuls. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2016, S. 135–156
- HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 10. Frankfurt am Main 2011
- HHA (HAMBURGER ARBEITSASSISTENZ) (Hrsg.): Analyse des finanziellen Mitteleinsatzes und der Einsparungen für die Unterstützung von Menschen mit Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt im Zeitraum vom März 1992 bis März 1997. Hamburg 1997
- HHA (HAMBURGER ARBEITSASSISTENZ) (Hrsg.): Handbuch zum Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung. Hamburg 2001
- HINZ, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993. – URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html (Stand: 01.08.2018)
- HINZ, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (2013) 1. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (01.08.2018)
- HINZ, Andreas: Inklusion als ‚Nordstern‘ und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: PETERS, Su-

- sanne; WIDMER-ROCKSTROH, Ulla (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 138. Frankfurt am Main 2014, S. 18–31
- HINZ, Andreas: Segregation und „Integration plus“ auf der Basis der UN-Behindertenrechtskonvention – oder doch Schritte zum inklusiven Schulsystem? In: BÖING, Ursula; KÖPFER, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn 2016, S. 60–81
- HINZ, Andreas: Inklusion im Schulsystem. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung und Qualität des deutschen Schulsystems – Neuere empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster 2017, S. 173–193
- HINZ, Andreas; BOBAN, Ines: Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied, Berlin 2001
- HINZ, Andreas; KRUSCHEL, Robert: Bürgerzentrierte Planungsprozesse in Unterstützterkreisen. Praxishandbuch Zukunftsbeste. Düsseldorf 2013
- HOLZKAMP, Klaus: Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27 (1991), S. 5–22. – URL: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1991a.html> (Stand: 01.08.2018)
- HOLZKAMP, Klaus: Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. 1992. – URL: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernfiktion.pdf> (Stand: 01.08.2018)
- IMHOF, Christian: Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In: SCHERR, Albert; EL-MAFAALANI, Aladin; YÜKSEL, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden 2017, S. 353–366
- KINDT, Herma; KÜHL, Karsten: Berufliche Qualifizierung für Menschen auch mit geistiger Behinderung. Das „Hamburger Modell“ einer zweijährigen Berufsvorbereitung und fachlichen Qualifizierung mit anschließend einjähriger Ausbildung in dualer Form. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 19 (1996) 6, S. 21–34
- KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Pädagogik. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn 2017
- KRUSCHEL, Robert; HINZ, Andreas (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn 2015
- LEMME, Martin; KÖRNER, Bruno: „Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag. Heidelberg 2016
- LUNT, Julie; HINZ, Andreas (Hrsg.): Training and Practice in Person Centred Planning – a European Perspective. Experiences from the New Paths to Inclusion Project. Stamford 2011. – URL: http://personcentredplanning.eu/images/New_Paths_publication.pdf (Stand: 06.10.2017)
- MÖLLER, Kurt: Entwicklung und Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: SCHERR, Albert, EL-MAFAALANI, Aladin; YÜKSEL, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden 2017, S. 425–447

- NIEDERMAIR, Claudia: „Ich möchte arbeiten.“ Eingliederung von Jugendlichen mit schwerer Behinderung in den regionalen Arbeitsmarkt in Österreich. In: Geistige Behinderung 43 (2004), S. 66–80
- NIEDERMAIR, Claudia; Tschann, Elisabeth: „Ich möchte arbeiten“ – Portraits von sechs Jugendlichen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (1999) 4/5, S. 37–41. – URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-99-portraits.html> (Stand: 01.08.2018)
- OMER, Haim; SCHLIPPE, Arist von: Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 2. Aufl. Göttingen 2016
- SCHNELL, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim, München 2003
- SCHULZE, Hartmut u. a. (Hrsg.): Schule, Betriebe und Integration – Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Arbeitswelt. Beiträge und Ergebnisse der Tagung Integration 2000 am 30./31. Mai 1996. Hamburg 1997. – URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schulze-integration.html> (Stand: 01.08.2018)
- SEEGER, Andrea: „Betriebliches Arbeitstraining“ als Sprungbrett in den ersten Arbeitsmarkt. Erfolgreiche Vermittlung durch den Integrationsfachdienst ACCESS gGmbH, Erlangen. In: impulse (2002) 24, S. 21–23. – URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp24-02-seeger-access.html> (Stand: 01.08.2018)
- UNESCO (Hrsg.): A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris 2017. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf> (Stand: 01.08.2018)
- WAGNER, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg u. a. 2013

Ruth Enggruber

► Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung

Seitdem Deutschland 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat, wird über Inklusion im Bildungssystem heftig diskutiert. Dies mag auch an der in Fachdebatten kritisierten theoretischen Offenheit des Inklusionsbegriffs liegen. Argumentiert wird, sie polarisiere und eröffne Spielräume für teilweise hart umkämpfte theoretische und bildungspolitische Ausdeutungen. Als positiv gilt jedoch, dass mit dem Fokus auf Inklusion strukturelle bzw. institutionelle Ursachen für die Behinderung bzw. Ausgrenzung von Menschen an Bildungsteilhabe infrage gestellt werden, die zuvor unhinterfragt als selbstverständlich galten. Mit diesem Ziel wird im Beitrag die Berufsausbildung auf Basis des Inklusionsverständnisses der UNESCO kritisch hinterfragt, und es werden Reformideen zu ihrer inklusiven Gestaltung vorgestellt.

1. Einführung und Überblick

Spätestens seitdem Deutschland die UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) in 2009 unterzeichnet hat, entbrannten Kontroversen zum Thema *Inklusion*, vor allem bezogen auf Reformen in allgemeinbildenden Schulen. Dabei konzentriert sich die deutsche Inklusionspolitik vor allem auf Menschen mit einer anerkannten Behinderung (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011). Allerdings wird der Inklusionsbegriff in Fachdebatten keineswegs nur in diesem engeren Sinne benutzt (vgl. TENORTH 2013). Vielmehr gilt er aufgrund seiner theoretischen Offenheit und Unbestimmtheit auch als „Containerbegriff“ (LÜDERS 2014, S. 24), der polarisiert und Spielräume für verschiedene, teilweise hart umkämpfte theoretische sowie bildungs- und sozialpolitische Ausdeutungen eröffnet (vgl. WINKLER 2014, S. 28). Unter systematischen Kriterien kritisiert Lüdgers (2014, S. 46) ihn sogar als „einen reichlich sperrigen, genau genommen unmöglichen Begriff“. Trotzdem liefert er aus seiner Sicht „eine Reihe neuer fachlicher Impulse und beleuchtet eher dunkle Seiten von vermeintlichen Normalitäten, sodass er dann doch nicht so gänzlich vermeidbar ist“ (ebd.). Denn mit ihm richtet sich der Fokus gezielt auf strukturelle Prozesse und Ursachen sozialer Ausgrenzung bzw. fehlender sozialer Teilhabe sowie deren Abbau.

Deshalb wird im Folgenden der Inklusionsbegriff aufgegriffen und beleuchtet, welche Konsequenzen daraus für eine inklusive Gestaltung der Berufsausbildung resultieren würden. Die meisten meiner Ausführungen mögen dabei als ‚realitätsfern‘ und nicht umsetzbar erachtet werden, weil sie, wie auch Untersuchungen zeigen (vgl. ENGGRUBER u. a. 2014; ENGGRUBER/ULRICH 2016), auf erhebliche bildungspolitische Widerstände stoßen. Dennoch sollen diese Überlegungen mit Lüders (2014, S. 46) als fachliche Impulse verstanden werden, auf die ‚dunklen Seiten‘ der Berufsausbildung zu schauen und dazu Reformideen in die bildungspolitischen Debatten einzubringen. Damit reiht sich dieser Beitrag in die zahlreichen theoretischen Ansätze und Kontroversen sowie empirischen Befunde zu Inklusion in der Berufsausbildung ein (z. B. BYLINSKI/VOLLMER 2015; ZOYKE/VOLLMER 2016; BYLINSKI/RÜTZEL 2016). Zunächst wird begründet, warum das Inklusionsverständnis der UNESCO (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014) zugrunde gelegt wurde. Darauf aufbauend wird skizziert, wie eine inklusive Gestaltung der Berufsausbildung aussehen könnte.

2. Entscheidung für das bildungspolitische Inklusionsverständnis der UNESCO

Die Inklusionsverständnisse der UN-BRK und UNESCO (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014) stimmen darin überein, dass sie *Behinderung* relational als Wechselwirkung zwischen den Menschen und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt verstehen. Daher ist eine *Behinderung* nach VOLLMER (vgl. BIBB 2017, S. 83) auch kein Personenmerkmal, das in der Berufsbildungsstatistik erfasst wird. Dennoch wird in Artikel 1 der UN-BRK davon ausgegangen, dass *Behinderungen* klar diagnostizierbar und damit auch Menschen mit *Behinderungen* als Gruppe eindeutig zu identifizieren und zu kategorisieren sind, um sie dann wiederum gruppenbezogen mit spezifischen pädagogischen Ansätzen gezielt zu fördern. Von dieser Auffassung wird hier abgewichen – dem Inklusionsverständnis der UNESCO (vgl. hier und im Folgenden DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014) folgend –, weil zahlreiche Untersuchungen (z. B. WANSING/WESTPHAL 2016, für die Berufsausbildung z. B. BAETHGE 2016) belegen, dass *Behinderung* ein soziales Konstrukt ist, das in verschiedenen institutionellen Kontexten unterschiedlich definiert und so auch in den Schul- und Sozialgesetzen in Deutschland nicht einheitlich bestimmt ist. Darüber hinaus problematisiert die UNESCO die Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiken, die für die Betroffenen mit Kategorisierungen wie *behindert*, *benachteiligt* oder *fehlende Ausbildungsreife* als Identitätszumutungen oder gar Identitätsverletzungen verbunden sind. Diese gelte es, durch gemeinsames Lernen mit individueller Förderung zu vermeiden. Dabei soll in Bildungsprozessen die Heterogenität der Lernenden ausdrücklich als Ressource geschätzt und nicht als Belastung gewertet werden.

Auf der Folie dieser normativen Grundlagen präzisiert die UNESCO einen weiten *Behinderungsbegriff* in dem Sinne, dass sie die Beseitigung aller institutionell verursachten *Behinderungen* von der Teilhabe an Bildung fordert. Mit diesem Fokus seien alle Bildungsbereiche so zu reformieren, dass sie jeder Person – unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethni-

scher Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung, Behinderungen und anderen individuellen Beeinträchtigungen – Zugang und individuelle Unterstützung gewähren. Damit geht ein grundlegender Perspektivenwechsel einher: Die Ursachen von Lernschwierigkeiten oder anderen Behinderungen an Bildungsteilhabe werden nicht mehr bei den Menschen, sondern in den Strukturen bzw. institutionellen Bedingungen des Bildungssystems verortet. Deshalb soll sich die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems konsequent an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden ausrichten.

Mit diesem weiten Behinderungs- sowie Inklusionsverständnis kommen nicht nur die von EULER und SEVERIN (2014) geschätzten 50.000 jungen Menschen in den Blick, die jährlich mit einer als sonderpädagogischer Förderbedarf attestierten Behinderung die allgemeinbildenden Schulen verlassen, sondern auch jene, die aufgrund ihres schlechten oder fehlenden Schulabschlusses, ihres Migrationshintergrundes, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden. Sie münden in der Regel in eine teilqualifizierende Maßnahme im Übergangsbereich Schule – Beruf ein, was für viele jedoch mit Nachteilen in ihrer Bildungsbiografie verbunden ist (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2014; BEICHT/EBERHARD 2013). Beispielsweise waren zu Beginn des Ausbildungsjahres 2016/17 noch 80.600 Bewerber/-innen auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz (BIBB 2017, S. 21). Aufgrund fehlender Statistiken sind dabei jedoch noch nicht die Ausbildungsinteressierten erfasst, die aufgrund der bei ihnen von der Berufsberatung diagnostizierten mangelnden Ausbildungsreife erst gar nicht als Bewerber/-innen registriert und direkt von den Arbeitsagenturen in ein Angebot im Übergang Schule – Beruf vermittelt werden. Dazu wird auch die Mehrzahl junger Menschen mit einer anerkannten Behinderung gehören. In der Gesamtschau liegt somit die Zahl der Ausbildungsinteressierten, die an der marktwirtschaftlichen Zugangsregelung zur Berufsausbildung scheitern, schätzungsweise bei 100.000 jährlich. Ihnen bleibt im direkten Anschluss an ihren allgemeinbildenden Schulbesuch die Teilhabe an einer Berufsausbildung verwehrt, was für einige von ihnen mit dauerhaften Exklusionsrisiken verbunden ist (vgl. GRANATO 2016).

Um im weiten Inklusionsverständnis der UNESCO allen ausbildungsinteressierten Jugendlichen unmittelbar nach ihrem Besuch der allgemeinbildenden Schule den Zugang und die erfolgreiche Teilhabe an einer regulären Berufsausbildung zu ermöglichen, wären die folgenden grundlegenden institutionellen Reformen notwendig:

- ▶ Die besonderen Regelungen für Auszubildende mit Behinderungen, also insbesondere § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG), aber auch §§ 64–65 BBiG wären ersatzlos zu streichen;
- ▶ eine gesetzliche Ausbildungsgarantie für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen, die jedoch nicht – wie in Österreich – mit einer Ausbildungspflicht und damit drohenden Sanktionen verbunden wäre (vgl. KNECHT/ATZMÜLLER 2017), denn dies würde der Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen im Inklusionsverständnis der UNESCO diametral widersprechen;

- ▶ die Kategorisierung der Jugendlichen in jene mit und ohne Ausbildungsreife, Förderbedarf, Benachteiligung oder Behinderung wäre aufzugeben, und förderungsstrukturell würden individuell flexibel von allen Auszubildenden nutzbare Angebote Bestandteil der regulären Berufsausbildung an den jeweils beteiligten Lernorten sein;
- ▶ Partizipation der Auszubildenden bei allen für sie relevanten Entscheidungen;
- ▶ curriculare Flexibilisierung der Berufsausbildung, um allen individuellen Lernbedürfnissen der Auszubildenden entsprechen zu können;
- ▶ didaktische Gewährleistung individualisierter Ausbildungs- bzw. Lehr-Lern-Arrangements an allen Lernorten der Berufsausbildung.

Mit diesen Reformvorschlägen zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung im Verständnis der UNESCO sind weitere bedeutsame institutionelle Änderungen der Berufsausbildung verbunden, auf die im Folgenden ausführlicher eingegangen wird.

3. Voraussetzungen zur inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung

3.1 Realisierung einer Ausbildungsgarantie

Um allen Ausbildungsinteressierten im Sinne der UNESCO einen Zugang zur regulären Berufsausbildung zu ermöglichen, wären Betriebe durch Ausbildungsberater/-innen der Kammern bzw. zuständigen Stellen oder andere Kooperationspartner/-innen gezielt dafür zu gewinnen, auch dann jungen Menschen einen Ausbildungsplatz zu geben, wenn sie ihren Anforderungen bzw. „Normalitätserwartungen“ (THIELEN 2016, S. 116), die sie an Auszubildende haben, nicht entsprechen. Da für die Personalauswahl der Betriebe jedoch überwiegend ökonomische Kriterien entscheidend sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Ausbildungsinteressierten einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten werden. Deshalb ist mit SOLGA (2009, S. 35) die „Verkürzung von Dualität und Beruflichkeit der Ausbildung auf die ‚einzelbetriebliche Ausbildung‘“ aufzugeben und „eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für voll qualifizierende Ausbildungen“ anzustreben. Dann würden schulische und außerbetriebliche Träger, finanziert über öffentliche Mittel, ebenfalls Ausbildungsplätze anbieten und den Jugendlichen auch eine Ausbildungsvergütung gemäß §§ 17ff. BBiG zahlen, so wie dies in Österreich bereits der Fall ist (KNECHT/ATZMÜLLER 2017). Dies setzt jedoch voraus, dass die gegenwärtig weit verbreitete Überzeugung, dass die duale Berufsausbildung vor allem ein Bestandteil des Beschäftigungssystems sei und der Fachkräftesicherung diene, zugunsten ihrer stärkeren Verortung im Bildungssystem aufgegeben und ihr, vergleichbar mit einem Hochschulstudium, eine größere bildungstheoretische Bedeutung zur Persönlichkeitsentwicklung beigemessen würde.

3.2 Förderungsstrukturelle Voraussetzungen

Wie schon oben erwähnt, sind Kategorisierungen der Jugendlichen nach ihrer Ausbildungsreife, ihrem Förderbedarf oder einer Behinderung mit dem Inklusionsverständnis der UNESCO nicht vereinbar. Statt einer solchen ‚Klientifizierung‘ der jungen Menschen sollen sie alle gemeinsam ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend ausgebildet und unterstützt werden. Dazu schlägt OEHME (2016, S. 52) das „Konzept der Flexiblen Hilfen“ vor, das bereits in den 1990er-Jahren von KLATETZKI entwickelt worden ist. Sonder- und sozialpädagogische Unterstützungsangebote würden dann zu einem festen Bestandteil der regulären Berufsausbildung werden, auf die alle Auszubildenden bei Bedarf zurückgreifen könnten, ohne sich zuvor der gegenwärtig im deutschen Sozialrecht noch geltenden Einzelfallprüfung unterziehen zu müssen. Dies wäre mit erheblichen förderungsstrukturellen Veränderungen verbunden, denn bisher gilt im deutschen Sozialrecht weit überwiegend die Einzelfallförderung, sodass die Auszubildenden erst nach der Feststellung ihrer Förderbedürftigkeit z. B. eine Berufseinstiegsbegleitung, ausbildungsbegleitende Hilfen oder eine Assistierte Ausbildung nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III erhalten.

3.3 Partizipation der Auszubildenden

Nach dem Inklusionsverständnis der UNESCO sind die Auszubildenden auf allen Ebenen sowie in allen für sie relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen der Berufsausbildung zu beteiligen. Denn nur so wird es den Grundsätzen der UNESCO gemäß gelingen, die Berufsausbildung den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen entsprechend zu gestalten. Auf **pädagogischer Ebene** setzt dies voraus, dass Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen sowie sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte bereit und fähig dazu sind, sich mit den Jugendlichen über die Ausbildungsprozesse und damit zu erreichenden Ziele zu verständigen und mit ihnen gemeinsam z. B. individuelle Ausbildungspläne zu vereinbaren. Für Entscheidungen auf der Gesamtebene der Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen und außerbetrieblichen Einrichtungen sind sowohl in den Schulgesetzen der Bundesländer als auch in § 51 BBiG entsprechende Vorgaben zur Interessenvertretung der Jugendlichen festgelegt, auf die diese ausdrücklich hingewiesen und dazu ermutigt werden sollten, sie in ihrem Sinne zu nutzen. Darüber hinaus wäre zukünftig systematisch zu **überprüfen**, ob auf allen Ebenen der Berufsausbildung die notwendigen Strukturen vorhanden sind, um die Partizipation der Auszubildenden zu gewährleisten.

3.4 Curriculare Flexibilisierung der Berufsausbildung

Um die Berufsausbildung curricular so zu flexibilisieren, dass alle jungen Menschen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen erfolgreich eine Berufsausbildung absolvieren, werden vier Vorschläge diskutiert, auf die zur inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung zurückgegriffen werden kann:

- ▶ Die Teilzeitberufsausbildung ermöglicht nach den Untersuchungen von ANSLINGER (2016) unterschiedliche Ausbildungszeitmodelle, die die Auszubildenden ihren individuellen Lernbedürfnissen entsprechend nutzen können. Besonders bewährt haben sich zwei Modelle: Im ersten beträgt die Ausbildungszeit, einschließlich des Berufsschulunterrichts, mindestens 25 Wochenstunden bzw. 75 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit, wobei sich meistens die Gesamtausbildung nicht verlängert (vgl. ebd., S. 156). Im Gegensatz dazu wird im zweiten Modell die Ausbildungszeit samt Berufsschulunterricht auf 20 Wochenstunden gekürzt, sodass sich die Berufsausbildung um ein Jahr verlängert.
- ▶ Auch die bereits in § 8 BBiG vorhandenen und noch auszubauenden Möglichkeiten, die Berufsausbildung zu verkürzen oder zu verlängern, können dazu genutzt werden, die Ausbildungsprozesse stärker den individuellen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen entsprechend zu gestalten.
- ▶ Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass es trotz gezielter individueller Förderung und gemeinsamen Lernens gelingen wird, dass alle jungen Menschen einen anerkannten Ausbildungsabschluss erzielen werden, sind bereits vorhandene Konzepte wie die Stufenausbildung gemäß § 5 Abs. 2 BBiG sowie Ausbildungsbausteine (EULER 2013) im Sinne des Inklusionsverständnisses der UNESCO weiterzuentwickeln.
- ▶ Um den Jugendlichen nach einem Ausbildungsabbruch einen bruchlosen Wiedereinstieg in die Berufsausbildung oder einen problemlosen Wechsel zwischen den Lernorten Betrieb, Berufsschule oder außerbetrieblicher Bildungseinrichtung zu ermöglichen, sollte gesetzlich geregelt werden, dass ihnen die bereits erreichten Qualifikationen zertifiziert und die Lernorte dazu verpflichtet werden, diese auf die Ausbildung anzurechnen.

3.5 Didaktische Gewährleistung individualisierter Ausbildungs- und Lehr-Lern-Arrangements an allen Lernorten der Berufsausbildung

Bezugnehmend auf die oben begründete ‚gleichberechtigte Pluralisierung der Lernorte‘, die notwendig ist, um eine Ausbildungsgarantie realisieren zu können, betreffen die folgenden strukturellen, kulturellen und personellen Voraussetzungen zur didaktischen Gestaltung individualisierter Ausbildungsarrangements alle beteiligten Lernorte, also die Ausbildungsbetriebe, berufsbildenden Schulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen:

Strukturelle Voraussetzungen

Um junge Menschen ihren Bedürfnissen und Interessen gemäß individuell zu fördern, sollten an allen Lernorten möglichst nicht nur Ausbilder/-innen und/oder Lehrer/-innen, sondern auch sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte tätig sein, die bei Bedarf Auszubildende im Teamteaching unterstützen. Für Betriebe bedeutet dies, dass dort neben den Ausbildern/Ausbilderinnen auch zeitweise Sozial- und Sonderpädagogen/-pädagoginnen mit den jun-

gen Leuten arbeiten, falls dies erforderlich sein sollte. Die im SGB III vorgesehenen Angebote wie die Assistierte Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen und die außerbetriebliche Berufsausbildung sollten in diesem Sinne weiterentwickelt und, wie oben erläutert, als „Flexible Hilfen“ (OEHME 2016) förderungsstrukturell für alle Jugendlichen ohne vorherige Einzelfallprüfung ihres individuellen Förderungsbedarfs zugänglich sein. Dies gilt gleichermaßen für die Ausbildungs- und Unterrichtsprozesse in berufsbildenden Schulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten. Auch dort sollten Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen mit einem entsprechenden Personalschlüssel im Teamteaching mit sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften unterrichten und ausbilden. Wie SCHROEDER (2016) feststellt, ist die sonderpädagogische Expertise für eine inklusiv gestaltete Berufsausbildung unabdingbar und wird dennoch häufig vernachlässigt. Denn für einzelne Jugendliche wird es notwendig sein, rehabilitationspädagogische Förderansätze ebenso einzubeziehen wie Konzepte zur „Verbindung von Pflege und Bildung“ (ebd., S. 63) und zu therapeutischen Erfordernissen z. B. bei chronischen Krankheiten oder gravierenden körperlichen Beeinträchtigungen. Zudem sind entsprechende Raumkonzepte und Lernmaterialien in Berufsschulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten notwendig, um individualisierte Ausbildungs- bzw. Unterrichtsprozesse zu ermöglichen.

An allen Lernorten wären die Pädagogen/Pädagoginnen von Verwaltungs- und sonstigen Aufgaben zu entlasten, damit sie ihre Arbeitszeit auf die individuelle Förderung ihrer Schüler/-innen bzw. Auszubildenden konzentrieren können und freie Kapazitäten für Vernetzungsaktivitäten haben, um diese bei Bedarf z. B. an relevante Beratungsstellen oder andere soziale Dienste zu vermitteln. In Ausbildungsbetrieben ohne einen gesonderten Ausbildungsbereich mit hauptamtlichen Ausbildern und Ausbilderinnen werden diese Voraussetzungen zwar kaum umsetzbar sein, weil sie die Jugendlichen im Rahmen ihrer regulären Arbeitsprozesse ausbilden. Dennoch sollten sie ihre Ausbildung für eine zeitweise Mitwirkung von Sozial- und Sonderpädagogen/-pädagoginnen öffnen.

Kulturelle Voraussetzungen

Ferner wäre an allen Lernorten eine Ausbildungs- bzw. Schulkultur zu entwickeln, in der nicht nur die Jugendlichen, sondern alle Mitglieder des Betriebes, der Schule und der Bildungseinrichtungen – also neben den Ausbildern/Ausbilderinnen, Lehrkräften, Sozial- und Sonderpädagogen/-pädagoginnen auch die Betriebs- bzw. Schulleitung sowie alle anderen Kollegen/Kolleginnen – in ihrer Individualität mit ihren individuellen Stärken und Schwächen wertgeschätzt werden und diese Vielfalt als Ressource der Schule anerkannt ist. Ferner wäre ein Selbstverständnis zu entwickeln, nach dem nur in gemeinsamer Anstrengung aller Beteiligten die Leistungen wie auch die Lebenssituationen der Auszubildenden verbessert werden können (vgl. WERNING/BAUMERT 2013).

Personelle Voraussetzungen

Basierend auf ihren Forschungsergebnissen und dem Konzept reflexiver pädagogischer Professionalisierung hat BYLINSKI (2016) ein umfassendes Konzept zur Qualifizierung aller in der Berufsausbildung tätigen Ausbilder/-innen, Lehrenden sowie Sozial- und Sonderpädagogen/-pädagoginnen vorgelegt. Dabei unterscheidet sie zwei große Kompetenzfelder, die sie als zentral zur inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung erachtet: (1) Kompetenzen für subjektorientierte Interventionen, die entweder den einzelnen Auszubildenden oder der Lerngruppe gelten, (2) Kompetenzen zur Vernetzung und Kooperation. Kooperationskompetenzen beziehen sich auf die bereits oben herausgestellte Notwendigkeit von multiprofessioneller Teamarbeit und Teamteaching. Vernetzungskompetenzen sind erforderlich, um in der Region oder im lokalen Kontext vertrauensvolle Netzwerke mit Akteuren und Akteurinnen des Ausbildungsmarktes und sozialer Dienste zu knüpfen, um Jugendliche bei Bedarf gezielt vermitteln zu können.

Des Weiteren betonen WERNING und BAUMERT (2013) die Grundhaltung der Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen, Sozial- und Sonderpädagogen/-pädagoginnen. Diese sollte der Anerkennung und Wertschätzung der individuellen Lernvoraussetzungen ihrer Auszubildenden gelten, sodass sie deren Heterogenität als Ressource in individualisierten Ausbildungs- bzw. Unterrichtsprozessen entfalten. Auch sollten sie bereit und fähig sein, in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten und den einzelnen Jugendlichen regelmäßig präzises, wertschätzendes und ihnen Lernchancen aufzeigendes Feedback zu geben. Dies setzt voraus, dass die Ausbildungsziele an allen beteiligten Lernorten und die jeweils geltenden Beurteilungs- bzw. Benotungskriterien transparent kommuniziert und die Auszubildenden durch individuelle Beratung, z. B. zu Lernstrategien, darin unterstützt werden, diese Ziele zu erreichen.

Neben den strukturellen Bedingungen, die von Bildungs- bzw. Schulpolitik zu gewährleisten sind, sind für die personellen und kulturellen Voraussetzungen an allen Lernorten Fortbildungen für Leitungskräfte, Ausbilder/-innen sowie Lehrer/-innen und Sozial- und Sonderpädagogen/-pädagoginnen gefordert, die auch in multiprofessionellen Teams durchgeführt werden sollten. Des Weiteren sollte in den Lehrgängen zur „Ausbildung der Ausbilder“ und in relevanten pädagogischen Studiengängen stärker als bisher die inklusive Gestaltung der Berufsausbildung vermittelt werden.

4. Ausblick

Ausgehend vom Inklusionsverständnis der UNESCO sind die hier angestellten Überlegungen von dem Anliegen geleitet, die Berufsausbildung auf mögliche institutionelle bzw. strukturelle Ausgrenzungsrisiken hin kritisch auf den Prüfstand zu stellen und Vorschläge zu formulieren, um diese zukünftig abzubauen. Im Ergebnis wurde hier eine Vielzahl von Reformideen zusammengestellt, die es umzusetzen gilt, sofern die Berufsausbildung im Verständnis der UNESCO inklusiver gestaltet werden sollte. Dass es dazu bereits positive Beispiele aus

Ausbildungsbetrieben und anderen Bereichen der Ausbildungspraxis gibt, zeigen die Beiträge in diesem Sammelband. Sie stimmen durchaus zuversichtlich und eröffnen optimistische Aussichten für eine inklusive Gestaltung der Berufsausbildung. Dennoch können sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit einer inklusiven Gestaltung grundlegende institutionelle Änderungen der Berufsausbildung verbunden wären. Deshalb ist es nicht überraschend, wie schon einleitend erwähnt, dass vorliegende Forschungsergebnisse (vgl. ENGRUBER u. a. 2014; ENGRUBER/ULRICH 2016) auf mächtige Gegenstimmen aus der Bildungspolitik verweisen. Vor allem die Vertreter/-innen aus Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden, die sich in der Vergangenheit immer schon als machtvolle Akteure der Berufsbildungspolitik erwiesen haben, stehen einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung überaus skeptisch gegenüber (vgl. ebd.). Deshalb scheint die Realisierbarkeit der hier skizzierten Vorschläge eher fraglich, was zwar einerseits ernüchtert, andererseits aber nicht entmutigend ist. Denn sie können dennoch als kritische Sonde dienen, um institutionell bedingte Ausgrenzungsmechanismen herauszustellen, konsequent zu verfolgen und die zu ihrem Abbau notwendigen Reformen der Berufsausbildung immer wieder einzufordern.

Literatur

- ANSLINGER, Eva: Teilzeitberufsausbildung als Instrument zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 155–168
- BAETHGE, Martin: Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 43–57
- 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
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn 2017
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011
- BYLINSKI, Ursula: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 215–231
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016
- BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten: Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Aufl. Bonn 2014
- ENGGRUBER, Ruth u. a.: Inklusiver Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn 2014
- ENGGRUBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung. Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. Bonn 2014
- ENGGRUBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems. Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenziertere Berufsbildung. Bielefeld 2016, S. 127–143
- EULER, Dieter: Die Modularisierung der Berufsausbildung verbessert die Chancen von Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt. In: WSI Mitteilungen (2013) 1, S. 61–63
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckert: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014) 1, 114–132
- GRANATO, Mona: Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 87–100
- KNECHT, Alban; ATZMÜLLER, Roland: Von der Ausbildungsgarantie zur Ausbildungspflicht. Die Entwicklung der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. In: neue praxis (2017) 3, S. 239–252
- LÜDERS, Christian: „Jemanden braucht es ja ...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen (2014) 6, S. 21–53
- OEHME, Andreas: Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 43–56
- SCHROEDER, Joachim: Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch der Inklusion. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 57–68
- SOLGA, Heike: Wissensgesellschaft. Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: HEIDEMANN, Winfried; HUHNHENNE, 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

- THIELEN, Marc: Die Debatte um inklusive Berufsbildung im Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 113–123
- WANSING, Gudrun u. a.: Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 71–85
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: BAUMERT, Jürgen u. a.: Inklusion, Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch 146. München 2013, S. 38–55
- WINKLER, Michael: Kritik der Inklusion – oder: Über die Unvermeidbarkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: Widersprüche (2014) 133, S. 25–39
- ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016

Ingrid Arndt

► **Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem**

Die Verbesserung des Übergangs von Jugendlichen in Ausbildung und Beruf (im Folgenden bezeichnet als Übergang Schule – Beruf) ist seit vielen Jahren ein Thema, mit dem sich die pädagogischen Fachdisziplinen in Theorie und Praxis auseinandersetzen. Dennoch gehen Veränderungen, die zu einer dauerhaften Verbesserung des Übergangs von Jugendlichen ins Erwerbsleben führen, nur sehr schleppend voran. Vorhandene strukturelle und inhaltliche Probleme, die den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt erschweren, scheinen sich verfestigt zu haben. Im Folgenden soll betrachtet werden, inwiefern Inklusion hier mögliche Ansatzpunkte für die Verbesserung der Übergänge bietet und welche Themen aus einer inklusionspädagogischen Perspektive relevant sind, um den seit vielen Jahren bekannten Schwierigkeiten im Übergangsprozess dauerhaft zu begegnen und die Teilhabechancen möglichst aller Jugendlicher im beruflichen Bildungsprozess zu fördern.

1. Hintergründe

Die Fragen, wie Jugendliche auf den Übergang Schule – Beruf vorbereitet werden können, welche Voraussetzungen sie für eine Berufsausbildung bzw. Beschäftigung im Betrieb mitbringen sollen und welche Beratung und Begleitung sie benötigen, sind nicht neu (vgl. z. B. BOJANOWSKI/ECKERT/STACH 2004; FASCHING/NIEHAUS 2004; HINZ 2006; NIEHAUS/KAUL 2012; STEIN/ORTHMANN BLESS 2009). Diese Themen beschäftigen seit vielen Jahren Theorie (in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen), Praxis (insbesondere in Institutionen beruflicher Bildung) und Politik (z. B. durch die Förderung von Modellprojekten und Förderprogrammen).

1.1 Anlässe für mehr Inklusion im Übergang Schule – Beruf

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009, anknüpfend an Diskussionen über den prognostizierten Fachkräftemangel in einzelnen Branchen (vgl. BIBB 2017; ENGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 13), vorhandene Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. MATTHES u. a. 2016) und die steigenden Zuwanderungszahlen geflüchteter Menschen im Bildungssystem (vgl. GRANATO/NEISES 2017; ZIKA/MAIER/MÖNNING 2017), wird den oben genannten Themen auf allen Ebenen wieder verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Die Frage nach der Umsetzung von Inklusion im Übergang Schule – Beruf wird verstärkt ins Blickfeld gerückt (vgl. z. B. ARNDT 2017; BYLINSKI/VOLLMER 2015; BYLINSKI/RÜTZEL 2016; KOCH 2014; ZOYKE/VOLLMER 2016), und hiermit auch die Frage nach der Gestaltung von Rahmenbedingungen und Strukturen für einen gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf.

1.2 Inklusionsverständnis

Inklusion bedeutet in diesem Kontext nicht nur durch verschiedene Maßnahmen, Angebote und Strukturveränderungen das Ziel einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen und berufliche Teilhabe zu ermöglichen, sondern auch die Bildungsprozesse nachhaltig inklusiv zu gestalten.

Inklusion wird hier im Sinne der „UNESCO-Leitlinien für die Bildungspolitik“ verstanden und bezieht sich somit auf alle Heterogenitätsdimensionen. „Inklusion sollte als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2009, S. 8).

Inklusive Ansätze in der Praxis zu verankern, bedeutet Veränderungen auf verschiedenen Ebenen anzustoßen. Der Index für Inklusion (Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken), aber auch Schulentwicklungsmodelle z. B. das Drei-Ebenen-Modell von ROLFF (Umsetzung von Entwicklungsprozessen auf der Ebene der Organisation, des Unterrichts und des Personals) (vgl. ROLFF 2010; 2012) können hier als Ausgangspunkt für die konsequente Verankerung inklusiver Veränderungen im Bildungssystem und in den einzelnen Ausbildungsphasen gelten.

1.3 Aktuelle Situation

Solche umfassenden Veränderungen, die für dauerhafte Entwicklungen in Richtung Inklusion notwendig wären, finden in der Praxis eher selten statt. Es gibt jedoch erste Bestrebungen, die Angebote kohärenter miteinander zu verknüpfen und ihre Anzahl zu reduzieren. Dazu ist es notwendig, die berufliche Bildung als einen zusammenhängenden und aufeinander aufbauenden Bildungsprozess zu betrachten, in dessen Mittelpunkt der/die Jugendliche steht (vgl. ARNDT 2010; BAUDISCH 2004; EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS

Education 2002; 2013). Hierfür ist ein von gemeinsamen Werten geprägter transparenter Orientierungsrahmen, d. h. eine Verständigung der Beteiligten über das übergeordnete Ziel im beruflichen Bildungsprozess, notwendig (vgl. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION 2002, S. 32), welches nach wie vor zu fehlen scheint. Inklusion, die es im deutschen Bildungssystem umzusetzen gilt (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention; DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2009), mit dem Ziel, die Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, bietet einen solchen Orientierungs- und Werterahmen und kann damit einen gezielten Beitrag zur Verbesserung des gesamten Systems des Übergangs Schule – Beruf leisten.

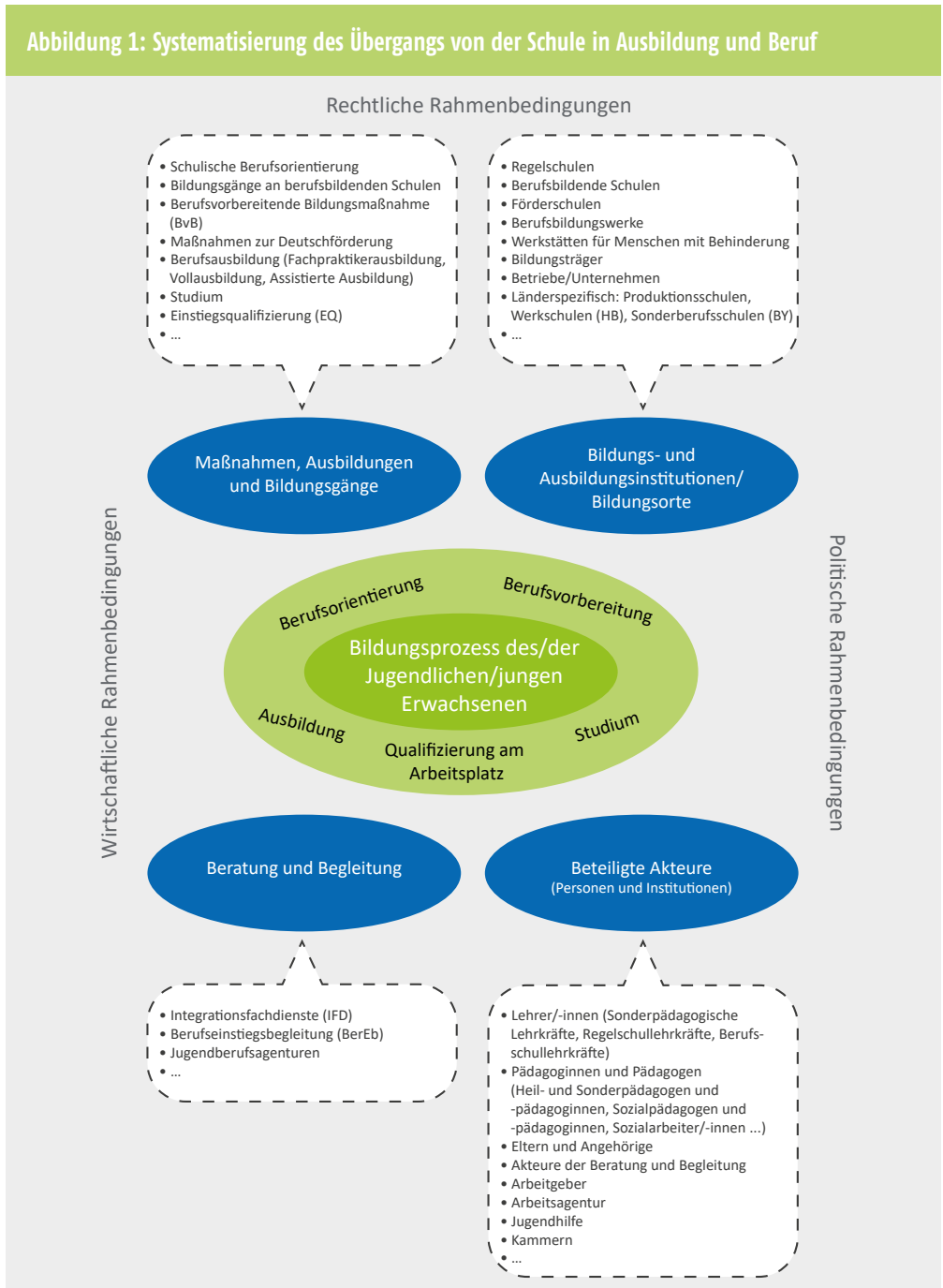
Inwiefern Inklusion ausgehend von dem Ist-Stand zu einer Verbesserung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf beitragen und was dies für die Bildungspraxis heißen kann, soll im Folgenden skizziert werden.

2. Durch Inklusion rückt der Übergangsprozess als Ganzes in den Blick

Eine besonders große Herausforderung bei der Beschäftigung mit dem Thema des Übergangs Schule – Beruf besteht seit vielen Jahren für die in dem Feld agierenden Akteure und auch für die Jugendlichen selbst darin, einen Überblick über dieses komplexe Themenfeld zu erlangen und zu behalten. Die Vielzahl von Bildungsangeboten, die speziellen Förderungs- und Unterstützungsstrukturen, die regionalen Unterschiede und die häufigen Neuerungen in diesem Feld machen dieses Thema äußerst komplex.

Ausgangspunkt für Veränderungen in einem inklusiven Sinne, die gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen stattfinden (siehe Abschnitt 1.2) und inklusionsrelevante Schlüsselthemen (siehe Abschnitt 6) gleichermaßen berücksichtigen müssen, machen es notwendig, den Übergangsprozess in seiner Komplexität ins Blickfeld zu rücken. Dabei gilt es, sowohl inklusionsrelevante strukturelle (siehe Abb. 1) als auch inhaltliche Aspekte (siehe Abb. 2) aufzuzeigen, die für eine Weiterentwicklung des beruflichen Bildungsprozesses zu berücksichtigen sind.

Abbildung 1: Systematisierung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf



3. Durch Inklusion werden personenbezogene Kategorisierungen überwunden

Angebote, Maßnahmen und Unterstützungsleistungen im nachschulischen Bereich sind unterschiedlichen Rechtskreisen zugeordnet. Dies hat zur Folge, dass durch verschiedene Verfahren der Förder- und Unterstützungsbedarf festgestellt wird und der/die Jugendliche einer bestimmten Zielgruppe zugeordnet wird und so nur zu speziellen Bildungsangeboten Zugang hat. Das individuelle Bildungsziel tritt hierdurch in den Hintergrund, und es besteht die Gefahr, dass Wahlmöglichkeiten eingeschränkt werden. In der Schule richtet sich die Unterstützungsleistung für den Jugendlichen/die Jugendliche nach Förderschwerpunkten, im nachschulischen Bereich wird der Zugang zu den jeweiligen Bildungsangeboten davon abhängig gemacht, ob er/sie als schwerbehindert, lernbehindert oder benachteiligt gilt. Personenbezogene Kategorisierungen werden so verfestigt.

Im Übergang wird z. B. aus dem Schüler/der Schülerin mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung (der/die je nach Bundesland inklusiv oder in einer Förderschule beschult worden ist) im nachschulischen Bereich ein „Jugendlicher mit Benachteiligung“, der einer speziellen Bildungsmaßnahme zugewiesen wird. Dies bedeutet für den Jugendlichen/die Jugendliche ganz konkret, dass er/sie trotz gleichbleibenden Unterstützungsbedarfs immer wieder aufs Neue Zuschreibungen bezüglich seiner/ihrer Person erlebt und in der Regel sein/ihr Bildungsweg als ein Sonderweg vorbestimmt ist und dadurch seine/ihre Teilhabemöglichkeiten von vornherein eingeschränkt bzw. erschwert werden.

Die bisherigen Strukturen und Angebote stehen häufig im Kontrast zum vorhandenen Wissen bezüglich der Gestaltung gelingender inklusiver Bildungsprozesse.

4. Inklusion heißt, vorhandenes Fach- und Spezialwissen in Bezug auf die zentralen Themen des Übergangs zu nutzen

4.1 Wissen vernetzen

Ohne Zweifel ist für die Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungs- und Berufsbildungssystems pädagogisches Fach- und Spezialwissen von zentraler Bedeutung. Das Interesse am Thema des Übergangs war bisher innerhalb der Fachdisziplinen auf bestimmte Themenschwerpunkte und Zielgruppen ausgerichtet. Dieses vorhandene Wissen existiert nach wie vor häufig parallel nebeneinander, wie z. B. bei der Teilnahme von Fachtagungen unterschiedlicher Fachdisziplinen äußerst deutlich wird. So fehlt es der Berufspädagogik an inklusionspädagogischem Wissen und der Sonder- und Inklusionspädagogik an Kenntnissen der beruflichen Bildung.

Wichtig ist es daher im Bereich des Übergangs Schule – Beruf vorhandenes Fachwissen stärker zu vernetzen (vgl. WEISER 2016, S. 200f.).

4.2 Auf vorhandenem Wissen aufbauen

Die Themen, die für das Gelingen des Übergangs ins Berufsleben als zentral gelten, sind seit vielen Jahren bekannt und gleichgeblieben (vgl. Arndt 2010, S. 96–98; BAUDISCH 2004, S. 237f.; EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION 2002; GRÜNKE 2006, S. 143f.). Bereits 1993 wurden im Rahmen der OECD/CERI-Veröffentlichung „Young People with Handicaps – The Road to Adulthood“ zentrale Problemstellen des reibungslosen Übergangs in das Erwerbs- und Erwachsenenleben benannt. Hierzu zählen u. a. die unterschiedlichen Zielsetzungen der am Übergangsprozess beteiligten Fachleute, die fehlende Einheitlichkeit bezüglich der Anforderungen, die an die/den Jugendliche/-n gestellt werden, die fehlende Koordination der am Übergangsprozess beteiligten Institutionen bzw. Personen, die zu geringe Zusammenarbeit zwischen Eltern, Jugendlichen und der am Übergangsprozess Beteiligten, die fehlende Förderung von Selbstständigkeit und das Abhängigmachen der Hilfeleistungen von den zugewiesenen Behinderungskategorien (vgl. OECD/CERI (1993, S. 13ff.)). Zu weiteren Faktoren, die für den Übergang Schule – Beruf und in Bezug auf die berufliche Bildung für Menschen mit Förderbedarf zentral sind, zählen die aktive Beteiligung der Schülerschaft und die Achtung ihrer persönlichen Entscheidungen, die Entwicklung eines angemessenen individuellen Bildungsplans und die notwendig enge Verbindung zwischen Schule und Arbeitsmarkt (vgl. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION 2002, S. 25–28, 31–34).

Diese vorhandenen Erkenntnisse müssen in der Konzeption und in der praktischen Umsetzung stärker einfließen.

4.3 Inklusionspädagogisches Wissen übertragen

Zusätzlich zu diesem Wissen über solche Gelingensbedingungen im Übergang Schule – Beruf kann insbesondere das aus schulbezogenen Kontexten resultierende Wissen über die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse genutzt werden (vgl. z. B. BOBAN/HINZ 2017; SEITZ 2006; REICH 2012; 2014; WOCKEN 2014). Damit kristallisieren sich für den Bereich der beruflichen Bildung folgende zentrale Themen heraus:

- ▶ kompetenzorientierte Unterstützung und Stärkung der Teilhabemöglichkeiten durch individuelle Beratung und Begleitung (siehe Abschnitt 6.1),
- ▶ eine inklusive Didaktik und Methodik im beruflichen Bildungsprozess (siehe Abschnitt 6.2),
- ▶ die multiprofessionelle Teamarbeit innerhalb von Bildungsinstitutionen und mit externen Kooperationspartnern (siehe Abschnitt 6.3) und
- ▶ die Professionalisierung des Personals (siehe Abschnitt 6.4).

5. Eine gemeinsame Werteorientierung und Klärung der pädagogischen Aufgabenstellung durch Inklusion

Eine wesentliche weitere Ursache für die schleppenden Veränderungen im Übergangsprozess liegt in dem fehlenden gemeinsamen Orientierungsrahmen und Wertesystem der Akteure in diesem Feld, welches aber das Fundament für das pädagogische Handeln bilden müsste. Daher muss neben der Frage nach der entsprechenden Gestaltung der Rahmenbedingungen auch die Frage nach der übergeordneten (pädagogischen) Aufgabe im Übergang Schule – Beruf gestellt werden. Diese Aufgabe kann nur im Zusammenhang mit der Klärung des Bildungsziels einhergehen. Ist das Bildungsziel geklärt, können auch die zu vermittelnden bzw. zu erlernende Inhalte näher definiert und aufeinander abgestimmt werden.

5.1 Die Frage nach den übergeordneten Bildungszielen und -inhalten

Eine Annäherung an mögliche übergeordnete Bildungsziele und -inhalte, die für die Ausgestaltung inklusiver Bildungsprozesse und die Teilhabe am Berufsleben von zentraler Bedeutung sind, kann von verschiedenen Seiten erfolgen.

In der beruflichen Bildung wird das Erlangen „beruflicher Handlungskompetenz“ als zentral angesehen. Diese wird erreicht, indem entsprechende Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen vermittelt werden. Die genannten Kompetenzbereiche finden Eingang in diverse Dokumente zur Steuerung und Aufschlüsselung beruflicher Bildungsprozesse (vgl. z. B. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2017; DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN 2011).

Inklusive Bildung verfolgt das übergeordnete Ziel, die gesellschaftliche Teilhabe in Bezug auf Bildung und Arbeit, aber auch in Bezug auf alle anderen Lebensbereiche zu ermöglichen (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2009, S. 6; UN-Behindertenrechtskonvention Art. 24, 27). Lernerfolg wird in diesem Zusammenhang in den UNESCO-Leitlinien definiert „als Wertebildung und als Erwerb von Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, die für die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft benötigt werden“ (S. 6).

Dies kann aus einer inklusiven Perspektive nur gelingen, wenn die Stärkung und Bildung der Persönlichkeit im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht. Die Persönlichkeitsbildung des/der Jugendlichen, die als übergeordnete inklusionspädagogische Aufgabe im Übergang Schule – Beruf formuliert werden kann, und eine inklusive Werteorientierung (vgl. BOBAN/HINZ 2017) stehen in keinerlei Widerspruch zu den oben genannten Zielen beruflicher Bildung.

5.2 Persönlichkeitsbildung

Persönlichkeitsbildung heißt nicht nur das Erlangen von intellektuellen und technischen Fähig- und Fertigkeiten zu fördern, sondern eine/-n Jugendliche/-n so zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten, dass sich diese/-r „als Individuum (Verhältnis zu sich selbst),

als Sozialwesen (Verhältnis zu den Mitmenschen) und als Kulturwesen (Verhältnis zu den Kulturwerten und Wissensbeständen einer Gesellschaft“ versteht (PRANDINI 2002, S. 361). Bildung ist somit auch hier auf die Förderung der Sozial-, Selbst- und Fachkompetenzen gleichermaßen zu richten unter Berücksichtigung der Grundsätze der Personalität (bedingungslose Achtung und Würde des/der Jugendlichen) und der Individualität (Berücksichtigung der affektiven und kognitiven Merkmale des/der Jugendlichen) (vgl. PRANDINI 2001; ARNDT 2010, S. 105–110). Hierbei gilt es im inklusiven Sinne auch die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

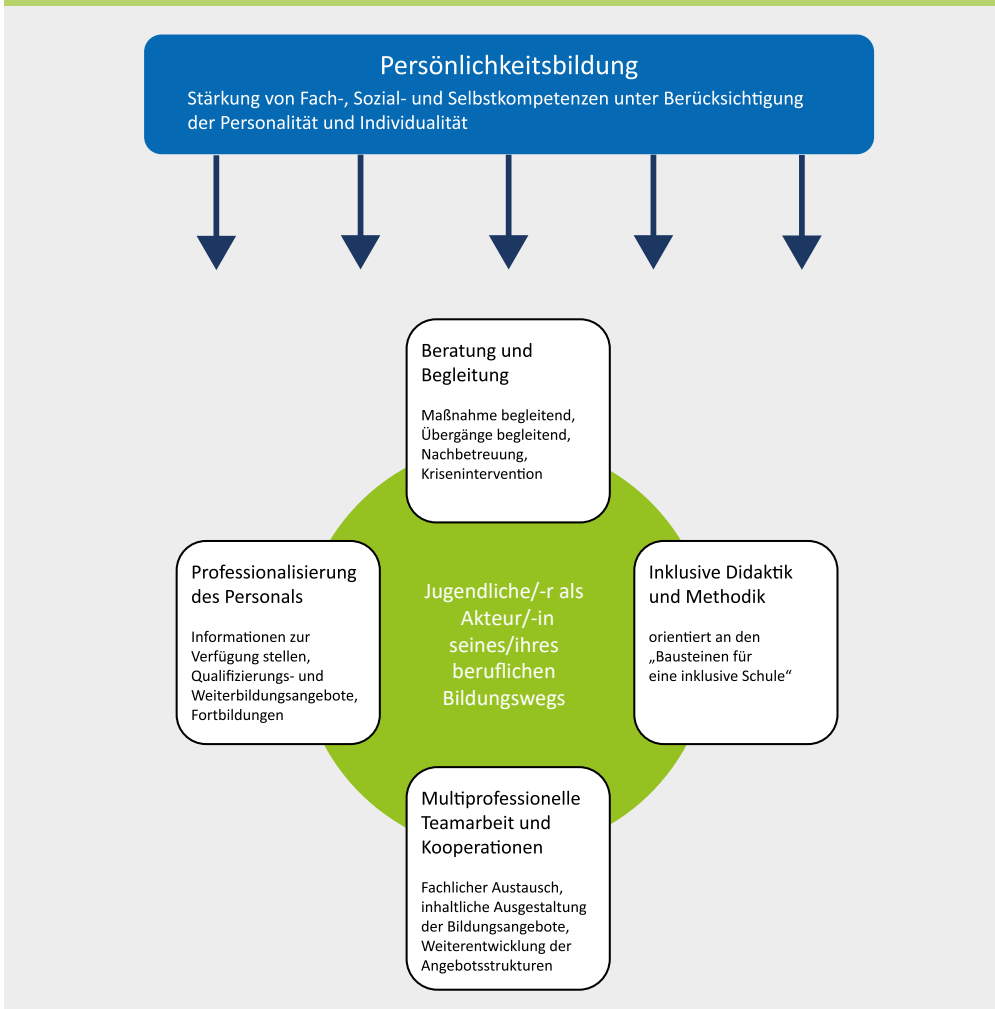
Ausgangspunkt für die zukünftige Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf müssen daher auch Überlegungen sein, wie die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen des/der Jugendlichen unter Berücksichtigung der Grundsätze der Personalität und Individualität gestärkt und in Bezug auf einzelne Bildungsziele, Bildungsinhalte, durch entsprechende Lehr- und Lernmethoden und die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen umgesetzt werden können. Dabei ist es sowohl aus inklusions- als auch aus berufspädagogischer Sicht relevant, die zu erlernenden Inhalte und Kompetenzen möglichst weitestgehend an die Betriebe anzubinden. Zum einen können hierdurch einige Kompetenzen unter realen Arbeitsbedingungen erlernt und gleichzeitig die Sinnhaftigkeit dieser in unmittelbaren Arbeitszusammenhängen erlebt werden. Zum anderen zeigen Erfahrungen, dass durch diese betriebliche Anbindung die Chancen auf eine Beschäftigung bzw. Ausbildung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt steigen.

6. Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf – Schlüsselthemen und Schlussfolgerungen für die Praxis

Folgende Punkte lassen sich somit zur Verbesserung der Übergänge durch Inklusion zusammenfassen und sind gleichzeitig der Ausgangspunkt für gelingende Inklusion im Übergang Schule – Beruf:

1. Der berufliche Bildungsprozess ist als Ganzes zu betrachten, weil
 - ▶ das Erfassen von Zusammenhängen und komplexen Strukturen und Bildungsmöglichkeiten der im Bildungsprozesses handelnden Akteure für eine gezielte Unterstützung des/der Jugendlichen notwendig ist,
 - ▶ für den/die Jugendliche/-n selbst eine inhaltliche und strukturelle Kontinuität im Bildungsprozess zur Bewältigung des Übergangs ins Berufsleben grundlegend sind.
2. Fach- und Spezialwissen ist auf inklusions- und übergangsrelevante Themen zu bündeln.
3. Persönlichkeitsbildung und inklusive Werte dienen als Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung eines inklusiven beruflichen Bildungsprozesses.

Abbildung 2: Schlüsselthemen des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf



Werden diese Punkte ernst genommen und konsequent verfolgt, kristallisieren sich insbesondere folgende Schlüsselthemen heraus, die für die praktische Umsetzung von Inklusion als relevant anzusehen sind:

- ▶ kontinuierliche Beratung und Begleitung im Bildungsverlauf,
- ▶ multiprofessionelle Teamarbeit und Kooperation,
- ▶ inklusive Didaktik und Methodik und
- ▶ Professionalisierung des Personals.

Im Folgenden werden einige Aspekte dieser Themenfelder skizziert und abschließend weiterführende Fragen für eine zielgerichtete Umsetzung von Inklusion im Übergang Schule – Beruf formuliert (ausführlicher Fragenkatalog siehe S. 172ff.).

6.1 Beratung und Begleitung

Beratung und Begleitung im Bildungsverlauf sind zentral, um eine verlässliche und kontinuierliche Beziehung zu dem/zu der jeweiligen Jugendlichen herzustellen.

Insbesondere Jugendliche mit Unterstützungsbedarf benötigen bezüglich der Auseinandersetzung mit den eigenen Potenzialen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2016), beruflichen Wünschen und Möglichkeiten eine aktive Förderung und Unterstützung. Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung und des Peer-Counseling bieten diesbezügliche Ansätze (vgl. PAPADOPOULOU/PAPADOPOULOS 2016). Grundlage von Beratungsprozessen sollten praktische Arbeitserfahrungen der Jugendlichen sein.

Erst durch das Erleben praktischer Tätigkeiten wird es dem/der Jugendlichen möglich, sich selbst realistisch einzuschätzen und eine Vorstellung über eigene berufliche Perspektiven zu entwickeln.

Obwohl die Relevanz dieses Themas durchaus erkannt wird und daher ein Bestandteil von Konzeptionen von Bildungsmaßnahmen ist und es ebenfalls ausführliche Dokumentationen über Qualitätsstandards für Beratungsprozesse gibt (vgl. NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG u. a. 2014), fehlt es an einer durchgehenden personenbezogenen oder zumindest inhaltlich aufeinander abgestimmten Beratung und Begleitung im Übergangsprozess. Zur Verbesserung von Beratungs- und Begleitstrukturen können folgende übergeordnete Fragen richtungsweisend sein:

- ▶ Wie kann in der Beratung inhaltliche und strukturelle Kontinuität gewährleistet werden?
- ▶ Wie kann dem Kriterium der Persönlichkeitsbildung im Beratungs- und Begleitungsprozess angemessen entsprochen werden?
- ▶ Auf welche speziell für den Übergangsprozess relevanten Beratungs- und Begleitungsstrukturen kann zurückgegriffen werden? Welche Erkenntnisse liegen hier bereits vor?

6.2 Multiprofessionelle Teamarbeit und Kooperation

Die Relevanz der Zusammenarbeit und Kooperation der am Bildungsprozess beteiligten Akteure wird im Rahmen der Umsetzung von Inklusion eine zentrale Rolle zugeschrieben und ist im Bildungsverlauf (Abstimmung und Zusammenarbeit bezüglich der Inhalte, Methoden und Ziele) zu gewährleisten, um inhaltliche und strukturelle Kontinuität für den/die Jugendliche/-n im Bildungsverlauf zu ermöglichen. Sowohl im Bereich der beruflichen Bildung als auch im schulischen Bereich werden Fragen des Gelingens und der Voraussetzungen für multiprofessionelle Teamarbeit und Kooperation thematisiert (vgl. ARNDT/WER-

NING 2013; HAAS/ARNDT 2017; KREMER/KÜCKMANN 2016; 2017), ebenfalls in Leitlinien und Empfehlungen für die Lehrer/-innenbildung (vgl. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION 2012; GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT 2017; KULTUSMINISTERKONFERENZ/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2015).

Für das Gelingen von Teamarbeit sind die entsprechenden Voraussetzungen auf der Ebene der Organisation, des Bildungsangebots/des Unterrichts und des Personals zu schaffen. Ausgehend von vorliegenden Forschungsergebnissen zur Teamarbeit und Kooperation aus der inklusiven schulischen Praxis sowie formulierten Empfehlungen (vgl. HAAS/ARNDT 2017, S. 88–91) lassen sich folgende übergeordnete Fragestellungen für eine Verbesserung der Teamarbeit und Kooperation im Kontext berufliche Bildung ableiten:

- ▶ Wie können Prozesse zur Zusammenarbeit und Kooperation auf Leitungsebene gestützt und gefördert werden?
- ▶ Wie sind Teamarbeit und Kooperationsstrukturen in Bildungsinstitutionen und Betrieben und im Rahmen ihrer Zusammenarbeit zu etablieren und zu gestalten?
- ▶ Wie kann das in der Praxis tätige Personal teamarbeitsrelevante Kompetenzen für inklusive Kontexte erwerben?

6.3 Inklusive Didaktik

In der inklusiven Pädagogik liegen seit vielen Jahren Erfahrungen vor, was inklusives Lehren und Lernen heißt und welche Aspekte hierbei als zentral anzusehen sind (vgl. z. B. FEUSER 1997; KRICKE/REICH 2016; REICH 2014; SEITZ 2006). In der beruflichen Bildung wird sich ebenfalls mit Ansätzen einer inklusiven Didaktik beschäftigt (vgl. z. B. BIERMANN/BONZ 2012). Anknüpfend an die von Reich formulierten „Bausteine für eine inklusive Schule“ sind methodisch-didaktische Fragestellungen eingebettet in den Gesamtkontext der Bildungssituation auf verschiedenen Ebenen zu betrachten (vgl. REICH 2014), und dies ist insbesondere für den beruflichen Bildungsprozess mit seinen verschiedenen Lernorten von zentraler Bedeutung. Hiervon ausgehend können u. a. folgende Fragestellungen für die Umsetzung in der beruflichen Bildung leitend sein:

- ▶ Wie können demokratische Prinzipien und mehr Chancengerechtigkeit in Institutionen der beruflichen Bildung erreicht werden?
- ▶ Wie kann in der beruflichen Bildung in allen Bildungsphasen eine förderliche Lernumgebung geschaffen werden?
- ▶ Wie sind Beziehungen zu Lernenden und der Lehrenden untereinander lernförderlich zu gestalten?
- ▶ Wie kann die Anbindung beruflicher Bildungsinstitutionen an die berufliche Lebenswelt gestärkt werden?

Ebenfalls formuliert er konkrete Kriterien inklusiver Unterrichtsqualität, die auch Anregungen für den Bereich der beruflichen Bildung geben können (vgl. REICH 2014, S. 341–355). Folgende übergeordnete Fragen können hier leitend sein:

- ▶ Wie können zu vermittelnde/zu erlernende Kompetenzen auf die Heterogenität der Lerngruppe abgestimmt werden und individualisierte Formen des Lernens ermöglichen?
- ▶ Wie können Lernaufgaben und Lernlandschaften so gestaltet werden, dass Lernende verschiedene Perspektiven aufgezeigt bekommen und unterschiedliche Zugänge ermöglicht werden?
- ▶ Wie können Projekte fachübergreifend gestaltet werden?
- ▶ Wie können Wahlmöglichkeiten geschaffen werden, die Interessen und Neigungen des/der Einzelnen berücksichtigen?
- ▶ Wie können Medien eingesetzt werden, die Lernende aktivieren und unterstützen?

6.4 Professionalisierung des Personals

Die Umsetzung von Inklusion stellt neue Ansprüche an das Bildungspersonal. Die Frage nach der Professionalisierung wird in unterschiedlichen Kontexten thematisiert, sowohl in Bezug auf die Lehrer/-innenbildung als auch in Bezug auf weiteres Bildungspersonal (vgl. BRATER 2016; BUCHMANN 2016; BYLINSKI 2016; ZOYKE 2016). Bezüglich der zu vermittelnden inklusionsrelevanten Inhalte kann auf bereits vorhandene Erfahrungen zurückgegriffen werden (siehe „Qualifizierung und Weiterbildung für Inklusion“, <https://www.bibb.de/de/66312.php>). Zentrale Themen in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgegriffen werden müssen, sind hier u. a. die multiprofessionelle Teamarbeit, Kooperation, Netzwerkarbeit, Beratung, das Erwerben von Kenntnissen über Förderschwerpunkte/konkreten Unterstützungsbedarf, Diagnostik und die Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Fragestellungen und die eigene Reflexionsfähigkeit in Bezug auf inklusive Bildungsprozesse. Diese Fachkenntnisse sind die Voraussetzung für die Umsetzung inklusiver Ansätze in der Praxis und somit zentral für inhaltliche Fragen der Professionalisierung. Im Moment scheint jedoch eher die Frage dringlich zu sein, wie dieses Wissen überhaupt in die Berufspraxis gelangen soll. Ohne Verankerung dieses Wissens kann sich die pädagogische Praxis nicht Richtung Inklusion entwickeln. Somit sind zunächst folgende übergeordnete Fragestellungen vorrangig zu bearbeiten:

- ▶ Wie kann eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und den eigenen Einstellungen in der beruflichen Praxis ermöglicht werden?
- ▶ Welche Strukturen und welche Angebote müssen geschaffen werden, die berufstätigen Personen eine Auseinandersetzung mit inklusionsrelevanten Themen ermöglicht?

7. Fazit

An die oben genannten Ausführungen anknüpfend muss es das angestrebte pädagogische Ziel sein, Systeme, Angebote und Unterstützungsleistungen konsequent in Richtung Inklusion zu verbessern. Dies bedeutet konkret, die genannten Aspekte gleichermaßen bei der Entwicklung weiterer Konzepte im Übergang Schule – Beruf einzubeziehen, vorhandene Bildungsangebote in Bezug auf die genannten Punkte zu prüfen und sie unter Berücksichtigung dieser zentralen Aspekte weiterzuentwickeln. Nur dann kann eine nachhaltige und dauerhafte Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf für alle Jugendlichen stattfinden, und es können ihre Teilhabemöglichkeiten gestärkt werden.

Literatur

- ARNDT, Ingrid: Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Erwerbsleben. Deutschland und Dänemark im Vergleich. Oldenburg 2010. – URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1085/1/arnein10.pdf> (Stand: 01.08.2018)
- ARNDT, Ingrid: Inklusion im Übergangsprozess Schule – Beruf. Überlegungen für ein inklusionspädagogisches Rahmenkonzept. 2017. – URL: https://www.ueberaus.de/www/inklusion_im_uebergangsprozess.php (Stand: 01.08.2018)
- ARNDT, Ann-Kathrin; WERNING, Rolf: Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: ARNDT, Ann-Kathrin; WERNING, Rolf (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn 2013, S. 12–40
- BAUDISCH, Winfried: Berufliche Rehabilitation im biografischen Kontext. In: BAUDISCH, Winfried; SCHULZE, Marion; WÜLLENWEBER, Ernst (Hrsg.): Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart 2004, S. 232–259
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. 2. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2012
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze 2017
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred; STACH, Meinhard (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderung – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld 2004
- BOJANOWSKI, Arnulf: Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. 2012. – URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-bojanowski1112.pdf> (Stand: 01.08.2018)
- BRATER, Michael: Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen für inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und

- Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2016, S. 245–257
- BUCHMANN, Ulrike: Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Lehrerbildung erfordert Professionalität. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn 2016, S. 233–244
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Zweiter Teilhabebericht der Bundregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Behinderung – Beeinträchtigung. Bonn 2016
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Potenzialanalyse. Wegbereiter für eine erfolgreiche Berufsorientierung. Bonn 2016
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2017
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): FAQ-Fachkräftemangel. – URL: <https://www.bibb.de/de/11734.php> (Stand: 01.08.2018)
- BYLINSKI, Ursula: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn 2016, S. 215–231
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2016
- BYLINSKI, Ursula; VOLLMER, Kirsten: Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Bonn 2015
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. Aufl. Bonn 2009. – URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf (Stand: 01.08.2018)
- DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2011. – URL: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Stand: 01.08.2018)
- ENGGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Brüssel, Odense 2012
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: Berufliche Bildung von Lernenden mit Beeinträchtigungen und Unterstützungsbedarf. Erfolgreiche europäische Ansätze. Odense, Brüssel 2013
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit

- sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Zusammenfassender Bericht. Middelfart 2002
- FASCHING, Helga; NIEHAUS, Mathilde: Qualitätsdiskussion in der beruflichen Integration. In: Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried (Hrsg.): Qualität und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. Linz 2004, S. 315–326
- FEUSER, Georg: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim 1997, S. 215–226
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Leitlinien für eine innovative Lehrerinnenbildung. Frankfurt 2017
- GRANATO, Mona; NEISES, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn 2017
- GRÜNKE, Matthias: Berufliche Rehabilitation. In: HANSEN, Gerd; STEIN, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 138–151
- HAAS, Benjamin; ARNDT, Ingrid: Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen. Frankfurt 2017
- HINZ, Andreas: Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: Impulse (2006) 39, S. 3–12
- KOCH, Barbara: Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: bwp@ (2014) 27. – URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/koch> (Stand: 01.08.2018)
- KREMER, H.-Hugo; KÜCKMANN, Marie-Ann: Handreichung zur multiprofessionellen Teamarbeit (mpT) in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. Paderborn 2017. – URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/3i/3i_handreichung_mpt.pdf (Stand: 01.08.2018)
- KREMER, H.-Hugo; KÜCKMANN, Marie-Ann: Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In: bwp@ (2016) 30. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf (Stand: 01.08.2018)
- KRICKE, Meike; REICH, Kersten: Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim, Basel 2016
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnung des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, aktualisierte Auflage. 2017
- KULTUSMINISTERKONFERENZ; HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. 2015
- MATTHES, Stephanie u. a.: Mehr Ausbildungsangebote, stabile Nachfrage, aber wachsende Passungsprobleme. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsbeiträge zum 30. September. Bonn 2016

- NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG; FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hrsg.): Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin, Heidelberg 2014
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bonn, Berlin 2012
- OECD/CERI: Behinderte Jugendliche und ihr Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben. Ein OECD/CERI-Bericht. In: MITTER, Wolfgang; SCHÄFER, Ulrich (Hrsg.): Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 7. Frankfurt am Main 1993
- PAPADOPOULOU, Aristoula; PAPADOPOULOS, Christian: Peer Counseling und Persönliche Zukunftsplanung. Beratung von Menschen mit Behinderungen bei der beruflichen Orientierung und beim Übergang in Ausbildung und Beruf. – URL: <https://www.ueberaus.de/beratung-menschen-mit-behinderungen.php> (Stand: 01.08.2018)
- PRANDINI, Markus: Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Dissertation. Paderborn 2001
- PRANDINI, Markus: Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen als Aufgabe und Ziel der Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2002) 3, S. 354–372
- REICH, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel 2014
- REICH, Kersten: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, Basel 2012
- ROLFF, Hans-Günter: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: BOHL, Thorsten; SCHELLE, Carla; HELSPER, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010, S. 29–36
- ROLFF, Hans-Günter: Grundlagen der Schulentwicklung. In: BUHREN, Claus G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Weinheim 2012, S. 12–39
- SEITZ, Simone: Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: inklusion-online.net (2006) 1. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> (Stand: 01.08.2018)
- STEIN, Roland; ORTHMANN BLESS, Dagmar (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Hohengehren 2009
- UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (Hrsg.): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006.
- WEISER, Martin: Professionalisierung durch die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik – Erfahrungen und Anregungen. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2016, S. 199–211
- WOCKEN, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 5. Aufl. Hamburg 2014

- ZIKA, Gerd; MAIER, Tobias; Mönning, Anke: Auswirkungen der Zuwanderung Geflüchteter auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Berechnungen mit den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. Bonn 2017
- ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016
- ZOYKE, Andrea: Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 207–237

Frank Neises

► Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung

Aus der Analyse bestehender Exklusionsrisiken am Ausbildungsmarkt leitet der Beitrag ab, welche Herausforderungen sich für die berufliche Bildung in Bezug auf Inklusion und Teilhabe stellen. Weiterhin werden die Folgen von Ausgrenzung und Stigmatisierung aufgezeigt, um schließlich die Perspektive mit Blick auf Werte, Menschenrechte und Diversität in der Gesellschaft zu wechseln. Auf diesen Grundlagen aufbauend werden Inklusionsstrategien für die Handlungsfelder am Übergang von der Schule in den Beruf entwickelt, die dazu beitragen sollen, Exklusion zu vermindern und letztlich zu beseitigen. Der Beitrag verweist auf bereits vorhandene Ansätze und Konzepte, woraus abschließend weitere Forderungen und Ideen entwickelt werden.

1. Ausbildung und Inklusion: Exklusionsrisiken und Teilhabemöglichkeiten

Die Integrationsfähigkeit eines Berufsbildungssystems muss sich daran messen lassen, inwieweit es junge Menschen zur beruflichen Handlungsfähigkeit und Teilhabe am Erwerbsleben führt. In Deutschland ist Ausbildung der Schlüssel, denn die Ausbildung vermittelt die berufliche Handlungsfähigkeit, die den Zugang zu gesicherter Erwerbsarbeit ermöglicht und damit die selbstständige Finanzierung des Lebensunterhalts und gesellschaftliche Teilhabe garantiert. Will man sich also dem Thema Inklusion in der Beruflichen Bildung zuwenden, kann man dies nicht tun, ohne sich zunächst mit Exklusion, der Ausgrenzung von Menschen von Ausbildung und Beschäftigung, und den damit verbundenen Prozessen und Mechanismen zu befassen.¹

Wie Martin Kronauer mit seiner grundlegenden Studie gezeigt hat, ist es ein Phänomen mit langer Geschichte, dass Menschen gehindert werden oder dass es ihnen schwergemacht wird, gleichberechtigt an der Gesellschaft teilzuhaben und ohne Armut zu leben (vgl. KRO-

1 Vgl. hierzu auch folgenden Vortrag von BIBB-Präsident Prof. Dr. Esser: http://www.teilhabe-und-inklusion.de/wp-content/uploads/2014/05/gestaltung-der-berufsausbildung_friedrich-hubert-esser.mp4

NAUER 2010a, S. 73). Heute bedeutet Exklusion konkret, dass Menschen am Arbeitsmarkt marginalisiert oder gänzlich von Erwerbsarbeit ausgeschlossen werden. „In der Folge führt dies dazu, dass es zu Einschränkungen sozialer Beziehungen, bis hin zur Vereinzelung und sozialen Isolation kommen kann. Gleichzeitig werden Menschen von Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlich anerkannten Lebenschancen und Lebensstandards ausgeschlossen“ (vgl. KRONAUER 2010a, S. 145). Die Exklusion in der modernen Gesellschaft widerspricht laut KRONAUER den Grundsätzen demokratischer Teilhabe als allgemeinem Anspruch aller Menschen (KRONAUER 2010b, S. 24), auch wenn man realistischerweise festhalten muss, dass sich Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit nicht ohne Weiteres herstellen lässt, da die Ausgangslagen und Startbedingungen in Bezug auf die sozioökonomischen Verhältnisse sehr unterschiedlich sind.

Die Teilhabemöglichkeiten am Erwerbsleben hängen maßgeblich mit einem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft sowie mit bildungspolitischen Weichenstellungen zusammen. Obwohl sich der Ausbildungsmarkt für die Bewerberinnen und Bewerber in den letzten Jahren entspannt hat, können viele junge Erwachsene davon nicht profitieren. Für sie existieren bereits am Übergang von der Schule in den Beruf Exklusionsrisiken, die weiterhin durch starke Selektionsprozesse am Ausbildungsmarkt geprägt sind. Dabei spielen verschiedene Merkmale eine Rolle, zu denen Migrationshintergrund, Schulbildung (der Jugendlichen und/oder deren Eltern), Beeinträchtigungen oder Geschlecht gehören können (vgl. BEICHT/WALDEN 2015).

Einige Zahlen veranschaulichen das: In der Altersgruppe 20 bis 34 Jahre blieben 2,14 Millionen Menschen im Jahr 2016 ohne berufliche Qualifikation, was einer Quote von 14,3 Prozent entspricht (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2018, S. 14). Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes nahm mehr als die Hälfte der jungen Mütter im Alter zwischen 16 und 24 Jahren im Jahr 2016 an keinem formalen Bildungsangebot (Schule, Ausbildung, Qualifizierung) teil (52,8 %, rund 104.000). Von den 3,3 Millionen Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter sind über die Hälfte nicht in den Arbeitsmarkt integriert (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2018). Hinzu kommt, dass „Teilhabe am Arbeitsmarkt“ für viele Menschen mit Behinderungen auf Sonder-systeme wie die Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschränkt bleibt. „Ein nahtloser Wechsel in die betriebliche Ausbildung und auf den ersten Arbeitsmarkt stellt für viele Jugendliche mit Behinderung die Ausnahme dar“ (NIEHAUS/KAUF 2012, S. 7). Sascha WEBER zeigt in seiner Untersuchung aus dem Jahr 2010, dass ein Subsystem differenzierter Behindertenhilfe entstanden ist, das aber „weder funktional äquivalent [ist] noch zum Ziel einer inklusiven Gesellschaft“ hinführe (WEBER 2010, S. 21). So stieg die Zahl der Werkstattbeschäftigten seit 2007 beispielsweise um rund 20 Prozent und damit stärker als die Zahl der Menschen mit Behinderungen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2017).

Die Selektion am Ausbildungsmarkt zeigt sich auch durch die deutlich schlechteren Chancen von jungen Migrantinnen und Migranten nach Beendigung der Schule, einen Ausbildungsplatz im dualen System der Berufsausbildung zu erhalten (vgl. BEICHT 2011,

BEICHT/WALDEN 2014). Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund finden seltener und verzögerter den Weg in Ausbildung. Deren Vertragslösungsquote von Ausbildungsverhältnissen lag im Jahr 2016 um fast zehn Prozent höher als die von Jugendlichen mit deutschem Pass, nämlich 34 Prozent zu 25,1 Prozent (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2018, S. 82).

Viele junge Erwachsene mit sogenanntem besonderem Förderbedarf verharren in Maßnahmen des Übergangsbereichs, die jedoch nur unter bestimmten Bedingungen den Übergang in Ausbildung befördern, wie in der BIBB-Übergangsstudie von 2011 gezeigt werden konnte. Dazu zählen die Verbindung der Maßnahme mit betrieblichen Phasen oder Praktika und eine kontinuierliche Begleitung. Das Absolvieren mehrerer (Sonder-)Maßnahmen oder wechselnde Begleitpersonen haben sich dagegen als kontraproduktiv für einen gelingenden Übergang erwiesen (vgl. EBERHARD u. a. 2013). Es zeigt sich deutlich, dass diese Maßnahmen, trotz bester Absichten und obwohl auf Förderung ausgerichtet, den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung nicht garantieren können.

Im Jahr 2017 begannen rund 300.000 Jugendliche eine Maßnahme im Übergangsbereich (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2018, S. 10). In dieser Zahl enthalten sind auch einige schulische Bildungsgänge der Berufsvorbereitung (z. B. Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr) sowie die Maßnahmen Einstiegsqualifizierung und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit. Nicht enthalten sind hingegen die vielen Förderprogramme in den Handlungsfeldern am Übergang Schule – Beruf. Im Mai 2018 waren dies 325 Programme (vgl. Programmdatenbank der BIBB-Fachstelle überaus: www.überaus.de/programme, Stand: Januar 2018).

Diese Teilsysteme und Sonderwege entstehen unter anderem deshalb, weil der Ausbildungsmarkt nicht allen Ausbildungsinteressierten ein Angebot unterbreiten kann, wobei regionale Faktoren eine große Rolle spielen (vgl. MATTHES u. a. 2017). Die verschiedenen Sondersysteme, von den Qualifizierungs- und Integrationsmaßnahmen über die berufsvorbereitenden Angebote bis hin zur beruflichen Rehabilitation, beschreiben inklusive der institutionellen Rahmenbedingungen in ihrer jetzigen Form also eher die Exklusivität des Berufsbildungssystems.

Die dargestellten Selektionsmechanismen machen deutlich, dass Inklusion in der beruflichen Bildung nicht durch den Ausbildungsmarkt allein geregelt werden kann. „Die Anlehnung der Ausbildungsleistung an die Bedürfnisse der Wirtschaft [...] macht die Integrationsleistung des dualen Berufsbildungssystems stark anfällig für wirtschaftlich-konjunkturelle und -strukturelle Entwicklungen“ (ULRICH/ENGRUBER 2014, S. 43). Da die Nachfrage nach Ausbildungsstellen außerdem größer ist als das Angebot, führt dies zu den beschriebenen Maßnahmen als Kompensationsangebote. „Somit werden die Eintritte in die duale Berufsausbildung über einen marktförmigen Inklusionsmechanismus gesteuert“ (GRANATO/MILDE/ULRICH 2018, S. 57). Der Bildungswissenschaftler Wassilios E. FTHENAKIS beschreibt diesen Sachverhalt wie folgt: „Das Bildungssystem ist nicht auf Inklusion aufgebaut, sondern auf Wettbewerb. Es fokussiert das Individuum, aber in Konkurrenz zu den anderen.“

Das verhindert Inklusion“ (W. E. Fthenakis, Präsident didacta-Verband, WDR 5 Politikum vom 05.06.2018).

Bereits im Jahr 2011 hat der BIBB-Hauptausschuss eine verbesserte Förderung innerhalb der Regelsysteme in seinen Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Übergangs Schule – Beruf angeregt. Die zentralen Empfehlungen waren: eine an den individuellen Bedarfen angelehnte Förderung, die Nähe zur Berufs- und Betriebspraxis, die Sicherung der Anschlussfähigkeit sowie konsistente Wege in Ausbildung (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011).

Im Lichte der beschriebenen Exklusionsrisiken wird deutlich, dass Forderungen nach mehr Teilhabe und Inklusion am Übergang von der Schule in Ausbildung neue Herausforderungen auf mehreren Ebenen mit sich bringen:

1. Einerseits ist eine hohe Ausbildungsbereitschaft und -motivation der Betriebe nötig, damit ein möglichst großes Angebot an Ausbildungsstellen bereitgestellt und so gute Übergänge in Erwerbstätigkeit sichergestellt werden können. Damit einher geht auch die Forderung nach Verbesserung der Ausbildungsqualität und des Images von Ausbildung, gerade in Branchen und Berufen mit hohen Vertragslösungsquoten und großen Besetzungsschwierigkeiten.
2. Darüber hinaus bedarf es einer Verschiebung der Bildungsangebote und Unterstützungsleistungen vom Übergangsbereich oder den Sondersystemen in die reguläre Ausbildung und Beschäftigung als Dienstleistung für die Betriebe, die Berufsschulen und die Jugendlichen, mit dem Ziel, Ausbildung im konkreten Fall zu ermöglichen. Hierzu wird eine Öffnung vorhandener Strukturen benötigt, z. B. sind Formen der Unterstützung von Ausbildung im Betrieb durch Maßnahmen der Sozialgesetzgebung wie die „Assistierte Ausbildung“ oder die „begleitete betriebliche Ausbildung“ noch stärker auf die jeweiligen Bedarfe, die Rahmenbedingungen der Ausbildung sowie auf eine möglichst hohe Flexibilität auszurichten. Dazu tragen auch die Ausweitung von Gestaltungsmöglichkeiten im Ausbildungsverhältnis bei, wie etwa die Ausbildung in Teilzeit (z. B. zur Absicherung von Kinderbetreuung), ausbildungsbegleitende Zusatzangebote (z. B. Sprachförderung) oder therapeutische Begleitung (z. B. für Menschen, denen die Ausbildung zunächst als zu schwere Hürde erscheint).
3. Sollten junge Erwachsene dennoch keine Möglichkeit zur Ausbildung erhalten, müsste als weiteres Angebot eine öffentlich geförderte Ausbildung vorgehalten werden. Denkbar wären außerbetriebliche Ausbildungsvarianten in enger Kooperation mit Betrieben/Unternehmen, um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Bestehende Sondereinrichtungen oder -maßnahmen sollten generell eng mit Betrieben kooperieren oder derart konzipiert sein, um den Übergang in das Regelsystem zu stärken. Zudem könnten durchlässigere Formen zum Erwerb von Ausbildungsinhalten bis hin zu einer Stufenausbildung (in abgegrenzten und anerkannten Lerneinheiten/Bausteinen) den Einstieg in eine Ausbildung vereinfachen.

Die einfache Formel für all diese Forderungen lautet: erstens so wenig Sonderwelten in Ausbildung und Arbeit wie möglich; zweitens, wenn schon Sonderwelten, dann so „normal“ wie möglich, und drittens die Verwirklichung eines inklusiven Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (TRENK-HINTERBERGER 2015).

2. Ausgrenzung, Stigmata und Normalität

Vor der Herausforderung, inklusive Lösungsstrategien zu entwickeln, ist zunächst die Betrachtung der Folgen von Ausgrenzung für den/die Einzelne/-n und der dahinterliegenden Strukturen bedeutsam. Wie entstehen Ausgrenzung und Benachteiligung am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf?

Am Beispiel der sogenannten Ausbildungsreife lässt sich zeigen, wie beim Zugang zur Ausbildung Anforderungen festgeschrieben und Maßstäbe als „normal“ definiert werden. Deren Fehlen werden für die betroffenen Menschen dann zu einem negativ bewerteten Etikett (z. B. persönliche oder soziale Benachteiligung), die im weiteren Verlauf den Zugang zur Ausbildung verwehren, aber zu (Sonder-)Fördermaßnahmen eröffnen. Für Ausbildungsreife gibt es jedoch keine objektiven Kriterien. Die Erfahrung lehrt, dass Potenziale und Begabungen junger Erwachsener sich oftmals erst in der Ausbildung selbst zeigen und entfalten. Daher erweist sich das Konstrukt „Ausbildungsreife“ als ungeeignetes Kriterium für die Entscheidung über Bildungswege (vgl. EBERHARD 2006). Die festgelegten Kriterien fungieren mit ihrer Behauptung von Normalität als Hürde, die es im Zugang zu Ausbildung zunächst zu überwinden gilt. Gelingt dies nicht, erfolgt die Abwertung als „nicht ausbildungsreif“. Darauf folgt meist die Vermittlung in Maßnahmen des Übergangsbereichs zwischen Schule und Beruf, wo die vermeintlich notwendigen Kompetenzen für die Aufnahme einer Ausbildung erworben werden sollen (vgl. ULRICH/ENGGRUBER 2014). Diese Maßnahmen können die Erlangung beruflicher Qualifikationen und die Übergänge in Ausbildung und Erwerbsarbeit jedoch nicht garantieren (vgl. ebd.). Aufgrund ihrer Vielfalt und einer gewissen Intransparenz der Bildungsangebote wurde das „Übergangssystem“ bzw. der Übergangsbereich in der Vergangenheit auch als „Black-Box“ (BOJANOWSKI/ECKERT 2012), „Labyrinth“ (MÜNK 2010), „Warteschleife“ (NESS 2007) bzw. mitunter auch als „Förderdschungel“ oder „Flickenteppich“ charakterisiert. Zudem besteht die Gefahr von Brüchen zwischen den jeweils abgebenden und aufnehmenden Teilsystemen, vor allem wenn junge Menschen an mehreren Maßnahmen teilnehmen (vgl. GRANATO/NEISES 2017, S. 87). Ihre Chancen verbessern sich dann nicht (vgl. EBERHARD u. a. 2013), vielmehr setzen sich Stigmata oder negative Zuschreibungen in Bezug auf ihre Teilhabefähigkeit fest, und auch ihre Selbstwahrnehmung kann negativ geprägt werden.

Stigmata entstehen nach Erving GOFFMANN durch sich wiederholende negative Etikettierungen, die sich von den sozial etablierten Erwartungen, dem „normalen“ Verhalten, unterscheiden (vgl. GOFFMAN 1963, S. 13ff.). Die Auswirkungen von Stigmatisierungen bewegen sich für das Individuum in den Bereichen von „fehlendem Selbstbewusstsein“ über

„Reputationsverlust“ bis zum „Gefühl der Wertlosigkeit“, und sie können im extremen Fall bis hin zum „gesellschaftlichen Rückzug“ führen (vgl. ebd., S. 161ff.). Es darf aber nicht im Sinne der Gesellschaft und kann auch nicht im Sinne der Wirtschaft sein, dass sich Menschen aufgrund von negativen Zuschreibungen zurückziehen oder in Sondermaßnahmen verdrängt werden. Um diesen Rückzug oder das Verharren in Sondersystemen zu vermeiden, bedarf es neuer Konzepte und Ansätze, um die Zugänge zu und die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt und an regulärer Ausbildung zu verbessern. „Vielfalt als Chance“, dieses häufig zitierte Postulat der Inklusion, beinhaltet auch die Chance für vielfältigere Möglichkeiten in den Angeboten der beruflichen Bildung und in den ökonomischen Wertschöpfungsketten (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2016).

Um die beschriebenen Stigmatisierungen und Etikettierungen zu vermeiden, ist die Auflösung von Normalitätskategorien bzw. die Anerkennung von Vielfalt als Normalität von Bedeutung. Es darf beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt keine Standardnorm geben, ganz gleich, ob sie sich an körperlichen, intellektuellen oder kulturellen Merkmalen orientiert. Die Zuordnung von Personen in unterschiedliche Förderbedarfskategorien wie Behinderung, Schwerbehinderung, Lernbeeinträchtigung oder soziale Benachteiligung ist oft nicht nur widersprüchlich, sondern führt mit der damit verbundenen Einordnung in unterschiedliche Rechtskreise auch zu unterschiedlichen und eingeschränkten Teilhabechancen. Die für den Übergang Schule – Beruf relevanten Sozialgesetzbücher (SGB II, III, VIII, IX) verfolgen unterschiedliche Anliegen. Während Maßnahmen nach dem SGB III z. B. häufig auf sozial Beeinträchtigte, Lernbeeinträchtigte sowie „in der Person liegenden Gründe“, wie es in den Ausschreibungen und Fachkonzepten der BA formuliert ist, fokussieren, findet das SGB IX ausschließlich für Menschen Anwendung, deren Grad der Behinderung anerkannt ist. Auf diese Weise findet die Selektion bereits beim Zugang zu Bildungsangeboten statt, ohne ausreichend die individuellen Bedarfe zu berücksichtigen und die Hilfen oder die Förderung daran auszurichten. Insofern ist das unterstützenswerte Konzept der Jugendberufsagenturen von der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit hin zu einer rechtskreisüberwindenden Zusammenarbeit im Sinne der besten Förderung für den/die Einzelne/-n weiterzuentwickeln und qualitativ zu verbessern.

Übertragen auf die Förderrichtlinien von Bildungsangeboten (Maßnahmen, Programme, Bildungsgänge) bedeutet dies, dass die Angebote und die verfügbaren Instrumente im Vordergrund stehen sollten und nicht die Differenzierung nach Zielgruppen entscheidend ist. Eine am Individuum ausgerichtete differenzierte Förderung mit flexiblem Einsatz von Förderinstrumenten muss auch das Wunsch- und Wahlrecht der Betroffenen stärker berücksichtigen, statt den Zuweisungslogiken von Verwaltungen zu folgen. Das Eingehen auf den Bedarf der Ratsuchenden ist ein Grundprinzip und Standard guter Beratung. Die Förderung und Unterstützung in besonderen Maßnahmen muss also im Rahmen inklusiver, nicht segregierender Strukturen stattfinden.

Inklusion in der beruflichen Bildung bedeutet demnach, dass alle jungen Menschen ihre individuellen Potenziale entfalten können und einen gleichberechtigten sowie barrierefreien Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und Qualifizierung erhalten.

3. Werte, Menschenrechte – Inklusive Haltung

Inklusion wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und gedeutet. Gemeinsam ist diesen Perspektiven, dass die Frage nach zentralen Werten und Haltungen in der Gesellschaft eine treibende Kraft für die Beschäftigung mit diesem Thema ist. Aus diesen Perspektiven ergeben sich unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die Umsetzung von mehr Inklusion im Bildungsbereich.

Im Index inklusiver Werte, dem „index for inclusion“ von Tony Booth, finden sich Begriffe wie Gleichheit, Partizipation, Gemeinschaft, Wertschätzung von Vielfalt, Nachhaltigkeit oder Vertrauen (vgl. BOOTH 2012). Dem gegenüber stehen exkludierende Werte wie Hierarchie, Ausbeutung oder Konformität. Die Orientierung an diesen hehren Werten im Kontext der Überwindung von Ausgrenzung und Förderung von Teilhabe in der beruflichen Bildung mag für sich genommen recht idealistisch klingen. Den Inklusionstheoretikern und -theoretikerinnen geht es jedoch mehr um einen ethischen Orientierungsrahmen für den Bildungsbereich, in dem Inklusion als „Nordstern“ (vgl. BOBAN/HINZ 2015) für die Entwicklung eines Bildungskonzepts fungiert, das alle Menschen einbezieht und sie entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen fördert.

Die Basis für diese Werte sind die Menschenrechte als Pfeiler der demokratischen Grundordnung. Das Recht auf Arbeit ist ein anerkanntes Menschenrecht und meint die realistische Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch eine frei gewählte Arbeit zu verdienen (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2018, S. 1). Durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wurde dieses Recht erneut bekräftigt, und Deutschland hat sich mit der Unterzeichnung zur Umsetzung verpflichtet. Die UN-BRK fordert einen gleichberechtigten Zugang zu Berufsausbildung sowie einen inklusiven Arbeitsmarkt, der alle Menschen aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen umfasst (vgl. Artikel 24 und 27 der UN-BRK). Dem Abkommen liegt ein breites Inklusionsverständnis zugrunde, das sich auf den Prozess bezieht, der angestoßen werden muss, um mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Dies wird im Verständnis der UNESCO-Kommission wie folgt formuliert: „Inklusion sollte als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2009, S. 8). In diesem Verständnis zielt Inklusion auf gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von individuellen Dispositionen (vgl. ebd.).

Daraus ergeben sich Gewährleistungspflichten für den Staat: Er soll inklusive Strukturen schaffen, die den Zugang zu und die Teilhabe an den regulären Angeboten der beruflichen Bildung und des allgemeinen Arbeitsmarktes ermöglichen. Gleichzeitig ist im Kontext

der Inklusion eine Verengung des Blicks auf eine bestimmte Personengruppe nicht zulässig. Doch auch in der beruflichen Bildung ist häufig von einem engen Inklusionsverständnis die Rede. Damit gemeint ist die Fokussierung auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen, teilweise sogar Schwerbehinderungen. Zweifellos sind Menschen mit Beeinträchtigungen in besonderer Weise von Exklusion bedroht, aber im Sinne der Menschenrechte kann es keine Fokussierung auf eine bestimmte Gruppe bzw. eine Benachteiligungsform geben (vgl. auch HINZ in diesem Band). Vielmehr ist es notwendig, Benachteiligungen oder Beeinträchtigungen mehrdimensional zu betrachten. So herrscht spätestens seit dem WHO-Weltbericht zur Behinderung Konsens darüber, dass Beeinträchtigungen immer in Relation zu Person und Umwelt zu betrachten sind (vgl. WHO 2011). In Artikel 1 der UN-BRK wird auf die Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren verwiesen, die Menschen mit Behinderungen an der „vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK, Artikel 1).

4. Diversität als Potenzial für Berufsbildungsprozesse

Die aktuelle Inklusionsdebatte führt also zu einer notwendigen Diskussion um die Anerkennung von Vielfalt und Diversität. Letztere unterscheidet sich, wie Sonntag und Veber zeigen, von Heterogenität dadurch, dass Unterschiedlichkeit nicht nur als Herausforderung beschrieben wird, der man sich stellen sollte, sondern „Unterschiede als Gewinn und Ressource“ gesehen und bewertet werden (vgl. SONNTAG/VEBER 2014). Dies ist auch vor dem Hintergrund ökonomischer Verwertungsinteressen von Bedeutung. Seitens der Wirtschaft wird vermehrt gefordert, Begabungsreserven auszuschöpfen, statt „leistungsschwächere“ junge Erwachsene in Sondersysteme zu verdrängen (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU 2014, S. 21). So konstatiert der Ausbildungsleiter von Siemens in der Welt am Sonntag vom 24.10.2012: „Aus den Jugendlichen, die zwar auf den ersten Blick wegen ihrer Schulnoten durch das Raster fallen, kann man mit einer qualifizierten Ausbildung Klasse Mitarbeiter machen. Und die brauchen wir.“ Hier zeichnet sich ab, dass es auch aus Sicht der Wirtschaft darum geht, Ungleichheit anzuerkennen und als Potenzial nutzbar zu machen (vgl. EL-MAFAALANI 2011). Gleichzeitig ergeben sich neue Herausforderungen. Einerseits müssen Unterstützungsleistungen und Bildungsangebote vom Übergangsbereich verstärkt in die Regelausbildung verlagert werden, damit auf individuelle Anforderungen reagiert und die Ausbildung selbst stärker am Subjekt ausgerichtet werden kann. Das bedeutet, weg von „standardisierten Sondermaßnahmen hin zu flexiblen Unterstützungsangeboten im Regelsystem“ (vgl. NEISES 2016). Andererseits sind auch die Rahmenbedingungen und Strukturen in den Regelsystemen anzupassen.

Es geht um die Fokussierung darauf, was im jeweiligen Fall möglich ist und nicht darum, an Vorstellungen festzuhalten, die sich als unrealistisch erweisen müssen. Diesem Prinzip folgt der Behindertenaktivist Raul Krauthausen, wenn er einen Buchtitel als Appell formuliert: „Dachdecker wollte ich eh nicht werden“ (KRAUTHAUSEN 2014). Die betriebliche Praxis bietet in den verschiedenen Berufen so viele unterschiedliche Facetten (und mit den aktuel-

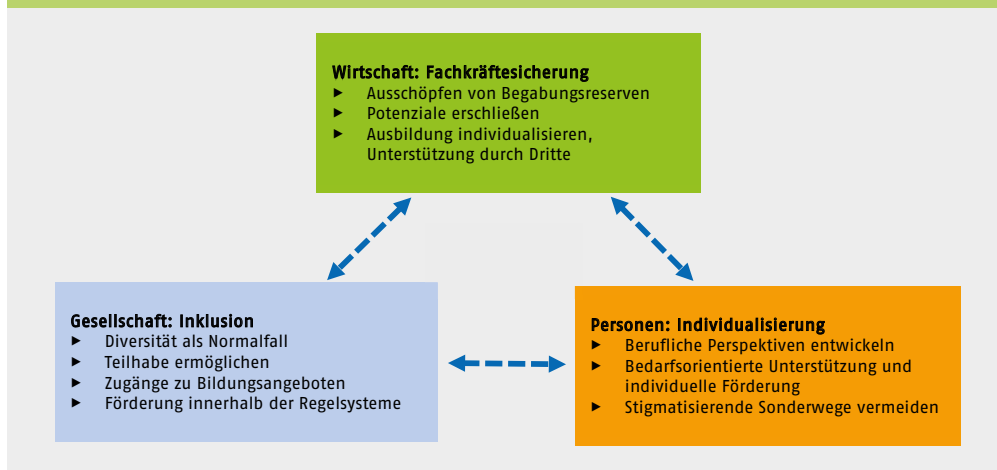
len technischen Entwicklungen umso mehr), dass für jede/-n Einzelne/-n der passende Betätigungsort gefunden werden sollte. Entscheidend ist auch die Haltung und Einstellung der Unternehmen beim Umgang mit Vielfalt. In Bezug auf die Anerkennung von Diversität als Ressource haben sie gegenüber verschiedenen Bildungsinstitutionen häufig sogar einen Vorsprung, was sich in vielfältigen betrieblichen Konzepten äußert. Es gibt in den europäischen Nachbarländern wie den Niederlanden Ansätze von Beratungen für Unternehmen, wie sie ihre Prozesse, Abläufe und Arbeitsplätze so verändern können, dass mehr Raum und Entfaltungsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen im Unternehmen entstehen. Aus der Fülle von Möglichkeiten in einer modernen Gesellschaft ergibt sich Vielfalt nicht nur in den Betätigungsfeldern der Berufe, es wächst ebenso die Vielfalt der Nachfragen durch die und bei den Kunden und Kundinnen der Unternehmen.

Von Unternehmensseite gibt es bereits einige Initiativen, die sich mit dem Thema befassen und konkrete Maßnahmen umsetzen. Zum Beispiel das Unternehmensnetzwerk Inklusion (www.unternehmens-netzwerk-inklusion.de), das UnternehmensForum (www.unternehmensforum.org) oder die Initiative Unternehmen integrieren Flüchtlinge (www.unternehmen-integrieren-fluechtlinge.de). Als Kritik könnte eingewandt werden, dass auch hier eine Fokussierung auf eine Zielgruppe stattfindet. Diese Beispiele zeigen aber, wie sich Wirtschaft und Unternehmen für das Thema Diversität engagieren. Unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzlerin Angela Merkel setzt sich die Initiative „Diversity als Chance – die Charta der Vielfalt der Unternehmen in Deutschland“, kurz „Charta der Vielfalt“, für wechselseitige Akzeptanz und gegenseitiges Vertrauen ein. Die Bundeskanzlerin nennt die Initiative in ihrem Grußwort einen wichtigen „Beitrag zu einer Kultur der Vielfalt und des Zusammenhalts in unserer Gesellschaft“.²

Betrachtet man diese Entwicklungen aus einer übergeordneten Perspektive, so lässt sich feststellen, dass die verschiedenen Interessen im inklusiven Sinn zusammengefügt werden können, wie Abbildung 1 verdeutlicht: die Fachkräftesicherung aus der Wirtschaftsperspektive, die Überwindung der Verdrängung in Sonderbereiche aus dem Blickwinkel der Individuen, die Verbesserung von Teilhabe auf gesellschaftlicher Ebene, dies in Verbindung mit den politischen Verpflichtungen, die sich durch die menschenrechtlichen Implikationen ergeben (vgl. NEISES 2016).

2 Vgl. Charta der Vielfalt – Schirmherrschaft: www.charta-der-vielfalt.de/die-charta/ueber-die-charta/schirmherrschaft/

Abbildung 1: Gestaltung beruflicher Bildung – Interessen zusammenführen (vgl. Neises 2016)



5. Perspektive Inklusion am Übergang Schule – Beruf

Aus den vorherigen Ausführungen ergibt sich die Notwendigkeit, Exklusionsrisiken zu beseitigen und Inklusionsstrategien zu entwickeln. Der Index für Inklusion beschreibt die Entwicklung von Strategien in drei verschiedenen Dimensionen (vgl. BOOTH/AINSCOW 2011, BOOTH 2012). Inklusion bleibt also ein Prozess, der gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen, unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure, stattfinden muss (siehe ARNDT in diesem Band). Abbildung 2 verdeutlicht die verschiedenen Ebenen des Index für Inklusion und benennt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, einige grundlegende Herausforderungen für die berufliche Bildung.

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, Übergänge von der Schule in das Arbeits- und Erwerbsleben nicht als Übergänge bestimmter Personengruppen oder defizitorientierte Zugänge zu Bildungsangeboten zu betrachten, sondern Bildungsprozesse im Sinne von unterstützender individueller Bildungsverläufe zu verstehen.

Aus der Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen lässt sich der Übergang als „Bewältigung“ beschreiben (vgl. BÖHNISCH 2005). Junge Menschen streben nach der Erlangung ihrer Handlungsfähigkeit und sind „dabei auf Orientierung, auf Anerkennung und Selbstwirksamkeit“ angewiesen (OEHME 2008). Es sollte also bei diesem Übergang zukünftig nicht mehr darum gehen, was alles nicht möglich ist oder was an Kompetenzen fehlt, sondern der Blick sollte auf das gerichtet werden, was dem/der Einzelnen Anerkennung und Wertschätzung verschafft. Gerade für Jugendliche, die bisher nicht auf Erfolge in Bildungsinstitutionen zurückblicken können, müssen in der Phase des Übergangs Chancen und mögliche Wege in den Mittelpunkt gerückt werden.

Abbildung 2: Dimensionen von Inklusion – Aspekte für die berufliche Bildung



Leider sind diese Wege nicht immer klar erkennbar, denn transparente Strukturen, die eine Orientierung möglich machen würden, fehlen häufig. In der entscheidenden Lebensphase am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf wird von jungen Menschen erwartet, dass sie ihren individuellen Lebensweg gestalten, wobei sie und ihre Familien häufig auf sich allein gestellt und damit überfordert sind. In diesem Kontext scheint es daher treffend, von biografisierten Übergängen zu sprechen, die biografieorientierte Unterstützungsangebote (z. B. an der Biografie orientierte Diagnostik oder lebensweltorientierte Begleitung) notwendig machen. Die Effektivität unterstützender Maßnahmen leidet jedoch oft darunter, dass die sehr individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen und Ressourcen der Jugendlichen nur schwer für eine Konzeption von Maßnahmen zusammengefasst werden können. Natürlich kann man nicht jedem jungen Menschen seine eigene Maßnahme zusammenstellen.³ Es gibt aber Spielräume zwischen hochstandardisierten Großgruppenangeboten und ganz auf Einzelne zugeschnittene Förderungen. In der Praxis bedeutet das, dass die Angebote eine möglichst hohe Flexibilität bei den Zugangs- und Ausstiegsbedingungen, der Ausgestaltung und Durchführung sowie den didaktisch-methodischen Vorgehensweisen beinhalten sollten. Inklusion, das zeigen auch die in diesem Band vorgestellten Praxisbeispiele, „wird durch differenzierte individuelle Förderung vorangebracht, durch ein differenziertes Bildungssystem

3 Vgl. hierzu auch folgenden Gastbeitrag von Andreas OEHME bei der BIBB-Fachstelle überaus: www.ueberaus.de/jeder_zielgruppe_ihre_massnahme (Stand: 28.09.2018)

aber eher behindert“, wie es der ehemalige BIBB-Präsident Manfred Kremer formulierte (vgl. KREMER 2011).

Die vielen Praxisbeispiele, die in der BIBB-Fachstelle überaus gesammelt und ausgewertet werden, zeigen deutlich, dass erfolgreiche, auf die Jugendlichen ausgerichtete Bildungsangebote mit zufriedenstellenden Ergebnissen für alle Beteiligten eins gemeinsam haben: die Qualität der durchgeführten Maßnahme. Zu den Qualitätskriterien zählen Partizipationsmöglichkeiten für die Betroffenen, Lebens- und Arbeitsweltbezüge, eine Pädagogik der Vielfalt, individualisierte Lerngestaltung und Zielplanung sowie der interdisziplinäre fachliche Austausch des Bildungspersonals. Entscheidend für die Sicherung der Qualität sind gute Rahmenbedingungen für das Personal sowie Kontinuität und Verlässlichkeit für alle Beteiligten. Auch die Kooperation der Bildungs- und Beratungsinstitutionen vor Ort ist von entscheidender Bedeutung für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsübergängen. Außerdem macht die derzeitige Vielzahl der Angebote die Koordination und Steuerung in der Kommune notwendig. Dadurch kann für eine individuelle Berufswegeplanung aus der Fülle der Möglichkeiten das richtige Angebot ausgewählt und in einem gemeinsamen Fall-Management der handelnden Akteure vor Ort organisiert werden.

Individualisierung, Flexibilisierung und Herstellung von Anschlussfähigkeit sind die grundlegenden Elemente, die zur Schaffung inklusiver Strukturen in der beruflichen Bildung und dadurch zur Erreichung beruflicher Handlungsfähigkeit erforderlich sind. Um Exklusion zu überwinden, ist die Umsetzung in Regelstrukturen bzw. eine enge Anbindung an diese notwendig – Sonderwege führen nicht zu Inklusion. Das bedeutet, dass auch bei den ausbildungs- und berufsvorbereitenden Angeboten die Betriebe einbezogen werden müssen.

Aus diesen Strukturelementen und der vorliegenden Analysen leiten sich folgende Handlungsbedarfe ab:

- ▶ Überwindung von Sonderwegen durch die Verlagerung der Unterstützungs- und Bildungsangebote in die Regelstrukturen der beruflichen Bildung sowie die Bereitstellung staatlich geförderter Ausbildungsplätze als Kompensationsangebote.
 - ▶ Stärkung der dualisierten Ausbildungsvorbereitung mit Betrieben,
 - ▶ Verzahnung außerbetrieblicher Angebote mit der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung,
 - ▶ Flexibilisierung der Ausbildung durch eine Verschränkung mit externen Unterstützungsangeboten (z. B. Teilzeitausbildung, Assistierte Ausbildung) und Förderung flexibler Ausbildungsmodelle,
 - ▶ Information und Beratung für Betriebe, auch unabhängig von bestimmten Maßnahmen.
- ▶ Stärkung flexibler, an den individuellen Bedarfen ausgerichteter Förderung am Übergang Schule – Beruf. Offene Zugänge zu Bildungsangeboten und Aufhebung bisheriger Zielgruppendifinitionen. Differenzierte Förderung statt ausdifferenzierter Zuweisungssysteme.

- ▶ Leistungsförderliche Bewertung individueller Bildungserfolge und Lernen in heterogenen Gruppen als Ressource stärken. Ausbildung stärker am Subjekt ausrichten und individualisieren (Lebensweltorientierung, Mehrdimensionalität) sowie einen Ausbildungsplan entwickeln, der individuelle Dispositionen stärker berücksichtigt.
- ▶ Absicherung einer an der Biografie der Einzelnen orientierten Berufswegebegleitung durch qualifiziertes Coaching.
- ▶ Kommunale Steuerung und Koordinierung hin zur rechtskreisunabhängigen Gestaltung von Bildungsübergängen sowie Stärkung der kommunalen Bildungsnetzwerke und ressortübergreifenden Zusammenarbeit.
- ▶ Verankerung von Inklusion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller an der beruflichen Bildung beteiligten Fachkräfte. Perspektivenerweiterung durch Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie Weiterentwicklung von Kooperationen und Vernetzung unterschiedlicher Lernorte (Schule, Betrieb, Bildungsträger, Kammern etc.).

Es ist keine Frage mehr, ob man sich an inklusiven Werten und Haltungen ausrichten sollte, es ist eine Verpflichtung. Im Bereich der beruflichen Bildung fehlt bisher jedoch ein klar definierter Orientierungsrahmen (vgl. ARNDT in diesem Band), der die Vielfalt und die Verschiedenheit der Menschen gleichermaßen als Normalität und Chance begreift, und dies in allen Phasen der beruflichen Entwicklung. Daraus folgt, dass rahmengebende Strukturen nach und nach angepasst werden müssen. Dies betrifft z. B. das Berufsbildungsgesetz (BBiG), das als Ordnungsrecht auf die Anerkennung von Vielfalt angepasst werden sollte. Es betrifft auch das Sozialrecht (SGB), das als Leistungsrecht konkrete Bildungsangebote und Maßnahmen strukturiert und das stärker auf individuelle Bedarfe und eine flexible Ausgestaltung ausgerichtet werden sollte (vgl. ENGRUBER in diesem Band). Angebote wie die Assistierte Ausbildung zeigen auf, wie individuelle Wege in Ausbildung gestaltet und auch Betriebe dabei unterstützt werden können (vgl. NUGLISCH 2011). Die „begleitete betriebliche Ausbildung“ ist ein Beispiel dafür, wie mit Ansätzen des Jobcoaching Ausbildung im Betrieb begleitet und ermöglicht werden kann. Darüber hinaus muss gewährleistet sein, dass betroffene Menschen unter Berücksichtigung der Allgemeinen Grundsätze der UN-BRK in diese Veränderungsprozesse einbezogen werden. Partizipation im Sinne von Inklusion bedeutet, die Befähigung zur Vertretung der eigenen Interessen zu erlangen.

Einfache Antworten auf und schnelle Lösungen für all diese Fragen und Herausforderungen kann es nicht geben. Vielmehr handelt es sich um Prozesse und Entwicklungen hin zu mehr Teilhabe, um Zugänge, an denen beharrlich gearbeitet werden muss und die immer wieder angepasst werden müssen. Dies gelingt nur, indem Praxisansätze und inklusive Elemente in den verschiedenen Bildungsorganisationen entwickelt, erprobt und transferiert werden und indem gleichzeitig das Wissen über verschiedene Aspekte des Übergangs in Fachstellen gebündelt wird. Die große Herausforderung bei der Inklusion besteht darin, in aktuellen, teils festgefahrenen Bahnen und Strukturen ganz neu zu denken und Veränderun-

gen – bei komplexen Interessenlagen – in Angriff zu nehmen. Lösungswege müssen, ganz undogmatisch, aus schon gewonnenen Erkenntnissen neu entwickelt und Systeme neu justiert werden. Mitunter müssen auch hohe Erwartungen auf eine schnelle Umsetzung gedämpft werden, die vonseiten der Politik oder beteiligter Institutionen bestehen. Bei der Umsetzung dieser Prozesse ist ein langer Atem nötig, und neben Kreativität und Innovationsbereitschaft ist auch Beharrlichkeit erforderlich.

Literatur

- BEICHT, Ursula: Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB REPORT 16/2011. Bonn 2011
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Deutschland hat viele ungelöste Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: Denk-doch-Mal.de, Das Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft; Ausgabe 02/2015: Jugend – Perspektivlos in Europa? Frankfurt a. M./Berlin 2015
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen. BIBB-Report 5/2014. Bonn 2014
- BERNGRUBER, Anne; GAUPP, Nora: Erwachsenwerden – mehr als nur der Übergang von der Schule in den Beruf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 4, Bonn
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas: Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze 2017
- BÖHNISCH, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 4. überarbeitete Auflage. Weinheim und München 2005
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred: Black Box Übergangssystem: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 7–19
- BOOTH, Tony: Der aktuelle „Index für Inklusion“ in dritter Auflage. In: REICH, Kersten: (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit Weinheim und Basel 2012, S. 180–204
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel: Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol 2011
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Bonn 2018
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Bonn 2011
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin 2017
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn 2018

- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2016
- CHARTA DER VIELFALT e. V.: Schirmherrschaft. Grußwort von Angela Merkel zur Charta der Vielfalt. 2018 – URL: www.charta-der-vielfalt.de (Stand: Mai 2018)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: INKLUSION: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2009
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (Hrsg.): Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen. Position Nr. 15. Berlin 2018
- DESTATIS: Sonderauswertung des Mikrozensus 2016 und 2015 durch das Statistische Bundesamt im Auftrag von JOBSTARTER
- EBERHARD, Verena: Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn 2006
- EBERHARD, Verena u.a.: Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn 2013
- EL-MAFAALANI, Aladin: Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 40(2011) 2, Bonn, S. 39–42
- ERIKSON, Erik Homburger: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1977
- GOFFMAN, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt 1963
- GRANATO, Mona; MILDE, Bettina; ULRICH, Joachim-Gerd: Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. Eine vertiefende Analyse für Nordrhein-Westfalen. Forschungsinstitut für gesellschaftliche Entwicklung (Hrsg.). Düsseldorf 2018
- GRANATO, Mona; NEISES, Frank: Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn 2017
- KRAUTHAUSEN, Raul: Dachdecker wollte ich eh nicht werden. Das Leben aus der Rollstuhlperspektive. Reinbek bei Hamburg 2014
- KREMER, Manfred: Anerkennung von Vielfalt, ein Gewinn für alle! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 40 (2011) 2, Bonn, S. 3
- KRONAUER, Martin: Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main, New York 2010a
- KRONAUER, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld 2010b
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: Individualisierung in der Betrieblichen Berufsausbildung; Entwicklungslinien und neue Ausbildungsmodelle. In: SEVERING, Eckart, WEISS, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Bielefeld 2014, S. 21–38
- MATTHES, Stephanie u. a.: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Bonn 2017
- MÜNK, Dieter: Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: MÜNK, Dieter; RÜTZEL, Josef.; SCHMIDT, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungs-

- erträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn 2010
- NEISES, Frank: Passungsprobleme: Ausbildungsförderung und flexible Unterstützung im Regelsystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 45 (2016) 4, Bonn, S. 36–39
- NESS, Harry: Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung, Bielefeld 2007
- NEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn 2012
- NUGLISCH, Ralf: Normalität statt Maßnahme. Assistierte Ausbildung für chancenarme junge Menschen. In: Konrad-Adenauer-Stiftung: Aufstieg durch (Aus-)Bildung. Der schwierige Weg zum Azubi. St. Augustin, Berlin 2011, S. 239–249
- OEHME, Andreas: Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Jugend und Übergänge in den Beruf, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 3, Verlag Barbara Budrich, Leverkusen-Opladen 2008, S. 167–180
- REICH, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim/Basel 2014
- REICH, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel 2012
- SONNTAG, Miriam, WEBER, Marcel: Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. In: Erziehung und Unterricht 3-4/2014, S. 288–296
- TRENK-HINTERBERGER, Peter: Arbeit, Beschäftigung und Ausbildung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn 2015, S. 105–117
- ULRICH, Joachim-Gerd; ENGGRUBER, Ruth: Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. Bonn 2014
- WEBER, Sascha: Was kostet uns die Inklusion. Nicht nur ökonomische Überlegungen zu einem gesellschaftlichen Projekt. Themenschwerpunkt. In: MitgliederMagazin des Paritätischen in Bayern e. V. 3/2010. München, S. 20–25
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO): World Report on Disability. Geneva, Switzerland 2011

Teil II:

Auf dem Weg zur Inklusion – Beispiele aus der Praxis

2.1 Berufsorientierung

Andrea Herrmann, Veit Sorge

► **Oberschule, Inklusion, Berufsorientierung – Gelingensbedingungen einer Reform im Spannungsfeld von ministerieller Steuerung und Umsetzung an der einzelnen Schule im Bundesland Bremen**

Der Beitrag beschreibt die Systematik schulischer Berufsorientierung im inklusiven Setting der Schulen im Bundesland Bremen mit der Schwerpunktsetzung auf die Schulart Oberschule. Er beschreibt exemplarisch Gelingensbedingungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems und spannt dazu den Bogen von der ministeriellen Steuerung durch landesrechtliche Ordnungsmittel – Gesetze, Verordnungen, Richtlinien – über die Gestaltung institutioneller Rahmen der Steuerungs- und Unterstützungssysteme bis hin zur konkreten Umsetzung an der einzelnen Schule. Veranschaulicht wird dies an dem durch eine wissenschaftliche Projektbegleitung dokumentierten Beispiel der Bremer Oberschule an der Koblenzer Straße (OSK).

1. Gesetze, Verordnungen, Richtlinien – der Ordnungsrahmen des Gelingens

Vor der Beschreibung der Umsetzung von Inklusion im Übergangsprozess an Bremer Schulen ist zunächst ein Blick in die Ordnungsmittel, also Gesetze, Verordnungen, Richtlinien, erforderlich, um den gesetzlichen Rahmen zu verstehen, der im Land Bremen zugrunde gelegt ist. Einerseits betrifft dies die Steuerung der Schule im inklusiven Setting, andererseits die berufliche Orientierung, d. h. insgesamt die inklusive Gestaltung des Überganges von der Schule in das Berufsleben. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den Ordnungsmitteln im engeren Sinne und den weiteren Regelungen, Maßnahmen und Strukturen, die deren

Umsetzung ermöglichen. Zunächst sollen deshalb exemplarisch das Bremer Schulgesetz und nachrangige normative Dokumente betrachtet werden:

Mit der Schulreform von 2009 hat der Bremer Gesetzgeber einerseits das Zweisäulenmodell der allgemeinbildenden Schulen, bestehend aus Oberschule und Gymnasium, geschaffen, andererseits die Schulen damit beauftragt, sich in Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu inklusiven Schulen zu entwickeln.

Eine erfolgreiche Steuerung und Umsetzung dieser Reform setzt entsprechende gesetzliche Grundlagen und Ordnungsmittel voraus. An oberster Stelle steht dazu im Land Bremen das Schulgesetz, das den Auftrag auf der Grundlage eines weiten Inklusionsbegriffes wie folgt formuliert:

„Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden“ (SCHULGESETZ § 3 Abs. 4).

Konkretisierungen von Gesetzen werden in Verordnungen und Richtlinien geregelt. In Hinblick auf die inklusive Oberschule und die Verankerung der Berufsorientierung in dieser differenzierenden Schulart legen die Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule, die Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen sowie die Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen die genaueren Bedingungen fest, unter denen Berufsorientierung im inklusiven Setting gelingen kann. So regelt beispielsweise die Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule verbindlich die Durchführung mindestens eines mehrwöchigen Betriebspraktikums: „Die Schule führt bis Ende der Jahrgangsstufe 10 ein mehrwöchiges Betriebspraktikum in einem Betrieb oder einer entsprechenden Einrichtung durch. Ab Jahrgangsstufe 7 werden Praktika durchgeführt, die die sozialen, kreativen und praktischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler stärken“ (OBERSCHULVERORDNUNG § 4 Abs. 8).

Liest man die Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen unter dem Blickwinkel des weiten Inklusionsbegriffes aus dem Schulgesetz, so ergeben sich vor allem zwei Grundsätze, die unabhängig vom Förderbedarf für alle Schüler/-innen für den gesamten Übergang von der Schule in den Beruf gelten, nämlich:

„Berufsorientierung ist der individuelle Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Menschen auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (RICHTLINIE BO 1.1.)

und

„Berufsorientierung ist Querschnittsaufgabe der allgemeinbildenden Schulen und ist damit nicht nur dem Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) zugewiesen. Sie ist an der

Zielsetzung des Bildungsganges ausgerichtet und stellt grundlegende Anforderungen an alle Lehrkräfte“ (ebd. 1.3.).

Wird infolge des sonderpädagogischen Förderbedarfes von den Zielen eines definierten Bildungsganges abgewichen, ist die berufliche Orientierung entsprechend individuell differenziert zu gestalten. Dabei geraten allerdings die Ziele der Bildungsgänge nicht aus dem Blick: Die Leistungen der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im kognitiven Bereich werden periodisch dahingehend überprüft, inwieweit die Zieldifferenz zugunsten der Zielgleichheit überwunden werden kann.

Bleibt es bis zur Erfüllung der allgemeinbildenden Schulpflicht (in Bremen i. d. R. zehn Schuljahre) bei zieldifferentem Unterricht, greift ein weiteres Element am Übergang Schule – Beruf: das „Allgemeine Zeugnis“. Dieses wurde im Rahmen der Inklusionsbestrebungen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingeführt: „Ein Allgemeines Zeugnis wird am Ende der Sekundarstufe I erteilt, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf in einem der Bereiche Lernen und Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung vorliegt und die Einfache Berufsbildungsreife nicht erreicht wird. [...]. Das Allgemeine Zeugnis weist die in den Fächern individuell erreichten Kompetenzen anschlussorientiert aus“ (ZEUGNISVERORDNUNG § 10b). Das Allgemeine Zeugnis beauftragt die Schulen für den Fall, dass kein Schulabschluss erreicht wird, ein differenziertes Bild der Leistungen und erreichten Kompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin mit o. g. Förderbedarf zu beschreiben. Dabei werden zielgleiche Leistungen genauso in Notenform nachgewiesen und dargestellt wie in Zeugnissen aller anderen Schüler/-innen auch. Erfolgreiche Prüfungsteilleistungen finden auf diese Weise Eingang in die Leistungsübersicht. Zieldifferente, d. h. auf individuellen Förderplänen basierende Leistungen, die wegen des sonderpädagogischen Förderbedarfes von den Standards der Bildungspläne für die durch die Oberschulverordnung definierten Bildungsgänge abweichen, werden verbal beschrieben und nachgewiesen. Mit dem Hinweis auf die „Anschlussorientierung“ wird darauf abgezielt, dass ausbildende Betriebe und weiterführende Bildungseinrichtungen anhand der Kompetenzbeschreibungen präzise einschätzen können, mit welchen Maßnahmen der Schüler oder die Schülerin in welchen Bereichen weiter bedarfsgerecht gefördert und beim Erreichen der Ziele der nächsten Bildungsstufe unterstützt werden kann.

2. Agenturen, Zentren, Institute – der institutionelle Rahmen des Gelingens

Durch weitere Verordnungen werden die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der mit der Inklusion verbundenen Aufgaben innerhalb des Bildungssystems vorgeschrieben. Die Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik (2013) regelt in diesem Sinne:

- „1. die Aufgaben der Zentren für unterstützende Pädagogik,*
- 2. die Aufgaben der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren,*

3. die Anforderungen an die Förderdiagnostik, Förderplanung und deren Dokumentation,
4. das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs,
5. das Verfahren zur Entscheidung über die sonderpädagogische Förderung,
6. die Aufgaben der Schulen im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung“ (EVuP § 1).

Die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) sind an den einzelnen Schulen (Oberschulen, Gymnasien, teilweise Grundschulen) oder Schulverbänden (teilweise Grundschulen) angesiedelt. Ihre Koordinatorinnen und Koordinatoren, die ZuP-Leiter/-innen, gehören zur jeweiligen Schulleitung. Das ZuP der einzelnen Schule vereint die an der Schule bzw. im Rahmen eines Schulverbundes tätigen Fachkräfte zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf: Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sprachberater/-innen sowie Assistenzkräfte u. a.

Die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) unterstützen jeweils mehrere Schulen auf regionaler Ebene, so z. B. in den vier städtischen Großräumen Bremens. Das jeweils zuständige ReBUZ leistet den Schulen, den Schülerinnen und Schülern und ihren Erziehungsberechtigten bei Krisen und Notfällen Hilfe. Krisen und Notfälle sind hier insbesondere Ereignisse, die eine weitere Beschulung einer Schülerin oder eines Schülers in der allgemeinen Schule gefährden.

Eine Besonderheit stellen die aus den ehemaligen Förderzentren für Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung hervorgegangenen Spezialschulen dar: Sie unterstützen die Arbeit der allgemeinbildenden Schulen im inklusiven Setting durch im Rahmen der Inklusion eingerichtete mobile Dienste in Hinblick auf die jeweiligen speziellen Förderbedarfe, sodass Schüler/-innen mit diesen Förderbedarfen sowohl an den allgemeinbildenden Schulen als auch an den spezialisierten Schulen beim Lernen wie am Übergang von der Schule ins Berufsleben die notwendigen Hilfestellungen erhalten.

Einen weiteren institutionellen Rahmen mit besonderem Akzent auf der Berufsorientierung setzt die seit Mai 2015 bestehende Jugendberufsagentur im Land Bremen. Die Verwaltungsvereinbarung zwischen den an der Jugendberufsagentur beteiligten Institutionen schreibt für die schulische Berufsorientierung die Schaffung multiprofessioneller Berufsorientierungsteams fest, denen u. a. explizit die oben genannten ZuP und die Vertreter/-innen der jeweils zuständigen ReBUZ angehören:

„Das Berufsorientierungsteam setzt sich zusammen aus dem für Berufsorientierung zuständigen Schulleitungsmitglied bzw. der Person, an die diese Aufgabe delegiert ist, der Leitung des Zentrums für unterstützende Pädagogik (ZuP), in Schulen, die in Jahrgangsteams organisiert sind, Vertretungen der Jahrgangseleitungen, der Schulsozialarbeiter/-in, der Berufsberater/-in der Agentur für Arbeit, einer Lehrkraft der berufsbildenden Schulen sowie der Klassenlehrer/-in, einer Vertreter/-in des ReBUZ sowie ggf. der/dem Berufseinstiegsbegleiter/-in“ (VERWALTUNGSVEREINBARUNG JBA § 7a Abs. 4).

Zur Umsetzung der Arbeit des BO-Teams wurden die Oberschulen, Gymnasien und Spezialschulen mit Entlastungsstunden für Berufsorientierungskräfte ausgestattet, die diese Teams koordinieren und so mit ihren Aufgaben der Schulleitung bzw. der erweiterten Schulleitung angehören. Seit Herbst 2016 nehmen die meisten dieser BO-Kräfte an einer Fortbildungsreihe des Landesinstitutes für Schule (LIS) in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer Bremen-Bremerhaven – Kooperationspartner der Jugendberufsagentur – teil, die ihnen mit einem IHK-Zertifikat bestätigt wird. Eine Fachveranstaltung im Rahmen dieser Fortbildung ist gesondert der Berufsorientierung im inklusiven Setting gewidmet, gleichzeitig werden alle Themen der Fortbildung im Rahmen des weiten Inklusionsbegriffes betrachtet. Das Landesinstitut erfüllt mit seinen Expertinnen und Experten in diesem Gefüge eine systematisch bedeutsame Rolle im Rahmen der Unterstützungssysteme der Bremer Bildung.

3. Vereinbarungen, Konzepte, Handreichungen – die Konkretisierung des Gelingens

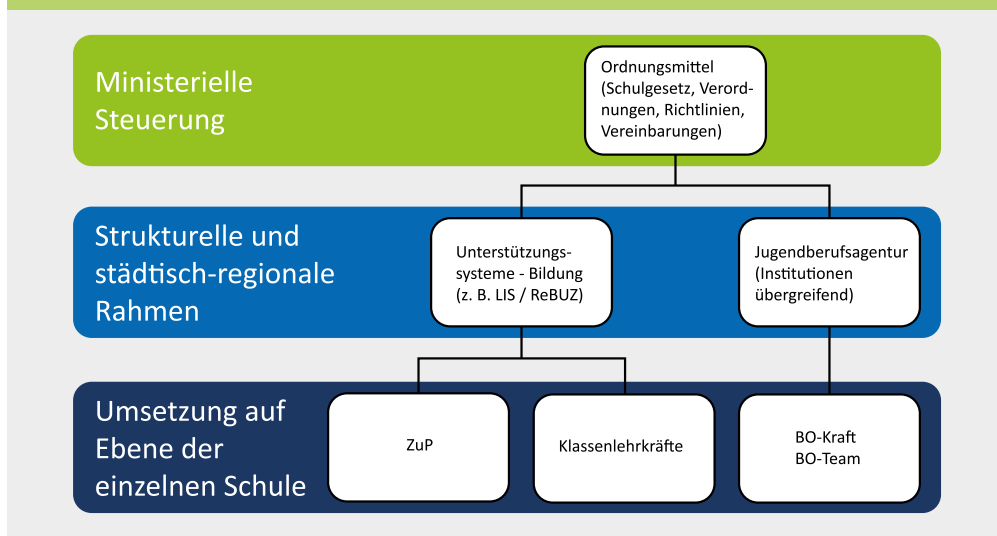
Die Ordnungsmittel der ministeriellen Steuerung auf Landesebene sowie der gesetzte strukturelle Rahmen werden zudem durch eine Reihe von Konzepten und Handreichungen flankiert, die den Institutionen im Umsetzungsprozess mit Standards, empfohlenen sowie verbindlich gesetzten Maßnahmen und Hinweisen die notwendigen Werkzeuge an die Hand geben. Einige Beispiele sollen dies veranschaulichen:

Mit der Handreichung zur Anwendung von Nachteilsausgleichen (vgl. **HANDREICHUNG NACHTEILSAUSGLEICHE**) erhalten die Schulen ein höheres Maß an Sicherheit einerseits im alltäglichen Umgang mit Leistungsmessung und Bewertung, andererseits in der Vorbereitung auf Tests, Klausuren und Prüfungen in Hinblick auf die unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Förderbedarfe. „Nachteilsausgleich“ ist dabei eines der für Schüler/-innen an Bremer Schulen zur Verfügung stehenden Unterstützungs- und Hilfsangebote. Er ist stets darauf gerichtet, die Leistungserbringung bei zielgleicher Unterrichtung unter Berücksichtigung der individuellen Dispositionen zu ermöglichen. Bei der Anwendung des Nachteilsausgleichs müssen die fachlichen Anforderungen unberührt bleiben.

Das der 2017 im Rahmen der „Bildungsketten“ unterzeichneten Bund-Land-BA-Vereinbarung zugrunde liegende Konzept der Freien Hansestadt Bremen zum Übergang von der Schule in den Beruf setzt für die schulische Berufsorientierung an den Oberschulen die verbindlichen Meilensteine: Potenzialanalyse, Werkstatttage und Betriebspraktika. Diese Maßnahmen müssen je nach Unterstützungsbedarf unterschiedlich intensiv begleitet werden, damit alle Schüler/-innen gleichermaßen davon profitieren können. Für Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen werden deshalb höhere Kostensätze für die Potenzialanalyse und die Werkstatttage angesetzt (vgl. Bund-Land-BA-Vereinbarung – Anlage 2). Für Jugendliche mit Beeinträchtigungen wird in diesem Rahmen gegenwärtig ein gesondertes Konzept entwickelt, für das Mittel der Senatorin für Kinder und Bildung und des Magistrats der Stadt Bremerhaven, ggf. ergänzt um Mittel der Ausgleichsabgabe, der Bundesagentur für Arbeit

und/oder des Landes-ESF, bereitgestellt werden. Dieses Konzept zielt darauf ab, noch weitere Bereiche für die Berufsorientierung zu erschließen, die dem Potenzial der Jugendlichen und ihren individuellen Bedarfen entsprechen, z. B. verstärkt im sozialen Bereich und in den Fachpraktikerberufen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO. Die Kooperation zwischen Schule, Eltern und den Reha-Beraterinnen und -Beratern ist die Basis für die Entwicklung dieses Konzeptes. Dabei wird ein Schwerpunkt auf das Ziel der Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt gelegt. Die im Rahmen des Programms „Initiative Inklusion“ von Arbeits- und Bildungsressort gemeinsam gesammelten Erkenntnisse fließen in die Maßnahmen ein (vgl. ebd.).

Abbildung 1: Systematik der Steuerung, Institutionalisierung und operativen Umsetzung inklusiver Schule und schulischer Berufsorientierung im Bundesland Bremen



Im Auftrag der „Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung 2014–2017“ (vgl. BREMER VEREINBARUNGEN) werden Bremer Handreichungen zur Unterstützung der Betriebspraktika verfasst. Im ersten von drei Bänden – für die Schulen (vgl. BETRIEBS-PRAKTIKUM) – wird dabei teils gesondert auf Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Praktikum eingegangen. So muss für diese rechtzeitig geklärt werden,

- ▶ ob eine besondere Vorbereitung (z. B. vorab Mitarbeit in einer Schülerfirma oder Schnupperpraktikum, besondere Vorbereitungs-materialien) sinnvoll erscheint,
- ▶ welche Praktikumsplätze mit Blick auf Mobilität, Eigenständigkeit der Schülerin bzw. des Schülers und der Ausstattung infrage kommen,

- ▶ ob eine Assistenz für das Praktikum erforderlich ist oder ob die Schülerin bzw. der Schüler probieren kann, darauf zu verzichten,
- ▶ ob eine Unterstützung durch die Reha-Beratung der Arbeitsagentur erforderlich ist.

Zudem sollte der Betrieb vorab kontaktiert werden, um besondere Voraussetzungen zu klären, Hinweise auf Beeinträchtigung zu geben und für Hilfsmittel, z. B. Lesehilfe, zu sorgen.

4. Fragen, Entwürfe, Baustellen – der Blick in die Zukunft des Gelingens

Der Prozess der Reform der Bremer Schulen zu inklusiven Schulen, die unterschiedlichen Förderbedarfen mit Differenzierungskonzepten sowohl bei der schulischen Bildung wie beim Übergang von der Schule ins Berufsleben gerecht werden, ist noch nicht abgeschlossen. An vielen Stellen ergeben sich immer wieder neue Fragen, die multiprofessionell begründete Lösungen erforderlich machen:

So soll in naher Zukunft eine Neuregelung des Notenschutzes auf gesetzlicher Ebene erfolgen.

Im Rahmen der Umsetzung der Bildungsketten-Vereinbarung (vgl. BUND-LAND-BA-VEREINBARUNG) werden konzeptionelle Arbeiten zur Anpassung und Neustrukturierung von BO-Maßnahmen wie der Potenzialanalyse und der Werkstatttage an die Erfordernisse des inklusiven Settings der Bremer Schulen in den Vordergrund treten.

Eine große Rolle bei der Berufsorientierung spielen die Praktika. Da die Berufsorientierung eine Querschnittsaufgabe ist, wirken hier die Klassenlehrer/-innen auf der einen Seite und die Fachlehrer/-innen auf der anderen Seite stark zusammen, um die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praktikums im Schulerschluss didaktisch zu begleiten. Unter dem Blickwinkel sonderpädagogischer Förderbedarfe stellt sich die Frage nach der Gestaltung eines ausreichend differenzierten Angebotes an Praktikumsplätzen durch die Unternehmen im Land Bremen.

Das Ende der Kofinanzierung der Berufseinstiegsbegleitung durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales führt im engen Rahmen einer angespannten Haushaltslage zur Notwendigkeit neuer konzeptioneller Überlegungen.

Die ersten Erfahrungen mit Abschlussjahrgängen im inklusiven Setting stellen neue Anforderungen an die Kooperation mit der Jugendberufsagentur. Eine verstärkte Zusammenarbeit erscheint dabei geboten, um ein besseres gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Kriterien der Diagnostik bei besonderen Förderbedarfen zu gewinnen.

5. Inklusive Berufsorientierung – am Beispiel der Oberschule Koblenzer Straße

Die Bremer Oberschule an der Koblenzer Straße (OSK) ist ein geeignetes Beispiel, um die Umsetzung der bisher beschriebenen Bildungsreform zu illustrieren: Die Schule befindet

sich in einem Stadtteil mit herausfordernden sozialen Bedingungen, sie stellt sich einer in höchstem Maße heterogenen, multiethnischen Schülerschaft, und sie verdient Beachtung für ihre Konzeption zur Begabungsförderung im inklusiven Setting, die sich in starkem Maße auch auf die berufliche Orientierung auswirkt. Die Schule ist 2016 zum dritten Mal mit dem je drei Jahre gültigen Bremer Berufswahlsiegel für vorbildliche Berufsorientierung ausgezeichnet worden.

Zu den Rahmenbedingungen der OSK gehört, dass die Schule seit dem Schuljahr 2005/06 an drei Tagen in der Woche als gebundene Ganztagschule für die Jahrgänge 5–10 fungiert.

Der Unterricht ist kompetenzorientiert und wird bei Bedarf im Rahmen der geltenden Verordnungen zielfähig gestaltet.

Das Ganztagskonzept wird dazu genutzt, um in jahrgangsübergreifenden Clubs/Werkstätten am Nachmittag die besonderen Interessen, Stärken und Begabungen der Schüler/-innen zu fordern und zu fördern. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine potenzialorientierte und individualisierte Lernorganisation. So ist seit dem Schuljahr 2014/15 das Fach „Forschendes Lernen“ fester Bestandteil des schulinternen Curriculums. Im Rahmen des „Forschenden Lernens“ wählen die Schüler/-innen nach ihren individuellen Interessen Fragestellungen aus, zu denen sie jeweils drei Stunden pro Woche forschend nach Antworten suchen und diese aufbereiten. Hierzu stehen ihnen sämtliche Fachräume zur Verfügung. Die Lehrkräfte wirken dabei unterstützend als Betreuer/-innen in den Fachräumen. Die Ergebnisse werden an einem Tag am Ende des Schuljahres einem großen Publikum präsentiert: Schülerinnen und Schüler, Eltern, alle an der Schule Tätigen und geladene Gäste.

Seit 2015 werden alle Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I nach dem Konzept der inklusiven Oberschule unterrichtet. Dies zeichnet sich u. a. durch ein stärker individualisiertes Lernen aus. So werden die persönlichen Interessen und Neigungen entdeckt und gezielt gefördert. Der vermehrte Einsatz kooperativer Lernformen und Lernen in fächer- und klassenübergreifenden Projekten schult die sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler/-innen. Damit sie ihre Potenziale nach Eintritt in die Sekundarstufe I besser und freier entfalten können, erhalten sie mit Lernentwicklungsberichten bis zum Jahrgang 7 zunächst eine sehr differenzierte und verständliche Leistungsrückmeldung. Noten werden erst ab Klasse 8 erteilt.

Die Säulen der Berufsorientierung an der OSK werden wie folgt benannt¹:

1. Umsetzung des Konzeptes für Berufsorientierung im Team „Jugendberufsagentur“: Die ZuP-Leiterin ist die Verantwortliche für den BO-Bereich und gilt als Spezialistin für die Begabungsförderung. Die BO-Koordinatorin ist Sonderpädagogin. Unterstützt wird das Team durch eine/-n WAT-Lehrer/-in und eine/-n NW-Lehrer/-in. Dieses Team trifft sich

1 <https://www.osk-bremen.org/joomla/>

- regelmäßig mit dem BerEb-Team², um zu beraten welche Weichen gestellt werden müssen, damit *alle* Schüler/-innen ihren beruflichen Weg finden können.
2. Individuelle Angebote: vom Langzeitpraktikum im Handwerk bis zum Schnuppertag an der Uni Bremen.
 3. Vertraglich festgelegte Kooperationen mit Betrieben: Es bestehen Kooperationsverträge z. B. mit der Deutschen Bahn, GESTRA und mit den Johannitern.
 4. Besuch von berufsorientierenden Messen und Organisation und Durchführung eines Bewerberfachtages mit vielen Betrieben in der OSK.
 5. Kontakte zu Ausbildungsbetrieben.
 6. Einbindung von Eltern/Familien, z. B. im Rahmen der zweimal jährlich stattfindenden Eltern-Schüler-Lehrergespräche im 8.–10. Jahrgang, bei denen die berufliche Perspektive im Fokus steht.
 7. Individuelle Laufbahnberatung u. a. durch externe Experten und Expertinnen der Berufsberatung, der Reha-Beratung und der Berufseinstiegsbegleitung in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit.
 8. Vernetzung aller Teams: Diese Vernetzungsarbeit ist die zentrale Aufgabe des BO-Teams sowohl schulintern (Zusammenarbeit mit den Jahrgangs- und Fachteams) als auch extern (mit Akteuren und Institutionen der beruflichen Bildung).
 9. „ABO goes online“³ (Koordination der Termine und Lernplattform mit Hinterlegung von Dokumenten).

Das Konzept beinhaltet die Berufsorientierung in den Jahrgängen 5 und 6 im Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (Hauswirtschaft, Textiles Gestalten und Werken).

Im 7. Jahrgang wird der Berufswahlpass für alle Schüler/-innen eingeführt. Dieser steht online auch in leichter Sprache zur Verfügung. Die Teilnahme am Boys' Day/Girls' Day und ein erstes Bewerbungstraining sind ebenfalls Bestandteile des Berufsorientierungskonzeptes.

Im Jahrgang 8 werden als besondere Höhepunkte die Potenzialanalyse, ein Bewerberfachtage an der OSK und erste Praxistage durchgeführt.

Das Konzept sieht für den Jahrgang 9 insbesondere ein dreiwöchiges Praktikum mit entsprechender Vor- und Nachbereitung vor, den Besuch von Fachmessen für Ausbildung und Beruf, individuelle Praxistage, Arbeit in den Schülerfirmen sowie die ganz individuelle Laufbahnberatung mit externen Trägern und Institutionen.

-
- 2 Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) richtet sich an Schüler/-innen, die einen Hauptschul- oder Förderschulabschluss anstreben und anschließend eine Ausbildung, auf diesem Weg aber besondere Unterstützung benötigen. Seit 2012 ist die Berufseinstiegsbegleitung ein Regelinstrument nach § 49 SGB III) und kann an allen allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden. Damit ist sie ein zentrales Begleitungsinstrument für den Übergang von Schülern und Schülerinnen mit besonderem Unterstützungsbedarf, die Zielgruppe ist begrenzt auf eine Auswahl an Jugendlichen. Vgl. Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA) 2011.
 - 3 ABO goes online: Abkürzung für einen Online-Terminkalender der Allgemeinen Berufsorientierung.

Im 10. Jahrgang nehmen die Schüler/-innen an einem zweiwöchigen, ausbildungsplatzbezogenen Praktikum teil. Alle anderen Angebote der vorangegangenen Jahrgänge werden weiter fortgeführt.

Alle Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung werden im Projekthandbuch des jeweiligen Jahrgangs, im Berufswahlpass der Schüler/-innen sowie in deren Zeugnissen dokumentiert.

Das Besondere an der Berufsorientierung an der Oberschule ist ihre auf die Stärken der Schüler/-innen orientierte Ausrichtung, die Einbeziehung von Unternehmen in den Prozess und die enge Zusammenarbeit mit den Eltern – trotz Verständigungsschwierigkeiten aufgrund der Vielfalt der Nationalitäten.

Nicht zufällig wurde genau diese Schule gemeinsam mit einer benachbarten Grundschule für das von der Karg-Stiftung unterstützte schulstufenübergreifende Projekt „Hochbegabung inklusive“ ausgewählt. Die Maßgabe ist, „Inklusion und Potenziale entfaltung, inklusive Begabungsförderung als einheitlichen Prozess der Schulentwicklung zu denken“ (SEITZ 2016, S. 10). Über die Anpassung und weitere Ausdifferenzierung von Förder- und Fördermöglichkeiten im Unterricht hat dieses Projekt auch signifikante Auswirkungen auf die Gestaltung der Berufsorientierung im inklusiven Setting: Die Maßnahmen der Berufsorientierung wurden im Projektverlauf – und das wird auch in den Bewerbungsunterlagen der Schule zum Bremer Berufswahlsiegel über die Jahre hinweg deutlich – mehr und mehr ausdifferenziert, sodass sie der Heterogenität zunehmend Rechnung tragen. Bis zu sechs jahrgangsübergreifend arbeitende Schülerfirmen öffnen einen weiten Raum an Möglichkeiten vielfältiger Differenzierung. Die Kooperation mit Unternehmen wurde nach den Möglichkeiten – gemeint sind hier gleichermaßen Einschränkungen wie Begabungen – der Schüler/-innen ausgeweitet, das Spektrum der besuchten Ausbildungsmessen entsprechend bedarfsgerecht breiter gefächert. Schüler/-innen mit Begabungen auf unterschiedlichsten Gebieten profitieren von der Differenzierung.

Das Projekt barg zudem erstmals die Chance, durch die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation im Sinne der Qualitätsentwicklung detaillierte Hinweise zum System der Bremer Schule im inklusiven Setting zu generieren. So kommt folglich der Beltz-Band „Hochbegabung inklusive“, der das Projekt in aller Ausführlichkeit mit vielen Fallbeispielen systematisch beschreibt, zu dem Fazit: „Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen die Stärkenorientierung als ein wesentliches Merkmal begabungsfördernden inklusiven Unterrichts“ (SEITZ 2016, S. 10).

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG u. a. (Hrsg.): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss zwischen der Bundesrepublik Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der Freien Hansestadt Bremen. Bonn u. a. 2017 (Bund-Land-BA-Vereinbarung)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Bremisches Schulgesetz. Bremen 2005 (Stand 2016) (Schulgesetz)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule. Bremen 2009 (Stand 2017) (Oberschulverordnung)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Bremen 2012 (Richtlinie BO)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen. Bremen 2013 (Stand 2016) (Zeugnisverordnung)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik. Bremen 2013 (EVUP)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Handreichung zur Anwendung von Nachteilsausgleichen. Bremen 2017 (Handreichung Nachteilsausgleiche)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Das Betriebspraktikum. Hinweise, Empfehlungen, Checklisten und Kopiervorlagen zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Betriebspraktikums. Ein Leitfaden für allgemeinbildende Schulen. Bremen 2017 (Betriebspraktikum)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Inklusion. Der inklusive Prozess an Bremer Schulen. – URL: <https://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417> (Stand: 01.08.2018)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (Hrsg.): Konzept der Freien Hansestadt Bremen zum Übergang von der Schule in den Beruf. Bremen 2017 (Bund-Land-BA-Vereinbarung – Anlage 2)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG; DER SENATOR FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND HÄFEN (Hrsg.): Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung 2014 bis 2017. Bremen 2014 (Bremer Vereinbarungen)
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG u. a. (Hrsg.): Verwaltungsvereinbarung über die Zusammenarbeit im Rahmen einer Jugendberufsagentur in der Freien Hansestadt Bremen. Bremen 2015 (Verwaltungsvereinbarung JBA)
- OSK BREMEN: www.osk-bremen.org (Stand: 01.08.2018)
- REGIONALE BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSZENTREN BREMEN: www.rebuz.bremen.de (Stand: 01.08.2018)
- SEITZ, Simone u. a. (Hrsg.): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim, Basel 2016

Jens Vogel

► PraWO plus – Berufsorientierung der Initiative Inklusion in Thüringen

Das Projekt „PraWo plus – Berufsorientierung der Initiative Inklusion“ wird in Thüringen seit 2011 durchgeführt und hat in dieser Zeit mehr als 900 Schüler/-innen mit Förderbedarf, schwerpunktmäßig in der geistigen Entwicklung, erreicht. Jeder/Jedem Teilnehmenden stehen im Laufe von zwei Jahren 40 Praxistage zur Verfügung, die bei regionalen Trägern der beruflichen Bildung und betrieblich in Unternehmen und Einrichtungen absolviert werden können. Durch individuelle Förderung, sozialpädagogische Begleitung, Berufswegekonzferenzen und prozessbegleitende Kompetenzbilanzierung werden die jungen Menschen beim Erarbeiten ihrer beruflichen Perspektive unterstützt. PraWo plus zeigt jungen Menschen mit Behinderungen Wege in Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auf und baut Brücken dorthin.

1. Überblick

Gebannt folgen die Augen den Händen des Anleiters über das Holz. Konzentriert senkt eine Schülerin den Bohrer auf das Metallstück. Befriedigt begutachtet ein junger Mann die nicht ganz gerade Naht an dem unter seinen Händen entstandenen Beutel. Geschäftiges Rühren und Kneten in der Backwerkstatt des Bildungsträgers. Zwei Schüler bewegen aufmerksam und mit offensichtlichem Stolz auf ihrem Hubwagen eine Warenkiste durch die Reihen des Warenlagers einer Elektro-Montagefirma.

Das sind Blitzlichter aus PraWO plus, dem Berufsorientierungsprojekt für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Thüringen. Für den Besucher bleibt der Eindruck: Die Teilnehmenden erfahren hier die volle Aufmerksamkeit und Widmung des Fachpersonals, sie werden mit ihren unterschiedlichen Beeinträchtigungen ernst genommen, und die praktischen Aufgaben unterscheiden sich kaum von denen in Berufsorientierungsmaßnahmen der allgemeinbildenden Schulen. Und noch etwas beeindruckt: Die jungen Leute sind mit Begeisterung und Ernsthaftigkeit bei der Sache, sie lieben diesen Tag mit praktischer Arbeit außerhalb ihrer Schule, gehen stolz auf das Geschaffte nach Hause und mit gestärktem Selbstbewusstsein am nächsten Tag wieder in die Schule.

1.1 Entwicklung des Projekts PraWO

PraWO plus hat sich erfolgreich entwickelt. Was vor zehn Jahren mit einem Pilotprojekt für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung in Erfurt begann, ist zum flächendeckenden Angebot für alle Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Thüringen gewachsen (mit Ausnahme des Förderschwerpunkts Lernen, diese Schüler/-innen nehmen an einer anderen Berufsorientierungsmaßnahme teil). Aus PraWO (Praxisnahe Berufswahlorientierung) wurde mit der Initiative Inklusion des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) im Jahr 2011 und der Förderung aus dem Ausgleichsfonds PraWO plus, an dem insbesondere junge Menschen mit geistiger Behinderung, aber auch solche aus anderen Förderschwerpunkten aus Förderschulen und aus dem inklusiven Gemeinsamen Unterricht (GU) partizipieren. Während der praktischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt können die Teilnehmenden ihre Interessen und Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten erkennen, aber auch ihre aktuellen Begrenzungen erfahren. Sie erwerben berufsfeldbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten und entwickeln zugleich wichtige arbeitsrelevante Sozial- und Selbstkompetenzen.

1.2 Erfolge durch PraWO

Mit PraWO plus konnte im Sinne von Inklusion Teilhabegerechtigkeit in der schulischen Berufsorientierung geschaffen werden. Noch vor zehn Jahren bedeutete Berufsorientierung für Schüler/-innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Absolvierung eines Praktikums in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Die berufliche Perspektive nach Abschluss der Schule war somit weitgehend vorgezeichnet. Durch das Projekt ist es gelungen, den insbesondere für junge Menschen mit geistiger Behinderung gängigen Automatismus Schule – Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) aufzubrechen. Rund 30 Prozent eines Jahrgangs, der gleichzeitig mit der Projektteilnahme auch die Schule beendet, geht heute alternative berufliche Wege außerhalb der WfbM. Lehrkräfte der Förderschulen sind durch PraWO plus für behindertenspezifische berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und Unterstützungsinstrumente sensibilisiert worden, gehen aber auch selbstbewusster auf Praktikumsbetriebe für ihre Schülerschaft zu. Beratungsfachkräfte der Agenturen für Arbeit nehmen für ihre Eingliederungsempfehlung stärker die im Projekt erworbenen Kompetenzen in den Blick. Betriebe und Einrichtungen öffnen sich für Praktikantinnen und Praktikanten mit Behinderung und zunehmend auch für die Überlegung, diese später zu beschäftigen. Übergänge aus PraWO plus in reguläre Beschäftigungsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt gelingen nur in ganz wenigen Fällen auf dem direkten Wege. Aber über integrationsfördernde Maßnahmen wie die Unterstützte Beschäftigung (UB) kann die Berufsorientierung zum Sprungbrett in Arbeit werden. PraWO plus wirkt also nicht nur auf der Ebene des behinderten Menschen, sondern auch auf der Ebene der sozialen Umwelt. Junge Menschen mit Behinderung werden zunehmend als Nachfragende und Akteure des allgemeinen Arbeitsmarktes wahrgenommen, mit ihren Stärken und Potenzialen, ihren Einschränkungen

und ihrem Unterstützungsbedarf, mit ihrem Anspruch auf Normalität und gesellschaftlicher Teilhabe. Damit leistet das Projekt einen maßgeblichen Beitrag zur Entwicklung einer Kultur der Inklusion.

2. Der Thüringer Weg

Konzeptionell orientiert sich PraWO plus an den Vorgaben der Richtlinie „Initiative Inklusion“, Handlungsfeld Berufsorientierung, des BMAS vom 9. September 2011 und an den Vorgaben der Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung in Thüringen (LSpBO). Eine jährlich fortgeschriebene Rahmenkonzeption beschreibt verbindlich für alle teilnehmenden Schulen und Bildungsträger strukturelle, organisatorische und inhaltliche Standards der Projektumsetzung. Das Projekt ist ein Bestandteil des jeweiligen schulischen Berufsorientierungskonzeptes. Die Schulen sind in der Verantwortung, jährlich ihr Interesse für die Teilnahme an PraWO plus anzumelden.

2.1 Zielgruppe

Hauptzielgruppe von PraWO plus sind junge Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In Thüringen lernen diese jungen Menschen (noch) zum größten Teil in Förderschulen, etwa zehn Prozent werden inklusiv beschult. PraWO plus beginnt für die Förderschüler/-innen in der Werkstufe, i. d. R. also innerhalb der letzten drei Schulbesuchsjahre. Rund ein Drittel eines Werkstufen-Jahrgangs nimmt am Projekt teil. Schüler/-innen aus dem GU können entsprechend ihres Entwicklungsstandes ab Klassenstufe 9 am Projekt teilnehmen. Die Teilnahme ist freiwillig, eine Zustimmung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten ist erforderlich.

2.2 Praxiserfahrungen ermöglichen

PraWO plus beinhaltet außerbetriebliche und betriebliche Praxiserfahrungen. Dazu nutzt das Projekt das in Thüringen flächendeckend vorhandene Potenzial an Bildungsträgern, die zumeist neben der außerbetrieblichen Ausbildung und berufsvorbereitenden Maßnahmen auch berufsorientierende Maßnahmen für allgemeinbildende Schulen durchführen (regional bedingt sind an zwei Projektstandorten die PraWO plus-Träger auch Träger von WfbM). Hier finden die Teilnehmenden Werkstätten in unterschiedlichen Berufsfeldern vor und werden von qualifiziertem Bildungspersonal betreut.

2.3 Inhaltliche Elemente

Das Projekt umfasst folgende Elemente, die hinsichtlich der Erschließung alternativer beruflicher Perspektiven außerhalb der WfbM von Bedeutung sind:

- ▶ prozessbegleitende Kompetenzbilanzierung als Grundlage für die individuelle Prozessplanung,
- ▶ außerbetriebliche Praxiserfahrungen,
- ▶ betriebliche Langzeitpraktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt,
- ▶ sozialpädagogische Begleitung, welche die Teilnehmenden bei der Berufswegeplanung und Realisierung der persönlichen Zielstellungen schnittstellenübergreifend unterstützt und so ggf. den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt vorbereitet und begleitet,
- ▶ Berufswegekonzferenz,
- ▶ regionale Netzwerktreffen.

Jedem/jeder Teilnehmenden stehen innerhalb von zwei Schuljahren 40 Tage für Praxiserfahrungen zur Verfügung, wobei maximal 25 Tage außerbetrieblich bei Bildungsträgern realisiert werden können. Ein Praxistag dauert i. d. R. sechs Zeitstunden, real variiert die Arbeitszeit je nach Belastbarkeit der Teilnehmenden und den logistischen Bedingungen – An- und Abreise zum/vom Praxisort – zwischen vier und sechs Zeitstunden.

2.4 Begleitung des Projekts

Die Umsetzung von PraWO plus wird von einer Steuergruppe auf Landesebene begleitet, die mehrmals jährlich zusammentrifft. Hier werden auch alle inhaltlich-strukturellen und förderrechtlichen Entscheidungen abgestimmt. Mitglieder sind Verantwortliche der für Bildung und Soziales zuständigen Ministerien, der Regionaldirektion der Agentur für Arbeit (Bereich berufliche Rehabilitation), die Landesfachberater/-innen für sonderpädagogische Förderung und Berufsorientierung sowie für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, das Integrationsamt, die Thüringer Agentur für Bildungsgerechtigkeit und Berufsorientierung, die Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht sowie der mit der Koordination des Projektes beauftragte Jugendberufshilfe Thüringen e. V. Die kurzen Abstimmungswege und eine über die Jahre gewachsene vertrauensvolle Zusammenarbeit in diesem Gremium tragen wesentlich zum Erfolg und zur Kontinuität von PraWO plus bei.

3. Die Umsetzung

Seit 2011 haben pro Schuljahr ca. 270 Schüler/-innen an PraWO plus teilgenommen, insgesamt hat das Projekt in sechs Jahren über 900 junge Menschen erreicht. Die Projektteilnahme steht grundsätzlich allen Lernenden der Zielgruppe offen. Hierfür gelten das individuelle Wunsch- und Wahlrecht und der Grundsatz der Selbstbestimmung. Gleichwohl steht es den Lehrkräften der teilnehmenden Schulen frei, individuell Kriterien für die Projektteilnahme festzulegen. Sie kennen ihre Schüler/-innen über viele Jahre, wissen um deren Maß an Motivation, Durchhaltevermögen und Mobilitätsbereitschaft als Basiskompetenzen für die

Berufsorientierungspraxis außerhalb des „Schutzraums“ Schule. So finden sich im Projekt kaum Jugendliche mit Schwerstmehrfachbehinderungen. Ebenso kann eine sehr gering entwickelte Motorik der Teilnahme an der Berufsorientierung entgegenstehen. Für Jugendliche mit Körperbehinderung kann die fehlende Barrierefreiheit beim Bildungsträger bzw. im Betrieb eine Projektteilnahme verhindern. Gleichwohl sind alle Bildungsträger bemüht, solche Teilhabebarrieren sukzessive abzubauen.

3.1 Kooperationspartner

Pro Schuljahr beteiligen sich etwa 30 Thüringer Schulen an PraWO plus. Jede Schule kooperiert mit einem regionalen Bildungsdienstleister als Träger der außerbetrieblichen Praxiserfahrungen und der sozialpädagogischen Begleitung (Teilprojekt). Rechtzeitig vor Projektbeginn stimmen sich die beiden Partner zu folgenden Punkten ab:

- ▶ Projektverantwortliche und Ansprechpartner/-innen in der Schule und beim Bildungsträger,
- ▶ Berufsfelder der Berufsorientierung,
- ▶ konkreter zeitlicher Umfang der Praxistage und Termine/Turnusplan,
- ▶ Abstimmung der Praxisinhalte,
- ▶ Abstimmungen zum individuellen Unterstützungsbedarf und ggf. zur Einrichtung des Arbeitsplatzes.

3.2 Begleitung der Jugendlichen

Im Projekt werden die Jugendlichen von erfahrenem Ausbildungspersonal sowie (sozial-)pädagogischen Fachkräften betreut, von denen viele eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilder/-innen (ReZA) oder das Sonderpädagogische Qualifizierungsprogramm des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) absolviert haben. Insbesondere Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, welche auch die betriebliche Begleitung übernehmen, müssen fundierte Kenntnisse des Übergangssystems, der spezifischen Situation an der ersten Schwelle, der Förderinstrumente zur Teilhabe am Arbeitsleben, der Leistungsträger und Zuständigkeiten besitzen.

Die frühzeitige, schulseitige Vorbereitung der Schüler/-innen auf ihre Projektteilnahme, die Auseinandersetzung mit Berufswünschen und Berufsinteressen ist Unterrichtsgegenstand und geht den Praxiserfahrungen voraus. Die Schule informiert rechtzeitig vor Projektbeginn zu Zielen, inhaltlichen und organisatorischen Aspekten des Projektes und bereitet Schüler/-innen und deren Eltern/Sorgeberechtigte vor. Dies erfolgt z. B. im Rahmen von Informationsveranstaltungen, Elternabenden/Elterngesprächen und soll möglichst eine Erkundung der Praxisstellen (Bildungsträger) und ggf. ein Mobilitätstraining einschließen.

Eine PraWO plus-Konzeption in leichter Sprache unterstützt bei der adressatengerechten Darstellung des Projektes.

3.3 Kompetenzorientierte individuelle Förderung

Eine Innovation von PraWO plus ist der Grundsatz der individuellen und bedarfsgerechten Gestaltung des Berufsorientierungsprozesses (BO-Prozess). Die Entscheidung über die Gewichtung von außerbetrieblichen und betrieblichen Anteilen soll sorgfältig und im BO-Prozess flexibel entsprechend den Potenzialen und Fähigkeiten, aber auch den *Wünschen* und Interessen der jungen Menschen getroffen werden. Dies kann u. U. bedeuten, dass die Teilnehmenden einer Schule nicht geschlossen die außerbetriebliche Praxis beginnen oder einzelne Jugendliche schon früher in betriebliche Praktika wechseln. Möglich, wenngleich selten praktiziert, ist der sofortige Einstieg in betriebliche Praktika.

3.4 Außerbetriebliche Praxiserfahrungen

Für die große Mehrheit der Teilnehmenden beginnt PraWO plus mit der außerbetrieblichen Praxis bei einem Bildungsträger. An maximal 25 Tagen, i. d. R. einmal *wöchentlich*, sind die Jugendlichen dort in verschiedenen Arbeitsbereichen/Werkstätten der Bildungsträger tätig, *je nach Portfolio des Trägers* z. B. in den Bereichen Holz, Metall, Farbe, Bautechnik, Gartenbau, Hauswirtschaft. Der Einsatz von *Übungen zur Kompetenzfeststellung* ist in PraWO plus nicht verbindlich vorgesehen, einige Bildungsträger nutzen diese aber zu Beginn. Die außerbetrieblichen Praxiserfahrungen dienen dem Kennenlernen unterschiedlicher berufsfeldtypischer Handlungsabläufe, Materialien und Arbeitstechniken und der Reflexion eigener Ressourcen und Möglichkeiten. Die Jugendlichen setzen sich mit den Rahmenbedingungen des anderen Lernortes auseinander und bereiten sich so auf die höheren Anforderungen der betrieblichen Praxis vor. Die Schule gewährleistet die Betreuung der Teilnehmenden durch einen Pädagogen bzw. eine Pädagogin, bei erhöhtem Betreuungsbedarf durch zusätzliche sonderpädagogische Fachkräfte. Sie stehen während der Praxistage in ständigem Austausch mit dem Fachpersonal in den jeweiligen Werkstätten sowie mit der/dem für das Teilprojekt zuständigen Sozialpädagogin/Sozialpädagogen. Dadurch können Aufgabenstellungen und Abläufe individuell angepasst werden, sodass für jeden Teilnehmenden/jede Teilnehmende in der praktischen Arbeit Lernerfolge erlebbar werden.

Am Ende eines Praxistages stehen die gemeinsame Reflexion und die individuelle Dokumentation der Arbeitsprozesse und Ergebnisse. Bestimmte Fragestellung oder Aufgaben (z. B. Abmessen, Arbeiten mit Maßeinheiten) können im Schulunterricht praxisbezogen wieder aufgegriffen und vertiefend bearbeitet werden. Die Entwicklung wichtiger arbeitsmarkt-relevanter und kulturtechnischer Kompetenzen im Verlauf der Berufsorientierung wird in Kompetenzbogen erfasst. Die Kompetenzbogen sind Beratungsgrundlage der Berufswegekonferenz (siehe 3.3) und ermöglichen einen differenzierten Einblick in Leistungsvermögen und Entwicklungspotenziale der einzelnen Teilnehmenden.

Im Sinne sozialer Inklusion sind die Teilnehmenden während der Praxistage einzeln oder in Kleingruppen in den jeweiligen Arbeitsbereichen/Werkstätten des Bildungsträgers tätig, begegnen im Objekt anderen Maßnahmeteilnehmenden oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Herauslösung aus dem typischen Klassenverband regt individuelle Bildungsprozesse an und fördert das Erlernen neuer Handlungsmuster und Schlüsselkompetenzen. Wenn organisatorisch möglich übernehmen bei einigen Bildungsträgern Auszubildende Aufgaben der Praxisanleitung. So kann soziales Lernen organisiert und gegenseitige Achtung und Wertschätzung gestärkt werden.

3.5 Betriebliche Praxiserfahrungen (Betriebspraktika)

Betriebliche Praxiserfahrungen dienen dem Kennenlernen konkreter Anforderungen des Arbeitsalltages. Die Gestaltung von Betriebspraktika als Langzeitpraktika trägt dem Entwicklungsaspekt von Kompetenzen und Fertigkeiten besonders Rechnung. Der Betrieb hat so Gelegenheit, den Schüler/die Schülerin über einen längeren Zeitraum kennenzulernen. Im Ergebnis betrieblicher Langzeitpraktika kann die Bereitschaft von Betrieben und Einrichtungen wachsen, ehemalige Praktikantinnen oder Praktikanten als Beschäftigte zu übernehmen, spezielle Tätigkeitsfelder im Unternehmen zu erschließen und ggf. individuell passfähige Arbeitsplätze einzurichten.

Die langjährigen Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, Bildungsträgern und Betrieben vor Ort erleichtern heute die Akquise von Praktikumsplätzen. Die Bandbreite der Praktikumsbetriebe ist groß und umfasst nahezu alle Bereiche der Arbeitswelt. Favorisiert werden bei der Praktikumsuche Klein- und Handwerksbetriebe, Handelseinrichtungen, kommunale Betriebe (z. B. Bauhof, Stadtbücherei) und soziale Einrichtungen (Kita, Pflegeheim, Schule, Klinik) mit ihren Servicebereichen. Offenbar sind dort die Spielräume für eine angemessene Betreuung insbesondere von geistig beeinträchtigten Jugendlichen durch das Betriebspersonal (Zeit für die Anleitung, Widmung, Wertschätzung) größer als z. B. in Industriebetrieben mit dicht getakteten Produktionsabläufen.

Entscheidend für ein gelingendes Betriebspraktikum ist neben der Passung von Praktikant/-in und Unternehmen eine professionelle Begleitung der Jugendlichen während dieser Zeit. Unternehmen erwarten einen festen und zuverlässigen Ansprechpartner, der bei Fragen und Problemen, die im Zusammenhang mit der Beschäftigung eines Praktikanten/einer Praktikantin stehen, jederzeit erreichbar ist. Auch an dieser Stelle arbeiten die PraWO-plus-Sozialpädagoginnen/-Sozialpädagogen mit den zuständigen Lehrkräften der Schule Hand in Hand zusammen. Die Betreuungsdichte orientiert sich dabei immer am Einzelfall – am Notwendigen, aber auch an den Wünschen der Teilnehmenden – und soll sukzessive ein selbstständigeres Absolvieren des Betriebspraktikums ermöglichen.

3.6 Berufswegekonferenz

Idealerweise hat vor dem Übergang in das Betriebspraktikum bereits eine Berufswegekonferenz stattgefunden. Die Berufswegekonferenz entscheidet in jedem Einzelfall über Art und Umfang der Praxiserfahrungen und Praktika. Sie soll zweimal im Projektverlauf durch den Berufsorientierungskordinator bzw. die -kordinatorin der Schule einberufen werden. Ziel ist, die Schülerin/den Schüler und deren/dessen Sorgeberechtigte hinsichtlich schulischer und beruflicher Perspektiven zu beraten und Festlegungen für die weitere berufliche Entwicklung zu erarbeiten (z. B. geeignete Berufsfelder, betriebliche oder außerbetriebliche Praxistage). Auf diese Weise werden auch Möglichkeiten der Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt geprüft und ggf. frühzeitig Alternativen zur WfbM erschlossen. In der Berufswegekonferenz beraten zusammen:

- ▶ die Schülerin/der Schüler mit ihren/seinen Sorgeberechtigten,
- ▶ die Schule,
- ▶ der Bildungsträger,
- ▶ die Agentur für Arbeit (Rehaberater/-in),
- ▶ ggf. die örtlichen Behörden für Soziales und Jugend.

4. Qualitätssicherung

Die Jugendberufshilfe Thüringen e. V. ist vom Thüringer Sozialministerium mit der Koordination und dem Management des Gesamtprojektes beauftragt. Das schließt u. a. folgende Aufgaben ein:

- ▶ inhaltliche und konzeptionelle Fortentwicklung der Maßnahme,
- ▶ Qualitätsentwicklung im Sinne der Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung,
- ▶ Qualitätssicherung, Beratung der Teilprojekte gemäß der Rahmenkonzeption,
- ▶ Steuerung und Organisation des fachlichen überregionalen Erfahrungsaustauschs aller Kooperationspartner,
- ▶ Anregung regionaler Kooperationsstrukturen wichtiger Ausbildungs- und Arbeitsmarktakteure,
- ▶ Entwicklung und Organisation bedarfsgerechter Fortbildungen zur Professionalisierung der Kooperationspartner,
- ▶ Öffentlichkeitsarbeit.

Die Erfahrungen aus den regelmäßig stattfindenden Projektbesuchen der Jugendberufshilfe Thüringen e. V. fließen in die jährlich organisierten überregionalen Projekttreffen ein, an denen alle Projektschulen, die Bildungsträger und die Mitglieder der Steuergruppe teilnehmen. Es wird über die aktuellen Projektergebnisse sowie Aufgaben und Herausforderungen im weiteren Projektverlauf informiert. Daneben dienen die Treffen der fachlichen Weiterbildung (z. B. Leistungen der beruflichen Rehabilitation, Aufgaben des Integrationsamtes und der Integrationsfachdienste), der Präsentation guter Praxisbeispiele sowie dem moderierten und freien Erfahrungsaustausch der Projektakteure.

Für PraWO plus gibt es keine wissenschaftliche Begleitung. Zu Beginn und Ende jedes Projektjahres werden Struktur-, Prozess- und Ergebnis- bzw. Verbleibsdaten aller Teilprojekte erhoben und ausgewertet. Diese werden zusammen mit den qualitativen Daten aus den Vor-Ort-Besuchen der Steuergruppe zur Verfügung gestellt und bilden die Grundlage für die strukturelle und/oder inhaltliche Justierung des Projektes.

Leider wurde vonseiten des BMAS weder eine qualitative Evaluation des Handlungsfeldes Berufsorientierung in der „Initiative Inklusion“ durchgeführt, noch eine Vernetzung zum länderübergreifenden Austausch der Programmakteure auf der Umsetzungsebene geschaffen. So weiß man in Thüringen relativ wenig über strukturelle und inhaltliche Aspekte der Umsetzung des Handlungsfeldes z. B. in Sachsen oder Bayern.

5. Fazit und Perspektive

Mit dem Projekt PraWO plus wurde in Thüringen ein flächendeckendes Angebot zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf etabliert. Zwischen den beteiligten Schulen und Bildungsträgern sind tragfähige Partnerschaften entstanden, und vor Ort konnten eine Vielzahl von Betrieben und Einrichtungen, die Praktikumsplätze für Schüler/-innen mit z. T. erheblichen Beeinträchtigungen zur Verfügung stellen, akquiriert werden. Über an PraWo plus anschließende Fördermaßnahmen wie die Unterstützte Beschäftigung haben bereits eine Reihe von jungen Menschen eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes gefunden.

5.1 Stärken des Projekts

Eine Stärke des Projektes liegt in der Kombination von außerbetrieblichen und betrieblichen Praxiserfahrungen und einem Begleit- bzw. Unterstützungssystem, welches – aufbauend auf den individuellen Ressourcen, Stärken und Wünschen der Teilnehmenden – versucht, frühzeitig und kontinuierlich berufliche Perspektiven auch außerhalb einer WfbM zu entwickeln. Dabei bieten die außerbetrieblichen Praxiserfahrungen einen geschützten und zugleich praxisnahen Einstieg in das Erlernen und Üben beruflicher Tätigkeiten, der dem Entwicklungsstand des Großteils der Teilnehmenden angemessen ist. Die hier mit Unterstützung des pädagogischen Personals fortentwickelten Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen bereiten die Schüler/-innen gut auf die anschließenden Praxiserfahrungen in Unternehmen

und Einrichtungen vor, stärken ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein für den Weg in den Praxisbetrieb.

Die in PraWO plus ermöglichte Individualisierung des Berufsorientierungsprozesses (Übergänge von außerbetrieblicher zu betrieblicher Praxis) sollte künftig konsequenter umgesetzt werden, um die Möglichkeiten beider Phasen optimal auszunutzen. Dafür können in der Berufswegekonferenz die Weichen gestellt werden. Die Schulen müssen diese organisieren und sie im Interesse ihrer Schüler/-innen auch dann einfordern, wenn organisatorische Hindernisse (z. B. begrenzte zeitliche Ressourcen der Beratungsfachkräfte der Agenturen für Arbeit) im Wege stehen.

5.2 Zukünftige Herausforderungen

Viel zu tun bleibt auch künftig in der Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt und bei der Gestaltung regionaler Integrationsnetzwerke. Was an einigen Standorten schon gut gelingt (z. B. Presseartikel, Beiträge im Lokalfernsehen), findet in anderen Teilprojekten praktisch nicht statt. Dadurch werden Möglichkeiten vergeben, Betriebe für die Bereitstellung von Praktikumsplätzen zu sensibilisieren und langfristig Beschäftigungspotenziale zu erschließen. Als schwierig hat sich die Etablierung und vor allem Verstetigung regionaler Integrationsnetzwerke im Rahmen von PraWO plus erwiesen. Vielfach sind die einzelnen Teilprojekte über eine Auftakt-Informationsveranstaltung nicht hinausgekommen. Solche Netzwerke, die regionale Bildungs- und Arbeitsmarktakteure rund um das Thema der beruflichen Integration junger Menschen mit Behinderung an einen Tisch zu bringen versuchen, leben vom hohen Engagement der Verantwortlichen und spannenden Themen auf der Tagesordnung. Zukünftig könnte man die Netzwerktreffen z. B. zur Darstellung und Beratung von Einzelfällen nutzen, um das Knowhow und die Ressourcen der Netzwerkpartner zu nutzen und gelungene Beispiele beruflicher Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und deren Gelingensbedingungen präsent zu machen.

Problematisch ist, dass in Thüringen die Integrationsfachdienste (IFD) keine Aufgaben der Berufsorientierung an Schulen übernehmen dürfen. In PraWO plus können sie somit erst dann mit ihren Beratungsleistungen hinzugezogen werden, wenn sich z. B. während des betrieblichen Praktikums eine konkrete Beschäftigungsperspektive in einem Unternehmen ergibt. Sinnvoll wäre hingegen, die IFD schon frühzeitig in die Berufswegekonferenzen einzubinden, um gemeinsam Beschäftigungsnischen zu identifizieren und gezielter auf potenzielle Arbeitgeber zugehen zu können.

PraWO plus hat für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Teilhaberechtigkeit am Prozess der schulischen Berufsorientierung hergestellt. Mit dem Projekt wurde hingegen noch nicht der Schritt zu einer inklusiven Berufsorientierung im Sinne des gemeinsamen Lernens und Arbeitens von Schüler/-innen mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf gegangen. Diesen Schritt wird Thüringen frühestens ab 2020 gehen. Die wesentliche Herausforderung bei der Umsetzung einer inklusiven Berufsorientierung wird sein, in heterogenen Teilnehmendengruppen individualisierte Lern- und Arbeitsarrange-

ments zu gestalten, die keinen Teilnehmenden aufgrund einer Beeinträchtigung zurücklassen oder über- bzw. unterfordern. Dazu bedarf es weiterer Maßnahmen zur Qualifizierung des Bildungspersonals in Maßnahmen/Projekten der Berufsorientierung.

5.3 Nächste Schritte

Mit Auslaufen der Initiative Inklusion, Handlungsfeld 1 Berufsorientierung endet auch PraWO plus mit dem Schuljahr 2017/18. Frühzeitig wurde von den Thüringer Ministerien für Bildung und für Soziales und die anderen Mitglieder der Steuergruppe die Überführung des Projektes in ein Regelangebot zur beruflichen Orientierung für Schüler/-innen mit Förderbedarf in Angriff genommen. Zum zweiten Schulhalbjahr 2017/18 wird die neue Maßnahme starten, finanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (Thüringer ESF-Schulförderrichtlinie) und der Bundesagentur für Arbeit (§ 48 SGB III, Berufsorientierungsmaßnahmen). Die wesentlichen Strukturelemente aus PraWO plus – außerbetriebliche und betriebliche Praxiserfahrungen, Berufswegekonferenzen, individuelle prozessbegleitende Kompetenzbilanzierung – wurden in den neuen Maßnahmenrahmen übernommen.

Literatur

- GESELLSCHAFT FÜR ARBEITS- UND WIRTSCHAFTSFÖRDERUNG DES FREISTAATES THÜRINGEN MBH (Hrsg.): Schulförderrichtlinie Berufsorientierung. – URL: https://www.gfaw-thueringen.de/cms/index.php5?s=gfaw_esf_aktuell&pid=14&fid=51& (Stand: 01.08.2018)
- JUGENDBERUFSHILFE THÜRINGEN e. V. (Hrsg.): Projekt PraWO plus. – URL: <http://www.jbhth.de/projektarbeit/berufsorientierung-und-vorbereitung/prawo-plus/> (Stand: 01.08.2018)
- THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung in Thüringen. Erfurt 2013
- THÜRINGER SCHULPORTAL: INFORMATIONEN ZUR BERUFSORIENTIERUNG. – URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/berufsorientierung> (Stand: 01.08.2018)

2.2 Berufs- und Ausbildungsvorbereitung

Marlies Troeder, Hartmut Sturm

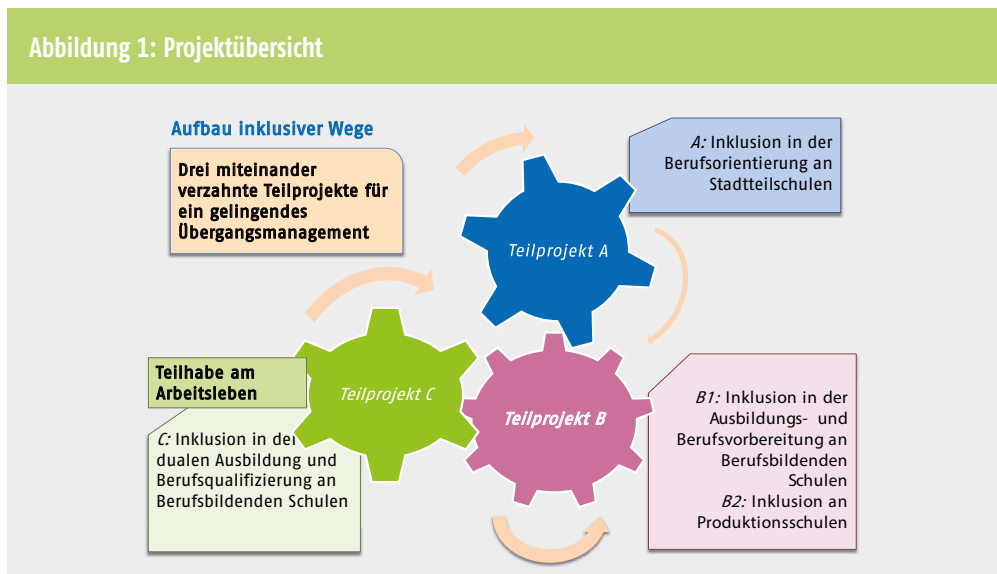
► **Inklusion in der beruflichen Bildung in Hamburg – Aufgabe und Herausforderung für Schulentwicklungsprozesse und Ausgestaltung geeigneter Rahmenbedingungen**

Die Reform des Hamburger Übergangssystems Schule Beruf war verbunden mit der Einrichtung der Jugendberufsagentur Hamburg und umfasste bis 2014 die Berufsorientierung (BO) in Stadtteilschulen (StS) und die dualisierte Ausbildungsvorbereitung (Av Dual) in der Berufsvorbereitungsschule. Die Dualisierung der Lernorte, d. h. die konsequente strukturelle Einbeziehung des Lernortes „Betrieb“, die Verknüpfung von betrieblichem und schulischem Lernen sowie die systematische Reflexion betrieblicher Erfahrungen, hat sich dabei als notwendige Voraussetzung für begründete Berufswahlentscheidungen aller Jugendlichen erwiesen. Dieses durchgängig dualisierte Konzept war in Hamburg flächendeckend bis 2014 nur für junge Menschen ohne Behinderungen realisiert. Das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) hat daher den Auftrag der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), Inklusion auch in der beruflichen Bildung zu verwirklichen, zu einer seiner zentralen Entwicklungsaufgaben erklärt. Um die erforderlichen Schulentwicklungsprozesse auf allen Ebenen zu initiieren, hat das HIBB 2014 mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF) das ESF-Projekt „*dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg*“ gestartet. Dieser Beitrag beinhaltet die Kerngedanken und Erkenntnisse des Projektes und beleuchtet den Change-Prozess sowie erforderliche Schritte in der Schulentwicklung. Es soll deutlich werden, wie komplexe Implementierungsprozesse in Bildungssystemen gelingen.

ESF-Projekt *dual & inklusiv*

Zentrales Ziel von *dual & inklusiv* (2014–2017) war die Entwicklung und Erprobung eines kohärenten Konzeptes von der Berufsorientierung in den Stadtteilschulen über die dualisierte Ausbildungsvorbereitung im berufsbildenden Bereich bis zur dualen Ausbildung und beruflichen Qualifizierung. Das auf zunächst drei Jahre ausgelegte Projekt hatte das Ziel, zu erproben, wie für Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Behinderungen in gemeinsamen schulischen Settings ein guter Übergang in das Berufsleben gelingen kann. Es wurden Bildungsangebote im Übergang von der Schule in den Beruf sowie in der dualen Ausbildung inklusiv gestaltet und das in Hamburg bereits bestehende Übergangsmangement nach der allgemeinbildenden Schule für Jugendliche mit Behinderungen in drei Teilprojekten weiterentwickelt. Alle relevanten Akteure, Betriebe, Partner aus der Hamburger Wirtschaft, Kammern, die Agentur für Arbeit (hier insbesondere die Reha-Abteilung), Schulleitungen und Bildungsträger waren in das Projekt eingebunden. Dies beinhaltete die nachhaltige Entwicklung inklusiver Angebote in den jeweiligen Bildungsabschnitten sowie die Weiterentwicklung des Übergangsmagements im Gesamtsystem der beruflichen Bildung und eine damit einhergehende enge Verzahnung der drei Teilprojekte. Alle Projektschulen hatten die Aufgabe, inklusive Strukturen und Kulturen so zu entwickeln, dass allen jungen Menschen, also auch denjenigen mit Beeinträchtigungen, ganz selbstverständlich Teilhabe ermöglicht ist. Neben der konsequenten Dualisierung der Lernorte bedeutet dies, bedarfsgerecht individuell zu unterstützen, inklusive Settings zu gestalten und für die Pädagogen/Pädagoginnen, ein inklusives Professionsverständnis zu entwickeln. Konzeptioneller Bestandteil des Projektes war es daher, die Schulen in diesem Entwicklungsprozess durch Fortbildungen, Qualifizierungsangebote, fachliche Expertise und Beratung zu begleiten und zu unterstützen.

Abbildung 1: Projektübersicht



***dual & inklusiv*: DATEN UND FAKTEN**

- ▶ an 26 Stadtteilschulen,
- ▶ an 10 AV-Dual-Standorten (Ausbildungsvorbereitung),
- ▶ an 2 Produktionsschulen,
- ▶ an 2 Berufsschulen,
- ▶ in 4 Teilprojekten (A, B1, B2, C),
- ▶ mit 68 Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen:
 - ▶ Führungskräfte, Prozessbegleiter/-innen,
 - ▶ Multiplikatoren/Multiplikatorinnen, Arbeitsassistenten/Arbeitsassistentinnen,
- ▶ mit mehr als 100 Lehrkräften,
- ▶ mit über 250 Jugendlichen an Stadtteilschulen,
- ▶ mit über 190 Jugendlichen in AV Dual,
- ▶ mit 12 Jugendlichen an Produktionsschulen,
- ▶ mit über 35 jungen Erwachsenen in der dualen Ausbildung oder in der beruflichen Qualifizierung.

Eine erste begründete Berufswahlentscheidungen treffen: Berufsorientierung

Schwerpunkt des Teilprojektes Stadtteilschulen war die Weiterentwicklung der schulischen Berufs- und Studienorientierung (BOSO) in den Klassen 8–10 zu schuleigenen inklusiven Konzepten, die Jugendlichen mit Behinderungen einen systematischen und gleichzeitig individuellen beruflichen Orientierungsprozess ermöglicht, sodass auch diese Jugendlichen erste, begründete und realistische Berufswahlentscheidung treffen können. Dies setzt insbesondere begleitete betriebliche Erfahrungen und deren systematische Reflexion voraus, sodass neue berufliche Perspektiven entstehen können.

Sich in der Praxis qualifizieren: Ausbildungs- und Berufsvorbereitung

Im Teilprojekt Dualisierte Ausbildungsvorbereitung wurden an zehn berufsbildenden Schulen und an zwei Produktionsschulen inklusive Strukturen modellhaft erprobt. Das in der dualen Ausbildungsvorbereitung fest etablierte Mentorenprinzip, d. h. eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge übernimmt als kontinuierliche/-r Ansprechpartner/-in die Begleitung und Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernen der Schüler/-innen, wurde auf die Belange junger Menschen mit Beeinträchtigungen übertragen. Arbeitsassistenten/Arbeitsassistentinnen mit der professionellen Expertise, Menschen mit Behinderungen in Ausbildung oder Arbeit zu integrieren, begleiteten die Jugendlichen bedarfsgerecht und gewährleisteten,

dass betriebliche Erfahrungen und Anforderungen mit schulischen Lerninhalten verknüpft wurden. Darüber hinaus waren sie die Ansprechpartner/-innen und Berater/-innen für die Betriebe. Dies beinhaltete die Akquise geeigneter Praktikumsplätze bzw. die individuelle Anpassung der jeweiligen Arbeitsplätze. Im Rahmen ihrer Mentorentätigkeit unterstützten Arbeitsassistenten und -assistentinnen die Jugendlichen im Übergang in eine Ausbildung, in Arbeit oder Anschlussmaßnahmen.

Zugänge eröffnen und Teilhabe ermöglichen: Duale Ausbildung und Berufsqualifizierung

Grundsätzlich können alle Auszubildenden, auch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine reguläre Berufsschule besuchen. Allerdings ist bisher nicht in jedem Fall ein adäquates Unterstützungssystem gewährleistet. Daher besuchen bislang tatsächlich nur wenige Auszubildende in einer Maßnahme der beruflichen Erstrehabilitation nach SGB IX die Regelberufsschule. Im Teilprojekt Ausbildung wurde deshalb an zwei Modellstandorten für diese Zielgruppe systematisch eine inklusive duale Ausbildung in den Berufen Verkäufer/-in und Fachlagerist/-in entwickelt. Eine weitere Aufgabe dieses Teilprojekts bestand darin, das Angebot der Berufsqualifizierung (BQ) für Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu öffnen. Anders als die Bundesagentur für Arbeit, verfügt Hamburg über die Möglichkeit, Jugendlichen mit und ohne Behinderungen über die BQ einen Zugang zur Ausbildung entsprechend der Zielsetzung der UN-BRK zu eröffnen, ohne die Vorgaben der Sozialgesetzgebung nach SGB IX anwenden zu müssen. Dies ist möglich, da der Ausbildungsrahmenplan des ersten Ausbildungsjahres im Rahmen der Berufsfachschule abgebildet ist. Die Ausbildung kann dann im zweiten Jahr in einer betrieblichen Ausbildung oder einer Ausbildung nach dem Hamburger Ausbildungsprogramm (HAP) unter Anrechnung des ersten Ausbildungsjahres fortgesetzt werden. Die BQ richtet sich vorrangig an schulpflichtige, berufswahlentschiedene Jugendliche, die trotz intensiver Bemühungen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben (siehe Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2011). Arbeitsassistenten und -assistentinnen sicherten auch in der dualen Ausbildung und in der BQ einen Inklusionsprozess.

Changeprozesse initiieren: Aufbau inklusiver Strukturen und Kulturen

Die Etablierung inklusiver Strukturen und Kulturen in den komplexen Strukturen des Übergangsystems Schule – Beruf mit einer Vielzahl an Verantwortlichen erfordert eine Verständigung zwischen allen beteiligten Akteuren. Dazu gehört die Abstimmung, wie vorhandene Ressourcen und Instrumente zur Teilhabe über alle Bildungsabschnitte hinweg gesteuert werden können, um Inklusion in der beruflichen Bildung zu realisieren. Es ist zu berücksichtigen, dass der Inklusionsanspruch an ein grundsätzlich selektiv aufgestelltes Bildungssystem ergeht und auf die vielerorts fest verankerte Grundhaltung trifft, dass eine optimale Förderung nur durch institutionelle Differenzierung gelingt. Neben der Aufgabe einer struk-

turellen Veränderung der Rahmenbedingungen galt es deshalb, Akzeptanz für Inklusion zu schaffen und die Schulen im Transformationsprozess hin zu einer inklusiven Schule zu begleiten. Dies gelingt dann, wenn Kolleginnen und Kollegen durch entsprechende Angebote und Reflexionsmöglichkeiten unterstützt werden, ihre Professionalität und inklusionspädagogische Basiskompetenzen weiterzuentwickeln.

Die prozessbegleitende Unterstützung- und Begleitstruktur im Projekt hatte daher folgende zentrale Zielsetzungen:

- ▶ die projektbeteiligten Schulen in ihrem internen Entwicklungsprozess zu begleiten,
- ▶ in den jeweiligen Bildungsgängen inklusive Standards zu entwickeln und umzusetzen,
- ▶ Inklusion als gemeinsame Ausgabe aller am Übergang Schule-Beruf beteiligten Akteure bildungsgangübergreifend zu verankern.

Die Verantwortung für die Umsetzung hatte die Projektleitung mit einem Projektteam aus Berufsschullehrern und -lehrerinnen, Sonderpädagogen und -pädagoginnen und Sozialpädagogen/Arbeitsassistenten sowie Sozialpädagoginnen/Arbeitsassistentinnen mit inklusionspädagogischer Expertise und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung sowie in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

Stadtteilschulen

In allen 26 Stadtteilschulen wurden Kolleginnen und Kollegen in das Projekt eingebunden und prozessbegleitend qualifiziert. Jede der Stadtteilschulen hat dazu eine Kollegin oder einen Kollegen als Inklusionsbeauftragte/-n (mit einem Stellenanteil von 10 %) in das Projekt abgeordnet. Im Rahmen regelmäßiger Teamsitzungen wurden Themen erarbeitet, die die Inklusionsbeauftragten als Multiplikatoren in die schulischen Teams einbringen konnten, um die Berufs- und Studienorientierung ihrer Schule zu einem inklusiven Konzept weiterzuentwickeln. Weiterhin wurden die Kolleginnen und Kollegen zu Übergangsberaterinnen und -beratern qualifiziert. Diese Übergangsberaterinnen und -berater sind ordentliche Mitglieder in den bestehenden schulischen BO-Teams (BO = Berufsorientierung). Es wurden gezielt Formate entwickelt, wie Wissen zur beruflichen Orientierung und der Anschlussberatung für Jugendliche mit Beeinträchtigungen schulintern an Kolleginnen und Kollegen weitergegeben werden kann, z. B.:

- ▶ Entwicklung und Implementierung von Standards einer inklusiven BO,
- ▶ Sozialgesetzgebung (insbesondere SGB VIII bis X); Auftrag und Arbeitsweise der Reha-Ersteingliederung und der Agentur für Arbeit in Hamburg,
- ▶ Gestaltung von Übergängen: Strukturelle und fachliche Herausforderungen für die beteiligten Systeme,

- ▶ Gestaltung von Elternabenden und schulinternen Fortbildungen zum Thema: „Wege ins Berufsleben für Jugendliche mit Behinderungen“;
- ▶ Fortbildungen zur Weiterentwicklung der Beratungskompetenz und zur Durchführung von Fallkonferenzen.

Berufsbildende Schulen

Sechs Inklusionsbegleiter/-innen des Projektteams unterstützten jeweils zwei berufsbildende Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess und beim Aufbau inklusiver Strukturen. Zunächst standen sie den Schulen für alle Fragen zur Verfügung, die aus dem Auftrag entstanden sind, „Inklusion“ umzusetzen. Sie hospitierten in den Lerngruppen, nahmen an schulischen Team- und Abteilungssitzungen teil, führten kollegiale Fallberatungen durch und boten schulgenaue Fortbildungen, z. B. zum Thema kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung und -bewertung, und die Gestaltung von Nachteilsausgleichen an.

In der dualisierten, anschlussorientierten Ausbildungsvorbereitung zeigte sich dabei schnell, dass das Konzept und die Strukturen dieses Bildungsganges bereits inklusiv angelegt sind. Die Kolleginnen und Kollegen hatten schon Erfahrungen, mit unterschiedlichen Professionen zusammen im Team zu arbeiten und die Jugendlichen individuell in ihrem Lernprozess zu begleiten – und: Teamarbeit war bereits strukturell im Bildungsgang verankert. Die anfänglichen Sorgen der Kolleginnen und Kollegen, ob sie dem Anspruch der Inklusion in qualitativer Hinsicht genügen könnten, lösten sich mit den ersten konkreten Erfahrungen in der Begegnung mit den Jugendlichen schnell, denn die fachliche Expertise war durch die Arbeitsassistenzen in den Teams und Lerngruppen gegeben und spezifische Fragen (ob z. B. Fragen zur Sicherheit oder zum Themengebiet „Epilepsie“) und Entwicklungsaufgaben (z. B. inklusive Didaktik, kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen) wurden durch die Begleitstruktur des Projektes aufgefangen.

Anders stellte sich die Situation in der dualen Ausbildung dar: Hier sind die Zugänge abhängig vom Ausbildungsmarkt, und die Ausbildung, damit auch der Schulbesuch, ist im bisherigen Regelsystem stringent auf den Erfolg in der Abschlussprüfung ausgerichtet. Diese Sachlage trägt dazu bei, dass die Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht in der Berufsschule in der Regel nicht selbstverständlich etabliert sind. Die Prozessbegleitung in den beiden Projektschulen hatte deshalb das Ziel, neue Formen der Kooperation zwischen den Lehrkräften und in multiprofessionellen Teams zu entwickeln und strukturell zu verankern. Ein weiterer Schwerpunkt war die Weiterentwicklung bestehender Lernfeldkonzepte zu individualisierten Angeboten.

Neben Fragen zu didaktisch-methodischen Ansätzen und inklusionspädagogischen Kompetenzen standen auch das berufliche Selbstverständnis und die persönliche Haltung zum inklusiven Auftrag und zum Umgang mit Unterschiedlichkeit im Fokus. Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung inklusiver Strukturen und Kulturen war die Einbeziehung der Leitungskräfte. Die Abteilungsleitungen konnten aus Projektmitteln mit einem Stellenanteil von zehn

Prozent verantwortlich in das Projekt eingebunden werden. So wurde der kollegiale Austausch ermöglicht. Es konnten schulübergreifend Strategien entwickelt werden, wie inklusive Strukturen zu etablieren sind. In allen Team- und Arbeitssitzungen zeigte sich gleichermaßen, dass Zeit und Raum für einen intensiven und vertrauensvollen Austausch maßgeblich für die erfolgreiche Weiterentwicklung inklusiver Angebote sind. Dazu gehörte es auch, „ungestraft“ Zweifel äußern zu können, zu fragen, wie Inklusion in einer offensichtlich nicht inklusiven Systemumwelt gelingen kann, und über mögliche Grenzen inklusiver Angebote zu diskutieren. Es hat sich im Projektverlauf immer wieder gezeigt, dass sich ein selbstverständlicherer Umgang mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt und eine entsprechende professionelle Haltung dann entwickeln können, wenn Inklusion praktisch gelebt und umgesetzt und systematisch reflektiert wird. Hier gilt der Satz Erich Kästners: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!

Praxisbeispiel: Inklusion in der dualen Ausbildung – Impuls für Schulentwicklungsprozesse an der Beruflichen Schule für Wirtschaft und Handel Hamburg-Mitte

Vor dem Hintergrund ihrer langjährigen Erfahrungen als Standort für das integrative Berufsvorbereitungsjahr (BVJi), bzw. die Ausbildungsvorbereitung (AV Dual) war die Einführung der Inklusion in der dualen Ausbildung im ESF-Projekt *dual & inklusiv* ein weiterer Meilenstein in der Schulentwicklung der Beruflichen Schule für Wirtschaft und Handel Hamburg-Mitte.¹ Diese Entscheidung hat sich nicht nur auf die Schüler/-innen ausgewirkt, sondern die Weiterentwicklung der gesamten Schule in Hinblick auf Haltung, individualisierten Unterricht und Teamarbeit befördert.

Die besonderen Rahmenbedingungen einer inklusiven dualen Berufsausbildung

Aufgrund des zugrunde liegenden Berufsprinzips zielt die duale Ausbildung seit jeher auf die Erlangung des Berufsabschlusses vor der zuständigen Stelle ab. Die Anforderungen in den Rahmenlehrplänen und Abschlussprüfungen einerseits und die zunehmend sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler/-innen andererseits stellten die Lehrkräfte vor große Herausforderungen, beides miteinander zu vereinbaren. Die systematische Einführung einer inklusiven dualen Berufsausbildung im Rahmen des ESF-Projekts richtete sich an junge Menschen, die Teilnehmende einer Maßnahme zur beruflichen Erstrehabilitation nach SGB IX waren. Ergänzend zu den individuellen Unterstützungsleistungen der Maßnahme wurden „Arbeitsassistenten/Arbeitsassistentinnen“² als weitere Personalressource eingeführt. Ihre Aufgabe war es u. a., den

- 1 Die Berufliche Schule für Wirtschaft und Handel Hamburg-Mitte (BS 02) hieß bis zum 31.07.2018 Berufliche Schule Eppendorf (H13).
- 2 Arbeitsassistenten und -assistentinnen sind Sozialpädagogen und -pädagoginnen, die die Jugendlichen mit Behinderungen an den Lernorten Schule und Betrieb begleiten und unterstützen.

gesamten Berufsschulunterricht der Teilnehmer/-innen zu begleiten und ihnen die Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernen zu erleichtern.

Jeden Einzelnen im Blick – unsere pädagogische Grundhaltung

Um den Schülern und Schülerinnen bestmögliche Erfolgschancen für das Bestehen ihrer Ausbildung zu bieten, wurde bewusst die Frage zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht gestellt und der Blick auf das Individuum geschärft. Dies führte u. a. zu folgenden Maßnahmen:

Regelmäßige Kennlerngespräche zum Ausbildungsbeginn

Üblicherweise beginnt der Berufsschulunterricht für neue Auszubildende damit, sich mit einer Vielzahl anderer Schüler/-innen in einer fremden Schule wiederzufinden. Zu Beginn des Projektes wurde diskutiert, inwiefern es für Schüler/-innen der Reha-Maßnahmen ein eigenes besonderes Begrüßungsprozedere geben sollte. Argumentiert wurde u. a. mit einer möglichen Schwellenangst vor dem unbekanntem System mit neuen Lehrkräften und Räumlichkeiten. Schnell gelangten wir zu der Auffassung, dass diese Sonderbehandlung dem Gedanken von „so viel Normalität wie möglich leben“ widersprach und die meisten unserer Schüler/-innen vermutlich ganz ähnliche Emotionen mit ihrem ersten Berufsschultag verbänden. Damit war die Idee von „institutionalisierten Einschulungsgesprächen“ geboren: Seit 2015 finden zu Ausbildungsbeginn vor Aufnahme des Unterrichtes persönliche Kennlerngespräche zwischen **allen** neuen Auszubildenden und einem Mitglied des unterrichtenden Lehrerteams statt. Hier werden u. a. schulische Vorerfahrungen, möglicher Unterstützungsbedarf und persönliche Zielsetzungen der Auszubildenden besprochen und anschließend im Team kommuniziert.

Individualisierung als notwendige Konsequenz großer Heterogenität

Um der durch das Projekt gestellten Herausforderung, sowohl Studienabbrecher/-innen als auch Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten, gerecht werden zu können, haben Kollegen und Kolleginnen der Schule ein binnendifferenzierendes Unterrichtskonzept (das sog. „Bergsteigermodell“) entwickelt. Dieses sieht für alle Schüler/-innen das Erreichen des Lernziels der Unterrichtseinheit bzw. das Bestehen der Abschlussprüfung vor, stellt ihnen dabei aber weitgehend frei, auf welchem Anspruchsniveau sie sich die jeweiligen Inhalte erarbeiten. Eine sprachensible Gestaltung der Arbeitsmaterialien und die Bereitstellung von Kompetenzchecklisten, die den Schülern und Schülerinnen die Lernziele sowie den persönlichen Lernfortschritt offenlegen, erleichtern ihnen den Zugang zu den fachlichen Inhalten. Es zeigte sich deutlich, dass nicht nur Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von dieser Unterrichtsgestaltung profitieren. Insgesamt ließ sich beobachten, dass durch die gemeinsame Reflexion zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen differenziertere Aussagen zum Lernverhalten aller Schüler/-innen einer Klasse erzielt wurden und eine Beratung bezüglich der zu ergreifenden Maßnahmen für einen möglichst großen Lernfortschritt erfolgen konnte.

Regelmäßige multiprofessionelle Teamsitzungen: ein Novum in der Berufsschule

Die Etablierung regelmäßiger Teamsitzungen stellte an der Beruflichen Schule Eppendorf eine zentrale Gelingensbedingung auf dem Weg zur inklusiven Ausbildung dar. Während sich feste Teamzeiten in AV Dual bereits vor Jahren durchgesetzt haben, waren sie in der Berufsschule eher ein Novum.

Zentrale Schwerpunkte der Sitzungen waren:

- ▶ Inhaltliche Thematisierung von leitenden Fragestellungen (z. B. Leistungsbeurteilung, stärkere Verknüpfung von unterrichtlichen und betrieblichen Erfahrungen),
- ▶ Fallbesprechungen, d. h. Austausch über Schüler/-innen der Klasse,
- ▶ Herausbildung einer gemeinsamen Haltung,
- ▶ klare Aufgabenverteilung und Nutzung der Kompetenzen im multiprofessionellen Team
- ▶ Absprachen zu Inhalten und Struktur des Förderunterrichtes und der sozialpädagogischen Unterstützung,
- ▶ Beratung über schulische und prüfungsbezogene Nachteilsausgleiche,
- ▶ Prüfungsvorbereitung.

Diese Erfahrungen zeigen, dass zukünftig regelmäßig ausreichend zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollten, um notwendige Absprachen treffen und darüber hinaus zwischen Schule und Bildungsträger ein gemeinsames Verständnis von einem inklusiven Bildungsangebot entwickeln zu können.

Personenzentrierte Unterstützungsleistungen – Verzahnung der Leistungen der Agentur für Arbeit und der Bildungsbehörde

Für die inklusive Berufsausbildung ist die Bereitstellung einer Arbeitsassistenz durch das Schulsystem verzahnt mit den gesetzlichen Leistungen des Reha-Trägers (z. B. sonder- und sozialpädagogische und psychologische Begleitung) erforderlich. Um die eingesetzten Ressourcen so effizient und effektiv wie möglich zu verwenden, wäre es aus Sicht der Schule wünschenswert, dass beim Träger der Reha-Maßnahme angesiedelte Personal direkt in den Räumen der jeweiligen Schulen einzusetzen. Dies wäre ein realisierbarer Schritt, um die Strukturen im Sinne einer inklusiven Berufsausbildung zu verändern, der einen echten Gewinn für alle an der Ausbildung Beteiligten, vor allem aber für den einzelnen Schüler/ die einzelne Schülerin darstellt. So würden für Schüler/-innen zeitraubende Fahrten zwischen Berufsschule und Förderunterricht entfallen und damit echte zusätzliche Lernzeit gewonnen werden. Zudem könnten durch die Kooperation über einen Know-how-Transfer in die Berufsschule auch Schüler/-innen mit ähnlichen Beeinträchtigungen profitieren, die sich aber, z. B. aus Angst vor Stigmatisierung, nicht in der Reha-Abteilung der Agentur vorgestellt haben. Schwellenängste könnten so reduziert oder abgebaut werden.

Aufgezeichnet von Susanne Kallies, bis 31.01.2018 Abteilungsleiterin an der Beruflichen Schule für Wirtschaft und Handel Hamburg-Mitte (BS 02)

Schulübergreifende Qualifizierung

Insgesamt fanden im Projekt zwölf Fachtage mit Workshops, Diskussionen und Referaten rund um das Thema „Inklusion in der beruflichen Bildung“ mit jeweils 160–250 Teilnehmenden statt. Schulleitungen, Abteilungsleitungen, Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, AV-Begleiter/-innen sowie Arbeitsassistenten/Arbeitsassistentinnen aus den projektbeteiligten Stadtteilschulen, berufsbildenden Schulen und Produktionsschulen hatten die Möglichkeit, an diesen Fachtagen teilzunehmen, sich zu informieren und fortzubilden. An einigen Fachtagen stellten die Schulen vormittags ausgewählte Themen zur inklusiven Bildung (z. B. Innovative Lernwelten – der Raum als dritter Pädagoge, Persönliche Zukunftsplanung als Element der Förderplanung) vor und öffneten dazu die Türen ihrer Schulen. Die Fachtage waren so konzipiert, dass aus jeder Schule mehrere Kollegen/Kolleginnen teilnahmen und unterschiedliche Wahlangebote wahrnehmen konnten. Nach jedem Input, Schulbesuch und Workshop wurde schulformbezogen oder -übergreifend eine Reflexionsphase angeboten, um relevante Aspekte für den Weiterentwicklungsprozess an der eigenen Schule zu identifizieren und erste Schritte der Umsetzung zu planen.

Die Teilnehmer/-innen der Fachtage haben darüber hinaus insbesondere den fachlichen Diskurs über die Bildungsabschnitte hinweg als Bereicherung und Unterstützung für die Begleitung der Jugendlichen erlebt; das hat die Evaluation ergeben. Bestehende schulformübergreifende Kooperationen konnten so intensiviert werden und beförderten die Weiterentwicklung eines systematischen Übergangsmangements, das die Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt.

Ausgewählte Workshopthemen

- ▶ Teamarbeit in der Inklusion,
- ▶ Jugendliche mit speziellem Förderbedarf im Betrieb begleiten – wie kann das gehen?,
- ▶ Anspruch und Umsetzung der Inklusion in der beruflichen Bildung,
- ▶ Schule verlassen und Ausbildung beginnen: Ankommen in der dualen Ausbildung,
- ▶ Übergänge begleiten,
- ▶ ... und nach der Schule? Perspektivplanung mit dem Integrationsfachdienst Hamburg (IFD),
- ▶ Autismus-Introspektive.

Steuerungsebene

Das gesamte Projekt war in die Linienstruktur des HIBB eingebunden, um auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse nach Projektende die inklusiven Angebote dauerhaft zu verstetigen und permanent weiterzuentwickeln. Die Projektleitung und die zuständige

Fachaufsicht haben regelmäßig die Führungskräfte in der HIBB-Zentrale (Schulaufsicht und Schulentwicklung) sowie die Schulleitungen der berufsbildenden Schulen auf Dienstveranstaltungen über den Implementierungsprozess informiert. Aktuelle Erkenntnisse und Herausforderungen wurden diskutiert, um gemeinsame Positionen zu entwickeln und den Prozess der nachhaltigen Implementierung und Verstetigung gemeinsam aktiv zu gestalten und zu tragen. Gleichzeitig wurde sichergestellt, dass der Auftrag, Inklusion in der beruflichen Bildung zu realisieren, in den Konzepten zur Lehrerausbildung und in den Fortbildungsangeboten Eingang findet und Erkenntnisse aus dem Projekt sowie bewährte Unterstützungsangebote und -formate berücksichtigt bzw. fortgeführt werden. Dazu fanden regelmäßig Gespräche zwischen dem Projekt und dem zuständigen Landesinstitut für Lehreraus- und Lehrerfortbildung (LI) statt. Darüber hinaus haben Projektleitung und Projektmitarbeiter/-innen Veranstaltungen zum Thema an der Universität Hamburg und im LI durchgeführt und nachfrageorientiert interessierte Fachgruppen informiert.

Ergebnisse und Erfahrungen

Berufsorientierung und Übergangmanagement

Die prozessbegleitenden Austauschformate und Qualifizierungsangebote sowie die neu eingerichtete Funktion Übergangsberater haben sich als außerordentlich förderlich erwiesen, um eine inklusive Berufs- und Studienorientierung zu entwickeln. Neben der individuellen Beratung und Begleitung der Jugendlichen tragen die Übergangsberater/-innen in der Gestaltung des Übergangs zur Kontinuität im beruflichen Orientierungsprozess und in der Bildungs- und Berufswegeplanung der Jugendlichen bei. Dies wird sichergestellt durch ein geregeltes Verfahren, das im Rahmen der Weiterentwicklung eines systematischen Übergangsmangements entwickelt wurde.

Neben formalen Regelungen hat das Mehr-voneinander-Wissen durch die schulformübergreifenden Austausch- und Lernprozesse die Kooperation zwischen den Schulen intensiviert und die gemeinsame Verantwortung von aufnehmendem und abgebendem System im Sinne der Jugendlichen gestärkt.

Ausbildungsvorbereitung

Insgesamt 194 Jugendliche mit Behinderungen haben sich im Rahmen des Projektes für den Besuch der dualisierten Ausbildungsvorbereitung entschieden, um ihre Interessen und Fähigkeiten in der Arbeitswelt zu erproben und ihren persönlichen Weg in die Ausbildung oder Arbeitswelt zu finden. Das Konzept der dualisierten Ausbildungsvorbereitung hat sich dabei als tragfähig auch für ein inklusives Bildungsangebot erwiesen.

Damit alle Jugendlichen mit Behinderungen, die ihren beruflichen Orientierungsprozess in einem inklusiven Setting fortsetzen möchten, zusammen mit ihren Mitschülern und

Mitschülerinnen in die kooperierende berufsbildende Schule wechseln können, werden zukünftig alle AV-Standorte inklusiv arbeiten.

In den Produktionsschulen haben zwölf Jugendliche mit Beeinträchtigungen die Ausbildungsvorbereitung absolviert.

Ausbildung

Alle Jugendlichen des Projektes, deren Ausbildungszeit 2017 beendet ist, haben ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Alle Jugendlichen, die an dem Angebot der BQ teilgenommen haben, haben nach der allgemeinen Akquise-Phase einen Betrieb gefunden und dort so gut Fuß gefasst, dass einigen bereits nach relativ kurzer Zeit ein betrieblicher Ausbildungsplatz angeboten wurde.

Arbeitsassistenz

Um einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf und Schulbesuch von Jugendlichen mit Behinderungen zu gewährleisten, ist es erforderlich, den entsprechenden Schulen eine zusätzliche systemische und bedarfsgerechte personenbezogene Ressource zur Verfügung zu stellen, um dem Unterstützungsanspruch auf schulischer und betrieblicher Seite gerecht zu werden. Nicht zuletzt in den Behörden (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsverwaltung, Jugendberufsagentur) selbst muss ein Verständnis von Inklusion als Querschnittsaufgabe entwickelt werden, das in allen Feldern von Schulentwicklung mitgedacht werden muss.

Teamarbeit und Teamentwicklung als zentrale Gelingensbedingung für Individualisierung

Der inklusive Anspruch, jedem Jugendlichen eine individuelle Unterstützung in der Schule, in den Praktika und in der Ausbildung zu gewährleisten, erfordert ein Lerngruppen-Team, das neben der erforderlichen Fachkompetenz auch den „Schwerpunkt Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz“ umfasst. Die notwendige gemeinsame Verantwortung für die Lerngruppe erfordert darüber hinaus Pädagogen und Pädagoginnen sowie Ausbilder/-innen, die nicht nur individuelle Lernprozesse umfassend begleiten, sondern auch bereit sind, im Team mit unterschiedlichen Berufsgruppen einen Selbstlernprozess zu vollziehen. Ein inklusives System ist für die meisten Neuland, und jede Lerngruppe ist einzigartig. Dementsprechend sind Qualifikation, Koordination, gemeinsame Verantwortung und Selberlernen grundlegende Werkzeuge der Arbeit. Hierfür ist eine Begleitstruktur erforderlich, die eine Reflexion der Prozesse und Qualifizierung der Team-Mitglieder ermöglicht.

Herausforderungen und Perspektiven

Begleitung und Qualifizierung des Personals und der Systeme

Jede Schule, an der inklusive Lerngruppen eingerichtet werden, wird in diesem Moment zu einer inklusiven Schule. Wie Teamarbeit muss auch eine prozessbegleitende Qualifizierung strukturell verankert werden, um auf dem Weg zu einer inklusiven beruflichen Schule zu gewährleisten, dass

- ▶ die Leitungsebene Inklusion an ihrer Schule befördert,
- ▶ auf Schulebene verlässliche Strukturen geschaffen werden, um Erfahrungen weiterzugeben, sich zu beraten und Probleme zu lösen,
- ▶ jedes Team bei Bedarf fachkundige Unterstützung für Teamentwicklung und die Umsetzung ihres inklusiven Auftrages erhält.

Das im ESF-Projekt erprobte Begleitkonzept ist bis auf Weiteres vorzuhalten und zu entwickeln, bis das gesamte System als inklusiv zu bezeichnen ist. In der Folge ist ein permanentes regelhaftes Unterstützungssystem und Beratungssystem für Schulen, Eltern und Schüler/-innen vorzuhalten.

Zugänge durch personenzentrierte Unterstützungsleistungen öffnen

Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert eine Weiterentwicklung des Systems der Beruflichen Bildung. Der erste Schritt der Veränderung sollte darin bestehen, neben den bestehenden Strukturen reguläre Zugänge zu ausbildungsvorbereitenden Angeboten und zu nachfolgenden Berufsausbildungen oder beruflichen Qualifizierung zu schaffen, die barrierefrei gestaltet sind. Zugänge zu betrieblichen Erfahrungen können ausschließlich durch die Dualisierung ermöglicht und durch Arbeitsassistenzen an den Lernorten Betrieb und Schule entstehen und eröffnet werden. In der inklusiven Ausbildung ersetzt eine flexible Organisationsstruktur, Vielfalt und Individualität die Zugangsbarriere. Die vorhandenen Spielräume der Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenplan, Rahmenlehrplan, Prüfungsordnung) sollten dementsprechend maximal ausgeschöpft werden. Grundlage der Finanzierung der inklusiven Berufsausbildung in der BQ und dem HAP sollte eine systemische Ressource sein. Die systemische Ausstattung der Ausbildungsgruppen soll eine individuelle Unterstützung jedes Jugendlichen sicherstellen. Hierdurch erhält jede Lerngruppe die erforderliche Grundausstattung für eine inklusive Berufsausbildung. Optional sollten Mittel zur Verfügung stehen, um in Einzelfällen eine Arbeitsassistentin als zusätzliche Unterstützung durch das Schulsystem bereitzustellen. Es sollte versucht werden die Bundesagentur für Arbeit an der systemischen Finanzierung zur Gestaltung der inklusiven Berufsausbildung (spätestens ab 2. Ausbildungsjahr) zu beteiligen. Eine gemeinsame Erprobungsphase könnte einvernehmlich geregelt wer-

den, um perspektivisch eine Öffnung der Sozialgesetzgebung für die systemische Ausstattung inklusiver Systeme zu erreichen.

Lernen in Betrieben – konsequente Dualisierung

Die Bedeutung der Betriebe im Hamburger Übergangssystem Schule – Beruf ist unersetzbar. Betriebe sind als Ort vieler Praktika fester Bestandteil der schulischen Bildung – und die Bedeutung wächst noch während der Ausbildung. Ein erfolgreiches inklusives Berufsausbildungssystem braucht daher Betriebe, die bereit sind, die UN-BRK als Grundlage der Ausbildung mit zu tragen und umzusetzen. Diese Betriebe müssen unterstützt, gefördert und ausgestattet werden. Das heißt konkret:

- ▶ Ausbilder/-innen sollen für die inklusiven Aufgaben vor Ort qualifiziert werden und zusammen mit Kammern/zuständigen Stellen auf Veranstaltungen an der Auswertung und Entwicklung der Ausbildungserfahrungen beteiligt werden.
- ▶ Die Betriebe sollen im Bedarfsfall verlässliche Unterstützung durch Arbeitsassistenzen erhalten.
- ▶ Es ist zu prüfen, ob für solche ausbildenden Betriebe im BQ und HAP Zuschüsse gezahlt werden können.

Die Wahl und somit die Entscheidung für oder gegen eine inklusive Beschulung obliegt den Jugendlichen. Damit dieses Recht auf Wahlmöglichkeit für die Jugendlichen umgesetzt werden kann, sollte eine unabhängige Beratung eingerichtet werden.

Hamburg verstetigt die im Projekt erprobten Strukturen!

In Hamburg werden nach Projektende mit dem Schuljahr 2018/19 die wesentlichen Strukturelemente inklusiver Bildung in die Regelstruktur überführt. Das Übergangsmanagement nach Klasse 10 wird in Kooperation mit der Jugendberufsagentur in den Regelbetrieb übernommen.

Die beruflichen Schulen erhalten in der Ausbildung für alle Schüler/-innen die einen Förderbedarf, jedoch keinen Assistenzbedarf haben, eine zusätzliche Ressource. In der Ausbildungsvorbereitung ist diese seit Einführung des Bildungsganges systemisch enthalten.

Für alle Jugendlichen mit Assistenzbedarf wird ein Feststellungsverfahren installiert. Dieses Verfahren ist eng an das Übergangsmanagement gekoppelt. Im Bedarfsfall ist für alle Jugendlichen mit Assistenzbedarf in der Ausbildungsvorbereitung und in der Ausbildung Unterstützung durch Arbeitsassistenzen gewährleistet.

Nächste Schritte

Ein inklusives Berufsausbildungssystem erfordert einen Paradigmenwechsel der beteiligten Institutionen und Personen. Da die bisherigen Reformen im Übergangssystem in Hamburg bereits Grundlagen und Konzepte für die Berufsorientierung und die Ausbildungsvorbereitung gelegt haben, liegt der nächste Reformschritt in der Weiterentwicklung des Hamburger Modells der Berufsqualifizierung (BQ) und des Hamburger Ausbildungsplatzprogramms (HAP). Dies umso mehr, da sich im ESF-Projekt gezeigt hat, dass die Kooperation mit der Arbeitsagentur bei der Erprobung inklusiver Berufsausbildungen, bedingt durch die gesetzlichen Vorgaben im SGB, an Grenzen stößt. Entsprechende gesetzliche Initiativen wären daher wünschenswert, damit die Standards der UN-BRK erreicht werden können. Gegenwärtig finden an den Beruflichen Schulen Hamburgs in 50 Berufen Berufsqualifizierungen im Hamburger Ausbildungsmodell statt. Diese Basis sollte genutzt werden, um in nachgefragten Berufen Schulen für die Umsetzung eines inklusiven Konzeptes zu gewinnen.

Literatur

- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472. Hamburg 2011
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Einrichtung einer Jugendberufsagentur, Drucksache 20/4195. Hamburg 2012
- STURM, Hartmut u. a.: Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg. Hamburg 2014
- STURM, Hartmut; FRENZEL, Nicole: Uneingeschränkte Teilhabe ermöglichen. Inklusion am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Berufliche Bildungswege Hamburg (2013) 3, S. 20–21
- TROEDER, Marlies; STURM, Hartmut: Teilhabe und Inklusion in der beruflichen Bildung. Ein Jahr ESF-Projekt dual & inklusiv. In: Berufliche Bildung Hamburg (2015) 1, S. 18–19
- TROEDER, Marlies: ESF-Projekt „dual & inklusiv“, Zwischenstand – Erfahrungen – Perspektiven. In: Berufliche Bildung Hamburg (2017) 1, S. 32–35

„Unsere Maßnahmen im Bereich der beruflichen Rehabilitation sind konsequent betriebsintegriert, das heißt, alle berufspraktischen Lern- und Ausbildungsaufgaben werden in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes realisiert.“

(Dietrich Sander, GGS mbH)

Nadine Gielisch, Karin Maria Rüsing

► **Inklusive Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung in Brandenburg**

Jungen Menschen mit Förderbedarf fällt es oft nicht leicht, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Auch Maßnahmen zur Berufs- und Ausbildungsvorbereitung ermöglichen nicht zwingend den Übergang in eine reguläre Ausbildung und Beschäftigung. Die Gemeinnützige Gesellschaft für Sozialentwicklung mbH hat darum eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme entwickelt, in der von Anfang an Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes die wichtigsten Lern- und Erfahrungsorte sind. Eine verlässliche und kontinuierliche Begleitung hilft den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit individuell angepassten Unterstützungsleistungen beim Übergang in Arbeit.

1. Die betriebsintegrierte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme

Die Gemeinnützige Gesellschaft für regionale Sozialentwicklung mbH (GGG mbH) ist seit 15 Jahren als Bildungsträger für Menschen mit Unterstützungsbedarf aktiv. Ihr Haupttätigkeitsfeld ist die Umsetzung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB-Reha)¹ und die außerbetriebliche Ausbildung in kooperativer Form für Menschen mit Förderbedarf (BaE-kooperativ)². Dazu kommen Angebote wie die Durchführung der Berufsorientierung an Partnerschulen. Durch die Akquise engagierter Betriebe und die kontinuierliche, verlässliche Begleitung von Betrieben und Jugendlichen verhilft die GGS auch jungen Menschen mit

1 BvB-Reha ist die Bezeichnung für eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit, die um rehabilitationsspezifische Angebote ergänzt wird.

2 BaE-kooperativ ist die Bezeichnung für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) in kooperativer Form, die von der Bundesagentur für Arbeit gefördert wird.

Unterstützungsbedarf zur Teilhabe an Ausbildung und Beruf. Das gelingt durch frühzeitige und fachlich begleitete Kontakte in die Arbeitswelt. Dadurch erhalten Arbeitgeber die Möglichkeit, sich ein Bild von den Fähigkeiten und Interessen der jungen Menschen zu machen. Betriebe, die mögliche Auszubildende im Rahmen der Berufsvorbereitung kennengelernt haben, sind bei der Einstellung aufgeschlossener. So kommt es zu einer leichteren Einmündung in eine Ausbildung und schließlich zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.

2. Entwicklung der Maßnahme und Finanzierung

Die Idee der betriebsintegrierten Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme entstand im Jahr 2002. Im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft, gefördert durch den Europäischen Sozialfonds (ESF), wurden junge Menschen mit Förderbedarf beim Übergang auf den Arbeitsmarkt unterstützt. Durch das Projekt ENFOR (European Network for Rehabilitation) wurde ein wesentliches Einstellungshemmnis erkennbar, mit dem sich die Teilnehmenden bei dem Versuch, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen, konfrontiert sahen. Die Mehrheit der Betriebe, die eine Probebeschäftigung ermöglicht hatten, stellte fest, dass den Bewerberinnen und Bewerbern realistische Einschätzungen der Arbeitswelt und des betrieblichen Alltags fehlten, wenn sie eine lange Zeit in Sondermaßnahmen ohne kontinuierliche betriebliche Einbindung verbracht hatten (z. B. ein Jahr BvB und drei Jahre BaE bei einem Träger).

Unter Berücksichtigung dieser Erfahrungen konnte im Jahr 2005 ein neuer Ansatz für eine BvB mit dem Schwerpunkt der frühzeitigen Arbeitsmarktintegration erprobt werden. Aus den gemeldeten Bedarfen der Jugendlichen und aus den Anforderungen der Betriebe heraus entstand die Entwicklungspartnerschaft ZEBRA (Zukunftsweisende Entwicklungen in Brandenburg mit Reha-Assessment), aus der die betriebsintegrierte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme hervorging. Hier ist der Betrieb der Hauptlernort: Neben der Berufsschule findet die Berufsvorbereitung ausschließlich in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes statt. Die Jugendlichen werden nicht in Schonräumen untergebracht, sondern haben die Möglichkeit, betrieblichen Alltag mit allen Herausforderungen zu erleben und einen Platz darin zu finden.

Diese Art der Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung erfordert stark individualisierte Förderwege. Um die Zuweisung zu einer Standardmaßnahme zu vermeiden und den hohen Individualisierungsgrad auch auf der Verwaltungsseite abzusichern, entschied sich die GGS mbH für eine Finanzierung über das Persönliche Budget (PersB) nach § 29 SGB IX. Das PersB ist eine Geldleistung an die Teilnehmenden, die durch den Abschluss einer Zielvereinbarung in einem Vertragsverhältnis zum Leistungsträger, z. B. der Agentur für Arbeit/dem Jobcenter, stehen. Einen weiteren Vertrag schließen die Budgetnehmer/-innen mit der GGS mbH. Darin sind die Rechte und Pflichten der Vertragspartner geregelt, wozu auch die Bezahlung der Dienstleistungen der GGS mbH als Leistungserbringer gehört. Im Jahr 2007 wurde die so finanzierte betriebsintegrierte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme durch die GGS mbH erstmalig angeboten und durchgeführt.

„Ein nahtloser Wechsel in die betriebliche Ausbildung und auf den ersten Arbeitsmarkt stellt für viele Jugendliche mit Behinderung eher die Ausnahme dar“, stellten Niehaus und Kaul in ihrer Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2012 fest (NIEHAUS/KAUL 2012, S. 7). Durch die betriebsintegrierte BvB-Reha erhalten junge Menschen mit Förderbedarf einen realistischen Eindruck von der Arbeitswelt, der weit über die Wirkung eines Praktikums hinausgeht, und sie werden in die Lage versetzt, direkt nach der Schule in der Arbeitswelt weiterzulernen. Dieses Konzept hat sich seit mehr als zehn Jahren bewährt.

3. Inklusive Berufsvorbereitung

Im Zuständigkeitsbereich der Schulämter Frankfurt/Oder und Neuruppin hat die GGS mbH mehrere Partnerschulen. An diesen Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen führt sie die Berufsorientierung durch. Gemeinsam mit den Lehrkräften fördert die GGS mbH die Berufswahlprozesse durch intensive Berufsorientierung und begleitete Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes. Der Kontakt zwischen zukünftigen Azubis und der GGS mbH besteht also in vielen Fällen schon seit der Schulzeit. Dieses frühzeitige Kennenlernen und die damit verbundene Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen, wirken sich sehr positiv auf den weiteren Prozess aus. So wird eine kontinuierliche Begleitung im komplexen Qualifizierungsprozess möglich, und die Jugendlichen können mit ihren Stärken, Interessen und Fähigkeiten wahrgenommen werden.

Praxisbeispiel Mirco, Ausbildung zum Friseur

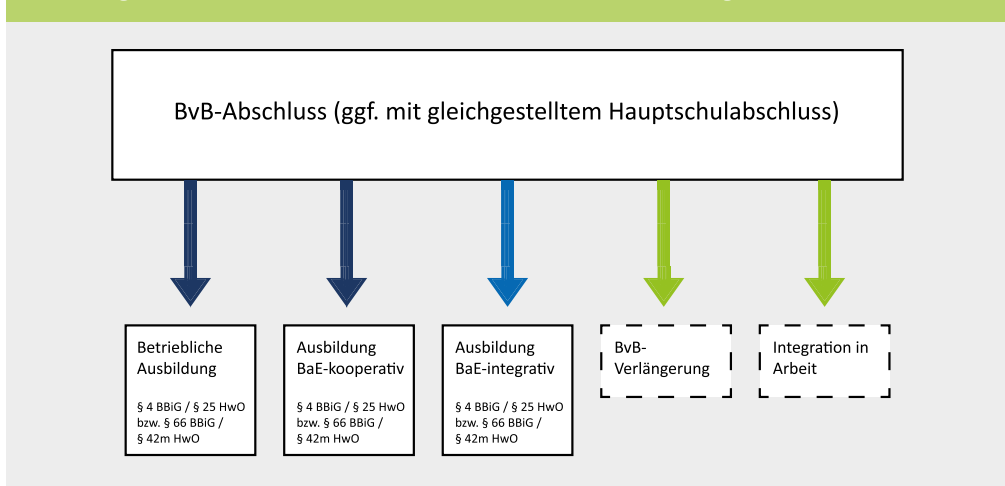
Mirco ist 19 Jahre alt und hat in demselben kleinen Betrieb eine Ausbildung zum Friseur begonnen, in dem er schon seine BvB absolviert hat. Friseur ist sein Traumberuf. Die betriebsintegrierte BvB-Reha hat ihm die Möglichkeit eröffnet, trotz seiner Lernschwierigkeiten seiner Berufung zu folgen. Auch seine Ausbilderin, die Inhaberin des Salons, ist diesem Ausbildungskonzept gegenüber sehr positiv eingestellt. Für sie ist wichtig, dass Mirco bereits im Vorstellungsgespräch Lernwillen und Freude am Beruf gezeigt hat. Das findet sie wichtiger und aussagekräftiger als Schulnoten.

Schüler/-innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen benötigen Unterstützung beim Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie haben Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren, und brauchen kleinschrittige Erläuterungen von Arbeitsaufgaben und in einigen Fällen eine intensive Unterstützung bei der Erledigung dieser Aufgaben. Daher ist die Voraussetzung für einen gelingenden Übergang in Ausbildung und Beruf die sorgfältige und einzelfallbezogene Berufsvorbereitung, die durch eine individuelle Dienstleistung für die jungen Menschen mit

Förderbedarf ermöglicht wird. Die Unterstützung durch die GGS mbH wird an die Bedarfe des Menschen angepasst, nicht der Mensch an eine vorhandene Maßnahme.

Das Konzept der betriebsintegrierten BvB orientiert sich am Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2012.³ Für die gesamte Berufsvorbereitung gilt jedoch, dass jede Form der Erkundung, Erprobung und Festigung so eng wie möglich an einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes gekoppelt ist. Auf diese Weise erwerben die Jugendlichen die geforderten Qualifikationen und können entsprechend gefördert und begleitet werden. Notwendiger Ergänzungsunterricht findet wohnortnah in Kleingruppen statt, wenn nötig und möglich auch individualisiert in Einzelförderung und häufig auch im Betrieb selbst. Die betriebsintegrierte BvB ermöglicht den Teilnehmenden eine frühzeitige betriebliche Sozialisation, die ihnen im Anschluss die Aufnahme einer Beschäftigung erleichtert. Im Vergleich dazu stellt für Jugendliche, die eine Maßnahme bei einem Träger absolviert haben, der Wechsel in die reale Arbeitswelt oft eine unüberwindbare Hürde dar.

Abbildung 1: Verbleib nach Abschluss der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB)



3.1 Besonderheiten der betriebsintegrierten BvB-Reha

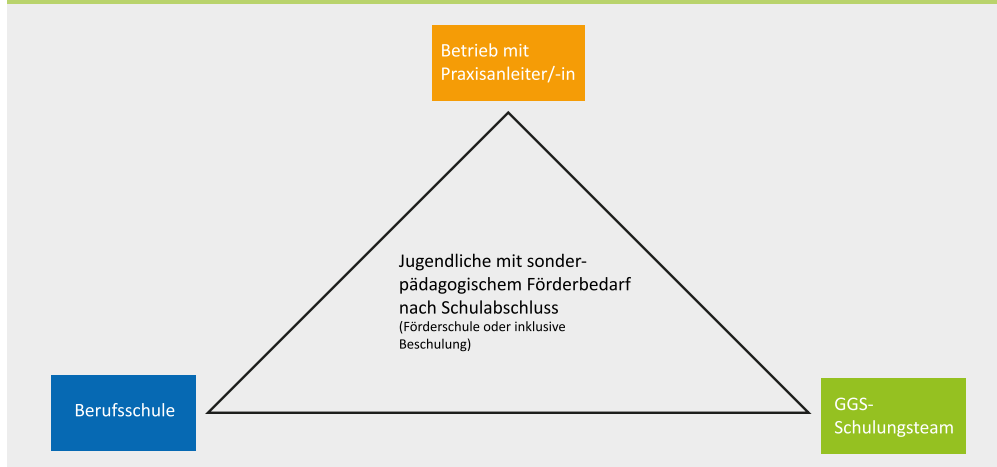
Die Teilnehmenden der Berufsvorbereitung besuchen an zwei Tagen der Woche die Berufsschule, drei Tage verbringen sie in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes. In dem Modell, wie es die GGS mbH praktiziert, kann die vertrauensvolle Zusammenarbeit durch die Berufsorientierung in der Schule beginnen, wird fortgesetzt während der Berufsvorbereitung bis hin zum Übergang in Ausbildung und hält während der Ausbildung und ggf. bis zum Übergang in eine Erwerbstätigkeit an. Der Betrieb ist in jeder Phase der zentrale Lernort für die Jugendlichen.

3 Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51ff. SGB III (BvB 1 bis 3) (November 2012).

3.2 Betriebliche Sozialisation

Die Jugendlichen erleben den betrieblichen Alltag, arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, übernehmen berufstypische Arbeitsaufgaben. Sie bekommen direkte Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsergebnis nicht nur von Kolleginnen und Kollegen, sondern auch von den Vorgesetzten und ggf. von Kunden bzw. Kundinnen oder Auftraggebern bzw. Auftraggeberinnen. Dieses wichtige berufliche Erleben sowie das aktive Eingebundensein in betriebliche Prozesse bleibt den Jugendlichen in einer Standardmaßnahme, die ausschließlich beim Träger stattfindet, verwehrt. Sie haben zwar die Möglichkeit, Phasen der BvB als Praktikantinnen und Praktikanten in einem Betrieb zu absolvieren, die Echtheit und Glaubwürdigkeit der Erfahrung des alltäglichen Betriebsgeschehens, wie sie in der betriebsintegrierten BvB-Reha möglich ist, wird dadurch aber nicht erreicht.

Abbildung 2: Betriebsintegrierter Ansatz der GGS mbH



4. Das Schulungsteam

Im Rahmen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme bilden alle Unterstützer/-innen der Jugendlichen das Schulungsteam. Durch dieses multiprofessionelle Team ist eine variable, individuelle und dem jeweiligen Bedarf angemessene Betreuung möglich. Mindestens einmal im Monat kommen die Beteiligten zu ausführlichen Fallbesprechungen zusammen. Das Schulungsteam steuert den Prozess des Übergangs und steht den Teilnehmenden zur Seite. Zu seinen Aufgaben gehört in Vorbereitung auf den Abschluss der BvB auch das Absolventenmanagement in Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeberservice der Bundesagentur für Arbeit. Das Schulungsteam hilft darüber hinaus beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen, führt Bewerbungstrainings durch und bereitet inhaltlich und praktisch auf die Prüfung vor.

Die zentrale Anlaufstelle im Team ist die jeweilige Bildungsbegleitung, die den Kontakt und den Austausch mit allen anderen Beteiligten pflegt.

4.1 Rolle der Bildungsbegleiter/-innen

Die Begleitung der Jugendlichen durch erfahrenes Integrations- und Bildungsbegleitpersonal ist eine wichtige Komponente, die den Erfolg der Maßnahme wesentlich beeinflusst. Die Bildungsbegleiter/-innen sind Anlaufstelle für alle Beteiligten. Sie sind die Verbindung zwischen den Jugendlichen, ihrem sozialen Umfeld (z. B. den Eltern), dem Betrieb und der Berufsschule. Sie unterstützen die Betriebe im Umgang mit den Jugendlichen, erkennen und reagieren auf Unterstützungsbedarfe und sind oft Motivatoren und Motivatorinnen für die jungen Menschen. Auf die kontinuierliche Begleitung durch denselben Ansprechpartner oder dieselbe Ansprechpartnerin legt die GGS mbH großen Wert. Personelle Wechsel in der Begleitung der Jugendlichen haben sich als kontraproduktiv erwiesen und werden darum nach Möglichkeit vermieden. Von dieser Kontinuität profitieren nicht nur die jungen Menschen, auch die Betriebe schätzen vertraute Kontakte, in denen eine enge Arbeitsbeziehung einen reibungslosen Ablauf garantiert.

4.1.1 Qualifikation des GGS-Personals

Die GGS-Mitarbeiter/-innen kommen aus ganz unterschiedlichen Berufen und Branchen. Viele haben die Ausbildereignungsprüfung abgelegt. Neben ihren berufsspezifischen Kenntnissen haben alle die rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation (ReZA) erworben und sich in der Praxis betriebspädagogische Kenntnisse angeeignet. Das GGS-Personal verfügt über langjährige Erfahrung in der Begleitung von jungen Menschen mit Förderbedarf und ist besonders erfolgreich bei der Akquise von Kooperationsbetrieben.

4.1.2 Anforderungen an das GGS-Personal

Alle Mitarbeiter/-innen zeichnet neben den individuellen Qualifikationen ihr persönliches Engagement und ein starker Praxisbezug aus. Auch Flexibilität und Mobilität spielen eine große Rolle. Da die Begleitung vor Ort erfolgt, wechseln die Einsatzorte häufig, und das Personal erstellt für jede Woche einen aktuellen Tourenplan, in dem z. B. berücksichtigt wird, dass Betriebe auf wechselnden Baustellen tätig sind. Entsprechend finden die Gespräche – aus der Sicht des Begleitpersonals – oft in improvisierten Arbeits- und Beratungsumgebungen statt.

4.2 Sozialpädagogische Begleitung

Bei Bedarf bezieht das Bildungsbegleitpersonal sozialpädagogische Fachkräfte in den Prozess mit ein. Die sozialpädagogische Begleitung unterstützt u. a. die Jugendlichen im Umgang mit ihrer Behinderung und gibt Hilfestellungen bei akuten Problemlagen. Eine beson-

ders wichtige Aufgabe ist dabei, drohende Maßnahmenabbrüche frühzeitig zu erkennen und durch gezielte Krisenintervention möglichst zu vermeiden.

4.3 Praxisanleiter/-innen

Neben der Bildungsbegleitung sind die Praxisanleiter/-innen in den Betrieben die Personen mit dem engsten Kontakt zu den Teilnehmenden. Daraus ergibt sich, dass auch zwischen diesen beiden unterstützenden Parteien ein intensiver Austausch erfolgen muss. Die Unterstützung, Beratung und Moderation, die die GGS mbH für die Jugendlichen leistet, steht in gleichem Maß den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Betriebe zur Verfügung. Sie erhalten z. B. Unterstützung dabei, wie sie die Jugendlichen mit Förderbedarf anleiten können. In regelmäßigen Gesprächen und bei Besuchen am Arbeitsplatz wird die aktuelle Situation der Jugendlichen im betrieblichen Kontext besprochen. Beobachtungen im Betrieb, z. B. wie die Kommunikation untereinander abläuft, und das Erleben des Betriebsgeschehens geben Aufschluss über die Passung zwischen Betrieb und Jugendlichen.

4.4 Lehrkraft für Stütz- und Förderunterricht

Die Lehrkraft für Stütz- und Förderunterricht ist dafür verantwortlich, ausbildungsrelevantes schulisches Wissen zu ergänzen und zu vertiefen sowie Unterstützung beim Lernen zu geben. Dazu gehört das Nacharbeiten schulischer Unterrichtsinhalte und deren übersichtliches Ordnen in den eigenen Aufzeichnungen. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Berufsschule werden die Inhalte des Stütz- und Förderunterrichts geplant und umgesetzt, da die Jugendlichen, die durch die GGS mbH begleitet werden, die Regelklassen der Berufsschulen besuchen. Zu den übergeordneten Zielen des Stütz- und Förderunterrichts gehört außerdem das Bewusstmachen eigener Ressourcen und damit die Stärkung des Selbstwertgefühls sowie das Anwenden individuell passender Problemlösestrategien.

Praxisbeispiel Julian, Ausbildung zum Tischler

Julian ist 19 Jahre alt und absolviert eine Ausbildung zum Tischler. Durch die betriebsintegrierte BvB konnte er trotz seiner Lernprobleme die Ausbildung in seinem Traumberuf beginnen. Ihn freut es, wenn er Werkstücke fertiggestellt hat und die Kunden und Kundinnen zufrieden sind. Während der Zeit in der Förderschule war Julian schüchtern, zurückhaltend und hatte große Schwierigkeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch. Dank des Stützunterrichts hat er sich deutlich verbessert. Bei Problemen traut er sich, Hilfe zu suchen. Sein Ausbilder sieht in ihm einen guten, willensstarken und einsatzbereiten Auszubildenden.

5. Angebotene Berufsfelder und regionale Gegebenheiten

Neben der intensiven Begleitung der jungen Menschen und dem frühzeitigen Einstieg in die reale Arbeitswelt leistet die Vielfalt der zur Auswahl stehenden Berufe einen wichtigen Beitrag zum Gelingen. Jugendliche, die sich für eine BvB bei der GGS mbH entscheiden, sind in ihrer Berufswahl nicht auf eine reduzierte Anzahl von Berufsfeldern beschränkt. Die betriebsintegrierte BvB-Reha bei der GGS mbH kann grundsätzlich in allen Berufsfeldern durchgeführt werden. Das ermöglicht es den Jugendlichen, sich je nach Interessenlage und den eigenen Stärken und Fähigkeiten für ein Berufsfeld zu entscheiden. Weiterhin haben die Teilnehmenden im Verlauf der Maßnahme die Möglichkeit, ihre Entscheidung für das gewählte Berufsfeld zu überprüfen. So können sie sich entweder bestärkt fühlen oder aber erforderliche Änderungen mit dem Schulungsteam besprechen.

5.1 Regionale Gegebenheiten

Natürlich spielen die Gegebenheiten des regionalen Arbeitsmarktes eine wichtige Rolle in der Beratung. Wer ein Berufsfeld wählt, das in der Region nachgefragt ist, verbessert seine Chancen auf eine mögliche Übernahme in eine Ausbildung und eine daran anschließende sozialversicherungspflichtige Beschäftigung nach dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung. Die Zahlen der Abschlüsse in den Bereichen Verkauf, Lager/Logistik sowie Küche und Landwirtschaft zeigen, dass der Aspekt der verbesserten Übernahmechancen für viele Jugendliche eine Rolle spielt.

Tabelle 1: Bislang gewählte Ausbildungsberufe

nach § 4 BBiG/§ 25 HwO (Vollberufe)	Anzahl der absolvierten Ausbildungen	nach § 66 BBiG/§ 42m HwO (theoriegemindert)	Anzahl der absolvierten Ausbildungen
Verkäufer/-in	23	Fachpraktiker/-in Küche (bis 2013 Beikoch/-köchin)	15
Fachlagerist/-in	8	Landwirtschaftshelfer/-in	9
Kraftfahrzeugservicemechaniker/-in	6	Fachpraktiker/-in für Metallbau (bis 2013 Metallbearbeiter/-in)	6
Koch/Köchin	4	Fachpraktiker/-in für Holzverarbei- tung (bis 2013 Holzbearbeiter/-in)	5
Landwirt/-in	4	Fachpraktiker/-in im Lagerbereich	5
Fachkraft im Gastgewerbe	3	Helfer/-in im Gastgewerbe	5
Maurer/-in	2	Fachpraktiker/-in im Verkauf	4
Tiefbaufacharbeiter/-in, FR Straßenbau- arbeiten	2	Elektroinstallationswerker/-in	2

nach § 4 BBiG/§ 25 HwO (Vollberufe)	Anzahl der absolvierten Ausbildungen	nach § 66 BBiG/§ 42m HwO (theoriegemindert)	Anzahl der absolvierten Ausbildungen
Bauten- und Objektbeschichter/-in	1	Gartenbauhelfer/-in Fachrichtung Zierpflanzen	2
Fachinformatiker/-in, FR Systemintegration	1	Helfer/-in im Gartenbau für Garten- und Landschaftsbau	2
Fachkraft Agrarservice	1	Bäckerwerker/-in	1
Fachkraft für Metalltechnik, FR Konstruktionstechnik	1	Bau- und Metallmaler/-in	1
Fahrradmonteur/-in	1	Bürokraft	1
Forstwirt/-in	1	Fachpraktiker/-in für Fahrzeuglackierung	1
Gärtner/-in	1	Gartenbauhelfer/-in, FR Gemüsebau	1
IT-Systemelektroniker/-in	1	Gartenbauhelfer/-in, FR Garten- und Landschaftsbau	1
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	1	Gartenbauhelfer/-in, FR Baumschulen	1
Maler/-in und Lackierer/-in	1	Hauswirtschaftshelfer/-in	1
Maschinen- und Anlagenführer/-in	1	Hochbaufachwerker/-in	1
Mediengestalter/-in Digital und Print, FR Gestaltung und Technik	1	Tiefbaufachwerker/-in	1

Von ihrer Anlage her ist die Beratung jedoch ergebnisoffen. In jedem Fall steigert der hohe Grad an Mitbestimmung bei der Berufswahl die Motivation der Jugendlichen. Sie erkennen, dass sie nach der Schule die Chance haben, ihren individuellen beruflichen Weg aktiv mitzugestalten. Auch die Leistungsträger und die zuständigen Stellen für berufliche Bildung haben die Bedeutung der aktiven Mitbestimmung junger Menschen mit Förderbedarf erkannt und befürworten dieses Vorgehen.

Aktuell werden durch die GGS mbH 112 Auszubildende in 28 Berufen unterstützt. Die Fachpraktiker- bzw. Helferberufe (theoriegeminderte Berufe) stehen nur für die Jugendlichen zur Wahl, die berechtigt sind, Berufe nach § 66 Berufsbildungsgesetz/§ 42m der Handwerksordnung (Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen) zu erlernen.

Tabelle 2: Berufe, in denen im Jahr 2018 ausgebildet wird

nach § 4 BBiG/§ 25 HwO	nach § 66 BBiG/§ 42m HwO
Ausbaufacharbeiter/-in, FR Zimmerei	Elektropraktiker/-in für Anlagenmechanik Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
Dachdecker/-in	Fachpraktiker/-in für Fahrzeuglackierung
Fachkraft für Lager und Logistik	Fachpraktiker/-in im Verkauf
Friseur/-in, FR Langhaar-Steckfrisuren	Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung
Kaufmann/-frau Büromanagement	Fachpraktiker/-in für Kfz-Mechatronik
Landwirt/-in	Fachpraktiker/-in für Metallbau
Maler/-in und Lackierer/-in	Fachpraktiker/-in im Lagerbereich
Tiermedizinische/-r Fachangestellte/-r	Fachpraktiker/-in Küche (Beikoch/-köchin)
Tischler/-in	Helfer/-in im Gartenbau, FR Garten- und Landschaftsbau
Verkäufer/-in	Helfer/-in im Gartenbau, FR Friedhofsgärtnerei
	Helfer/-in im Gartenbau, FR Baumschulen
	Helfer/-in im Gartenbau, FR Zierpflanzen
	Helfer/-in im Gastgewerbe
	Hochbaufachwerker/-in
	Landwirtschaftshelfer/-in

5.2 Auswahl eines Berufsfelds

Viele Jugendliche sind in ihrem Berufswunsch schon klar und gefestigt, denn sie hatten im Rahmen von Praktika bereits Kontakt zu unterschiedlichen Betrieben und Berufen. Diejenigen, die noch unsicher sind, erhalten die Möglichkeit, sich in grundsätzlich allen verfügbaren Berufsfeldern zu erproben. Dazu wird zunächst gemeinsam reflektiert, welche Berufsfelder mit den Interessen der Jugendlichen übereinstimmen und welche sie gern kennenlernen möchten. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen den Übergang in die betriebliche Phase. Wer noch keine Kontakte zu Unternehmen hat, dem hilft die GGS mbH dabei, einen geeigneten Betrieb zu finden. Für die Auswahl spielen auch praktische Gesichtspunkte wie z. B. die gute Erreichbarkeit der Arbeitsstätte mit öffentlichen Verkehrsmitteln eine Rolle.

6. Zusammenarbeit mit Betrieben

In der betriebsintegrierten BvB-Reha ist der Betrieb der zentrale Lernort. Bevor es zu einer Zusammenarbeit kommt, muss aber oft zunächst Überzeugungsarbeit geleistet werden, wenn Betriebe Erfahrungen mit erfolglosen Praktika oder gescheiterten Auszubildenden ge-

macht haben. Dadurch sinkt ihre Bereitschaft, Jugendlichen mit Förderbedarf eine Chance zu geben. In solchen Fällen nutzt die GGS mbH ihr Netzwerk, um mit guten Beispielen – möglichst aus der gleichen Branche – zu zeigen, dass Erfolg durch kontinuierliches und individuelles Begleiten möglich ist. Von ausschlaggebender Bedeutung ist dabei der enge Arbeitskontakt zwischen den Anleiterinnen und Anleitern in den Betrieben und dem Bildungsbegleitpersonal der GGS mbH.

6.1 Unterstützung für Betriebe

Damit Betriebe bereit sind, sich auf die Belange von Jugendlichen mit Förderbedarf einzulassen, bietet die GGS mbH auch für Arbeitgeber umfassende Unterstützung an. Das Bildungsbegleitpersonal ist Ansprechpartner in allen Fragen der BvB und der Ausbildung für die anerkannten Berufe gemäß § 4 BBiG/§ 25 HwO und für die Fachpraktiker-Berufe nach § 66 BBiG/§ 42m HwO. Die Begleiter/-innen beraten zu Fördermöglichkeiten und unterstützen beim Umgang mit Behörden und Institutionen. Sie helfen z. B. beim Stellen von Anträgen oder klären die Ausbildungsberechtigungen der Betriebe bei den zuständigen Kammern.

Die aufsuchende Betreuung ermöglicht den Bildungsbegleiterinnen und -begleitern, sich aus eigener Anschauung ein Urteil über die sehr wichtige Passung zwischen den Jugendlichen und möglichen Arbeitgebern zu bilden. Die Qualität dieser Passung ist ausschlaggebend für das Zustandekommen des sogenannten Klebeffekts und damit für den erfolgreichen Übergang von der BvB in eine reguläre Ausbildung. Wie beim Jobcoaching gehen die Begleiter/-innen in die Praxis, damit sie die Jugendlichen vor Ort erleben und sich ein Bild von der Arbeitssituation machen können. So können sie die Betriebe auch auf der pädagogischen Ebene unterstützen. Dabei geht es einmal um Ausbildungsstrukturfragen wie die Gestaltung von Lernfeldern und den zeitlichen Ausbildungsrahmen für die Förderung, aber auch um die Vermeidung und Schlichtung möglicher Konflikte. Immer wieder zu besprechende Themen sind dabei persönliche Umgangsformen und das Sozialverhalten, Pünktlichkeit sowie die angemessene Kommunikation.

6.2 Eintauchen in die Arbeitswelt

Für die Jugendlichen liegt der inhaltliche Schwerpunkt in dieser Phase auf dem Erleben der Arbeitswelt, dem Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen und dem ersten selbstständigen Erledigen von Lern- und Arbeitsaufträgen. Neben dem Bildungsbegleitpersonal haben sie nun in ihren Praxisanleiterinnen und -anleitern weitere Ansprechpersonen, die sie unterstützen. Zur Vorbereitung der Aufnahme einer Ausbildung planen das Schulungsteam, die Jugendlichen, die Beratungsfachkräfte der Agentur für Arbeit und die betrieblichen Ansprechpersonen dann gemeinsam die nächsten Schritte.

7. Erfolge der betriebsintegrierten BvB-Reha

Die GGS mbH legt besonderen Wert darauf, dass die Jugendlichen nach Beendigung der BvB eine Anschlussperspektive haben. So haben z. B. 46 junge Menschen im Sommer 2017 ihre BvB abgeschlossen. Davon haben 31 das Ziel der Übernahme in eine kooperative Ausbildung (BaE-kooperativ) erreicht. Diese Ausbildungen werden weiterhin von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der GGS mbH organisiert und begleitet. Das ermöglicht eine verlässliche und kontinuierliche Unterstützung der Ausbildung bis zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Drei Jugendliche haben sich für eine andere Ausbildungsform, entweder betrieblich oder schulisch, entschieden. Auch diese Übergänge wurden durch die GGS mbH angebahnt und werden weiter begleitet. Vier Jugendliche konnten ihre BvB-Zeit verlängern, eine Jugendliche ist nach der Maßnahme in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis gewechselt. Diese unterschiedlichen, erfolgreichen Abschlüsse der BvB entsprechen einer Erfolgsquote von 85 Prozent. Zwei Jugendliche konnten aus gesundheitlichen Gründen und fünf aufgrund fehlender Mitwirkung keine Ausbildung beginnen.

Inzwischen erfährt die GGS mbH viel Anerkennung für ihr Konzept der betriebsintegrierten BvB-Reha. Die Rückmeldungen kommen von den kooperierenden Berufsschulen, von Unternehmerverbänden und von den Kammern. So wurde die GGS mbH im Frühjahr 2017 von der IHK und der HWK Ostbrandenburg eingeladen, im Rahmen eines Ausbilder-Workshops ihr Konzept einer inklusiven Berufsvorbereitung und -begleitung vorzustellen.

Praxisbeispiel Manuel, Ausbildung zum Fachpraktiker Metallbau

Manuel ist 19 Jahre alt und macht eine Ausbildung zum Fachpraktiker für Metallbau. Er hat große Freude an seinem Beruf und ist froh, diese Ausbildung mit Unterstützung der GGS machen zu können. Manuel hat gute Zensuren in der Berufsschule, und nach Einschätzung seines Chefs hat sich sein Arbeits- und Sozialverhalten vorbildlich entwickelt. Der Betriebsinhaber hält das Konzept der betriebsintegrierten Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme und der unterstützten Ausbildung für eine gute Möglichkeit, Menschen mit Förderbedarf eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu geben.

Die Berufsvielfalt, die Ergebnisse der Berufsabschlussprüfungen und die gut gelingenden Übergänge in den selbstverdienten Lebensunterhalt sind Belege für das Funktionieren des betriebsintegrierten Ansatzes. Ergebnisfördernd wirken sich vor allem die jahrelangen Erfahrungen der Mitarbeiter/-innen der GGS mbH im Bereich der beruflichen Rehabilitation von jungen Menschen mit Unterstützungsbedarf aus. Die Ergebnisse der Abschlussjahre 2015 bis 2017 bestätigen dies (vgl. Tabellen 3 bis 5).

Tabelle 3: Ergebnisse der Abschlussprüfungen 2015

GGs-Standort	Prüfungsteilnehmende	Prüfung bestanden	Berufe	Arbeitsaufnahme	Ausbildungsfortsetzung, betrieblich	Ausbildungsverlängerung (Nachprüfung Januar 2016)
Neuruppin	1	1	Verkäufer/-in	1	0	0
Frankfurt (Oder)	14	10	Beikoch/-köchin Fachlagerist/-in Fachpraktiker/-in Verkauf Kraftfahrzeugservice-mechaniker/-in Landwirt/-in Landwirtschaftshelfer/-in Maler/-in und Lackierer/-in Maschinen- und Anlagenführer/-in Verkäufer/-in	7	1	3
Fürstenwalde	6	3	Fachlagerist/-in Kraftfahrzeugservice-mechaniker/-in Metallbearbeiter/-in Verkäufer/-in	2	1	3
Gesamt	21	14		10	2	6
	Bestehensquote: 67 Prozent					
Quote Arbeitsaufnahme: 71 Prozent						
Quote Arbeitsmarktintegration nach Erstausbildung (inklusive): 86 Prozent						

Tabelle 4: Ergebnisse der Abschlussprüfungen 2016

GGs-Standort	Prüfungsteilnehmende	Prüfung bestanden	Berufe	Arbeitsaufnahme	Ausbildungsfortsetzung, betrieblich	Ausbildungsverlängerung (Nachprüfung Januar 2017)
Neuruppin	8	6	Fachpraktiker/-in Küche Landwirtschaftshelfer/-in Verkäufer/-in Helfer/-in im Gastgewerbe	4	0	2
Frankfurt (Oder)	19	12	Fachpraktiker/-in Küche Fachlagerist/-in Fachpraktiker/-in Verkauf Mediengestalter/-in Digital und Print, FR Gestaltung und Technik Landwirtschaftshelfer/-in Verkäufer/-in	10	2	7
Fürstenwalde	13	11	Fachkraft im Gastgewerbe, FR Restaurant Fachlagerist/-in Fachpraktiker/-in im Lagerbereich Helfer/-in im Gartenbau, FR Garten- und Landschaftsbau IT-Systemelektroniker/-in Kraftfahrzeugservice-mechaniker/-in Landwirtschaftshelfer/-in Verkäufer/-in	7	1	2
Gesamt	40	29		21	3	11
	Bestehensquote: 73 Prozent					
				Quote Arbeitsaufnahme: 72 Prozent		
				Quote Arbeitsmarktintegration nach Erstausbildung (inklusive): 83 Prozent		

Tabelle 5: Ergebnisse der Abschlussprüfungen 2017

GGs-Standort	Prüfungsteilnehmende	Prüfung bestanden	Berufe	Arbeitsaufnahme	Ausbildungsfortsetzung, betrieblich	Ausbildungsverlängerung (Nachprüfung Januar 2018)
Neuruppin	12	8	Fachpraktiker/-in für Fahrzeuglackierung Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung Fachpraktiker/-in Küche Forstwirt/-in Hochbaufachwerker/-in Landwirtschaftshelfer/-in Verkäufer/-in	7	0	4
Frankfurt (Oder)	13	12	Fachkraft Agrarservice Fachpraktiker/-in im Verkauf Fachpraktiker/-in Küche Hauswirtschaftshelfer/-in Helfer/-in im Gastgewerbe Landwirt/-in Verkäufer/-in	8	1	1
Fürstenwalde	10	7	Fachinformatiker/-in, FR Systemintegration Fachpraktiker/-in im Lagerbereich Fachpraktiker/-in im Verkauf Fachpraktiker/-in Küche Tiefbaufacharbeiter/-in, FR Straßenbauarbeiten Verkäufer/-in	5	0	3
Gesamt	35	27		20	1	8
	Bestehensquote: 77 Prozent					
	Quote Arbeitsaufnahme: 74 Prozent					
	Quote Arbeitsmarktintegration nach Erstausbildung (inklusive): 78 Prozent					

8. Netzwerk

Zu den Erfolgsfaktoren der betriebsintegrierten BvB gehört auch die Pflege von Arbeitskontakten durch die GGS mbH in einem sich stetig weiterentwickelnden Netzwerk von Partnern und Unterstützern. Die GGS mbH hat gute Kontakte zu den regionalen Leistungsträgern, zu den Kammern, Schulen und Behörden und zu Unternehmerverbänden. Dazu zählen im überregionalen Netzwerk besonders der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, das Ministerium für Arbeit Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (MASGF) des Landes Brandenburg, der Bereich Berufliche Bildung des Landesamtes für Ländliche Entwicklung (LELF) in Brandenburg und der Unternehmerverband Brandenburg – Berlin e. V. (UVBB). Im regionalen Bereich gehören dazu die HWK Frankfurt/Oder und die IHK Ostbrandenburg, Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen und Oberschulen mit inklusiver Beschulung sowie zahlreiche kleine und mittlere Unternehmen (KMU), die die betriebsintegrierte Berufsvorbereitung überhaupt erst ermöglichen. Sie gehören zu den Branchen Gartenbau, Landwirtschaft, Dienstleistung, Handel, Handwerk und Gastronomie.

Praxisbeispiel Natalie, Ausbildung zur Verkäuferin

Nathalie ist 26 Jahre alt und macht eine Ausbildung zur Verkäuferin bei einer Modekette. Zu Beginn ihres Berufsvorbereitungsjahres war sie sehr schüchtern und zurückhaltend, entwickelte sich aber im Verlauf der betriebsintegrierten BvB sehr positiv. Ihr Selbstbewusstsein stieg und im Umgang mit Menschen zeigte sie sich zunehmend sicherer. Sie konnte sich in der Berufsschule gut behaupten und nach Abschluss der BvB die Ausbildung in derselben Filiale anschließen. Bezüglich des Bestehens ihrer Abschlussprüfung hat auch ihre Filialleiterin keine Bedenken. Natalie selbst freut sich, in ihrer Ausbildung so viel lernen zu können. Ihr größter Wunsch für die Zukunft ist, einmal einen eigenen Laden zu haben und selbst Chefin zu sein.

9. Fazit

Das Persönliche Budget nach § 29 SGB IX hat sich als geeignetes Instrument erwiesen, die notwendige Individualität in der Unterstützung junger Menschen zu realisieren. Individuelle Förderung leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Jugendlichen während und nach der Ausbildung erfolgreich in der Arbeitswelt Fuß fassen und der Weg in Sondereinrichtungen vermieden werden kann. Auf diese Weise wird nicht nur jungen Menschen die Teilhabe am Arbeitsleben und die eigenständige Gestaltung ihres Lebens ermöglicht. So kann auch den aktuellen Bedarfen des Arbeitsmarktes viel besser entsprochen werden, der von einem Mangel an Fachkräften und der demografischen Entwicklung in Deutschland geprägt ist.

Betriebe sind bereit, sich mit den Belangen von jungen Menschen mit Förderbedarf auseinanderzusetzen und diesen Jugendlichen eine Chance zu geben, wenn entsprechende Un-

terstützungsstrukturen vorhanden sind. Die Erfolgsquote der betriebsintegrierten BvB-Reha und der ggf. anschließenden BaE-kooperativ zeigt, dass Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Rahmen dieser Maßnahme eine wirkungsvolle Möglichkeit haben, die Betriebe von ihrem Können, ihrem Willen, etwas zu erreichen, und ihrer Persönlichkeit zu überzeugen.

Es sind die offenen, flexiblen und betriebsintegrierten Formen der Förderung, die Inklusion gelingen lassen. Die von der GGS mbH konzipierte und umgesetzte BvB in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes ermöglicht Inklusion in der Ausbildung und im Beruf. Für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert sie – für einige ermöglicht sie sogar erst – den Übergang in eine Berufsausbildung und eine nachfolgende Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Literatur

NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Studie im Auftrag des BMBF im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative (BBFI) unter der Leitlinie „Übergänge optimieren“. Bonn, Berlin 2012

2.3 Ausbildung

Birgit Beierling, Ralf Nuglisch

► **Die Assistierte Ausbildung als Meilenstein auf dem Weg in eine inklusive Berufsausbildung**

Mit dem Modell der „Assistierte Ausbildung“ lassen sich inklusive Ausbildungswege innerhalb der regulären betrieblichen Ausbildung ermöglichen. Sie stellt jungen Erwachsenen sowie Betrieben und Unternehmen Unterstützungsangebote zur Vorbereitung und Begleitung einer Ausbildung zur Verfügung. Das ursprüngliche, erfolgreich erprobte Konzept der Assistierte Ausbildung verlangt passgenaue, auf den Bedarf hin zugeschnittene Dienstleistungsangebote. Sie können dazu beitragen, dass mehr junge Menschen eine Berufsausbildung absolvieren und mehr Betriebe sich wieder auf eine Berufsausbildung einlassen.

1. Wofür brauchen wir eine Assistierte Ausbildung?

Aufgabe einer demokratischen Gesellschaft ist es, soziale Teilhabe von jungen Menschen zu ermöglichen und die Bedingungen des Aufwachsens so zu gestalten, dass alterstypische Herausforderungen eigenständig und erfolgreich gemeistert werden können. Junge Menschen haben in der Jugendphase nicht nur die allgemeinbildenden, sozialen und beruflichen Handlungsfähigkeiten auszubilden, sondern sie sollen auch lernen, sich selbst innerhalb der Gesellschaft zu positionieren und Verantwortung in soziokultureller, ökonomischer und politischer Hinsicht für ihre Lebensführung zu übernehmen. Diese Aufgaben sind anspruchsvoll, und ihr Gelingen ist in elementarer Weise durch die Lebenslage und die sozialen Handlungsspielräume bestimmt, die den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugestanden und eröffnet werden. Soziale Handlungsfähigkeit hängt zudem elementar von den individuellen Wirksamkeitserfahrungen in der alltäglichen Lebensbewältigung ab. Auch auf dem Weg der beruflichen Orientierung und Einmündung ist entscheidend für den Erfolg, dass eigene Wünsche und Fähigkeiten berücksichtigt werden und der eigene Weg als gestaltbar empfunden wird (SCHROPP 2018). Andererseits gehört es auch zu den Herausforderungen der Jugendphase, die persönlichen Vorstellungen und Wünsche mit den realen gesellschaftlichen

Möglichkeiten und denen der Berufswelt abzugleichen ((Selbst-)Positionierung) (BMFSFJ 2017, S. 95–99).

Die Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt kommt nicht bei allen Jugendlichen gleichermaßen an. Seit Jahren bleiben viele junge Erwachsene ohne berufliche Qualifikation. „Im Jahr 2015 verfügten ... 13,4 % (hochgerechnet 1,95 Mio.) der jungen Menschen zwischen 20 und 34 Jahren in Deutschland über keinen Berufsabschluss und somit nicht über die Voraussetzung für eine qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben. Dies ist mit erheblichen negativen Konsequenzen verbunden – für die/den Einzelne/n und deren/dessen Erwerbschancen, aber auch für die Gesellschaft insgesamt“ (BMBF 2017, S. 84). Doch viele junge Menschen halten trotz der Erfahrungen des Scheiterns am Übergang an ihrem Ziel, einen Ausbildungsabschluss zu erwerben, fest. Zudem steigen die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. Die Zahl der bundesweit offen gebliebenen Ausbildungsstellen stieg im Jahr 2017 auf 48.900, obwohl die Zahl der erfolglos suchenden Jugendlichen über die Jahre konstant bleibt. Händeringend suchen viele Betriebe junge Menschen für die Fachkräftesicherung. Besonders in Kleinst- und Kleinbetrieben bleiben Stellen unbesetzt; hier gilt es, diese zu unterstützen und ihr Ausbildungsengagement zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund und mit diesen Grundannahmen wurde ein neuer Weg der Förderung junger Menschen innerhalb des Berufsbildungssystems entwickelt, der die Jugendlichen sowohl in ihren Interessen und Berufswünschen als auch in ihren Sorgen, Ängsten und Bedürfnissen ernst nimmt, ihnen Mut macht und sie individuell dabei unterstützt, den richtigen Ausbildungsplatz zu finden. Gleichzeitig wurde auch dem identifizierten Ausbildungsbetrieb eine verlässliche und individuell passende Unterstützung während der betrieblichen Ausbildung geboten, sodass besonders die Motivation kleiner Betriebe, sich in der betrieblichen Ausbildung zu engagieren, wiederbelebt wurde (NUGLISCH 2011, S. 246). Dieser neue Weg des Case-Managements, Coachings und der Moderation eines regulären Ausbildungsverhältnisses wurde „Assistierte Ausbildung“ genannt. Erste Praxiserfahrungen dienten dazu, das Modell (weiter-)zuentwickeln und konzeptionell zu untermauern. Das geschah innerhalb eines innovativen ESF-Landesprogramms in Baden-Württemberg (carpo) – umgesetzt von Mitgliedsorganisationen des Paritätischen Landesverbandes in Baden-Württemberg und des Diakonisches Werkes Württemberg, in Modellversuchen auf Bundesebene sowie in speziellen Modellprojekten mit Drittmittelfinanzierung wie z. B. „Efa – Erfolgreich gemeinsam ausbilden“, das vom Katholischen Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland – IN VIA durchgeführt wurde.

2. Was kann und soll die Assistierte Ausbildung auf dem Weg zu einer inklusiven Ausbildung leisten?

Die Idee der Assistierten Ausbildung basiert einerseits auf zwei wichtigen Arbeitsprinzipien: dem Normalitätsprinzip und dem Dienstleistungsprinzip (NUGLISCH 2011, S. 242–245). Andererseits geht sie von zwei elementaren pädagogischen Grundannahmen aus, dass nämlich

die Hilfe aus einer Hand und dem Bedarf entsprechend individualisiert gewährt werden muss. Das wird im Folgenden erläutert.

Normalitätsprinzip

Die Unterstützung im Regelsystem der Berufsausbildung wird ganz bewusst in Abgrenzung zu bislang eingeschlagenen Sonderwegen gewählt. Die Ausbildungsverantwortung verbleibt – anders als bei außerbetrieblichen Berufsausbildungen – bei den regulären Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen (Normalitätsprinzip). Der Ausbildungsvertrag wird zwischen Betrieben und Auszubildenden geschlossen, und die Betriebe bezahlen die tariflichen oder anderweitig festgesetzten Ausbildungsvergütungen. Die Jugendlichen absolvieren eine reguläre Ausbildung, die Betriebe und Berufsschulen verbleiben in ihrer Ausbildungsverantwortung, es kommt ein weiterer Partner als Assistenz hinzu, der das Ausbildungsverhältnis moderiert und dem/der Auszubildenden und dem Betrieb bedarfsgerechte Unterstützungsleistungen anbieten kann.

Dienstleistungsprinzip

Die Förderung durch ganzheitliche Ausbildungsanbahnung und -begleitung sowie die Ausrichtung auf den jeweiligen Bedarf versteht sich als Dienstleistung für die Jugendlichen und die Betriebe (Dienstleistungsprinzip). Dieses Unterstützungsangebot sorgt dafür, dass Ausbildungsverhältnisse zustande kommen und erfolgreich verlaufen. Verlässlichkeit und Kontinuität gegenüber dem Jugendlichen und dem Betrieb sind zwingende Charakteristika dieses Dienstleistungsverständnisses. Die Ausgestaltung der Förderung soll ausschließlich dem individuellen Bedarf der Ausbildungsbeteiligten (Jugendlicher, Betrieb, Berufsschule) folgen und in ihrer Umsetzung mit den Beteiligten verhandelt werden (individualisierte Hilfeleistung). Dabei ist eine hohe Flexibilität geboten, um auf wechselnde Anforderungen situationsgerecht reagieren zu können. Die Unterstützungsleistung erfolgt im optimalen Fall aus einer Hand (Hilfen aus einer Hand) und nimmt die zentralen Berufsausbildungsbeteiligten als eigenständige und verantwortungsfähige Akteure ernst.

Offene Zugänge und Individualisierung

Die Zugänge zur Assistierte Ausbildung sind im Idealfall offen gestaltet, ohne spezifische Förderkriterien (keine Zugangsbarrieren). Jede/-r Jugendliche oder Betrieb, der Bedarf auf Unterstützung anmeldet, wird entsprechend begleitet.

Das Förderangebot enthält Beratung und Information, Akquise von potenziellen Ausbildungsstellen, Begleitung des Berufswahlprozesses, maßgeschneiderte Vermittlung, Einbezug von sozialen Unterstützungssystemen, jugendgerechte Übersetzung arbeitsweltbezogener Anforderungen und arbeitsweltgerechte Übersetzungen des Jugendlebens. Die Angebote beziehen sich auf eine individuelle Unterstützung der/des einzelnen, aber auch auf Gruppen von Auszubildenden. Damit kann der Heterogenität der (angehenden) Auszubildenden, ih-

ren gemeinsamen Interessen sowie der Vielfalt der Betriebe und berufsfeldbezogenen Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden.

3. Erfahrungen mit der Assistierte Ausbildung

Die Erfahrungen im ESF-Landesprogramm in Baden-Württemberg (carpo), aber auch in den BIBB-Modellprojekten auf Bundesebene und bei EfA haben gezeigt, dass das Angebot der Assistierte Ausbildung den heterogenen Ausbildungsbedingungen, den unterschiedlichen Lebenslagen und persönlichen Voraussetzungen der jungen Menschen wie auch den sehr verschiedenen betrieblichen Realitäten entsprechend entwickelt und angepasst werden muss. So war es unter den Förderbedingungen von „carpo“ in der Ausbildungsvorbereitung möglich, mit den einzelnen Jugendlichen eine intensive, vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, sie ihre Berufswahl über mehrere kurze Praktika oder auch ein langes Praktikum prüfen zu lassen, interessengeleitete Gruppenangebote genauso anzubieten wie Einzelgespräche. Die Begründung des einzelnen Ausbildungsverhältnisses konnte mit der Zusage auf Förderangebote verbunden werden, aber auch mit der Zusage, bei aufkommenden Irritationen und Stolpersteinen während der Ausbildung zur Unterstützung zur Verfügung zu stehen. Dabei ging es in einem Betrieb um Sprachunterricht innerhalb der Arbeitszeit, in einem anderen um den aus betrieblichen Gründen wünschenswerten Erwerb eines Führerscheins während der Ausbildungszeit, um den Bezug einer eigenen Wohnung, damit die Lernbedingungen besser werden, um Gespräche mit Berufsschullehrkräften wegen Mobbing oder um Familiengespräche zur Entlastung des Auszubildenden. Dies sind nur Beispiele für die Bandbreite der Unterstützungsanliegen.

Beispiel 1:

Martin (23 Jahre alt, schlechter Hauptschulabschluss) sucht seit vier Jahren vergeblich einen Ausbildungsplatz. Ohne berufliche Einmündung verliefen bisher die Beratung beim Berufsberater und die Teilnahme an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB). Er hat klare Vorstellungen von seinem zukünftigen Beruf, wegen seines schlechten Hauptschulabschlusses sind seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz jedoch gering. Die Wohnsituation im Elternhaus ist auf Dauer nicht tragbar und steht einer förderlichen Ausbildungssituation entgegen. Er fragt sich besorgt, ob er mit einer Ausbildungsvergütung seinen Lebensunterhalt bestreiten kann.

→ Die hier notwendige Motivierung, individuelle Ausbildungsanbahnung und Klärung der Wohnsituation des Jugendlichen vor Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses verlangen eine intensive Beziehungsarbeit mit dem jungen Menschen und das Einlassen auf das Tempo des Jugendlichen (Case-Management), was die Handlungsmöglichkeiten in einer standardisierten Maßnahme übersteigen würde.

Beispiel 2:

Machmet (20 Jahre alt, durchschnittlicher Hauptschulabschluss, Migrationshintergrund) hat lange eine Ausbildungsstelle gesucht und viele Absagen hinnehmen müssen. Eigentlich wollte er Mechatroniker werden, sein Schulabschluss war dafür nicht gut genug. Aber jetzt kann er sich auf den Beruf des Zimmerers einlassen und hat eine entsprechende Ausbildungsstelle gefunden. Der Betrieb wollte eigentlich einen Auszubildenden mit mittlerer Reife, hat sich aber nach einem erfolgreichen Praktikum aufgrund des Assistenzangebotes entschieden, mit dem Jugendlichen ein Ausbildungsverhältnis einzugehen. Mit den Arbeitsleistungen und dem Lernvermögen des Jugendlichen ist der Betrieb sehr zufrieden. Dem Berufsschulunterricht kann der Auszubildende im Großen und Ganzen folgen, die Fachtheorie und die Mathematik sind für ihn allerdings sehr mühevoll. Leider hat der Jugendliche morgens erhebliche Schwierigkeiten mit der Pünktlichkeit, insbesondere im betrieblichen Alltag, weil der Arbeitsbeginn bereits um 07:00 Uhr ist. Morgens früh ist Machmet für die Versorgung seiner jüngeren Geschwister verantwortlich, die noch zur Schule gehen. Durch das häufige Zuspätkommen ist das Fortbestehen des Ausbildungsverhältnisses gefährdet.

→ Das schnelle Erarbeiten möglicher Veränderungen im Tagesablauf, aber auch in der Verantwortungsübernahme, gemeinsam mit dem Jugendlichen, seinem familiären Umfeld und dem Betrieb, mögliche Übergangsregelungen oder neue Arbeitszeitregelungen mit dem Betrieb müssen in einem kurzen Zeitfenster im Rahmen einer intensiven pädagogischen Intervention erfolgen. In dieser Situation ist die Unterstützung in psychosozialen Belangen allem gegenüber vorrangig. Diese Gestaltungsspielräume bietet keine standardisierte Unterstützungsleistung. Anschließend muss gesichert werden, dass der Jugendliche eine Unterstützung bei der Bewältigung der berufsschulischen Anforderungen in Mathematik und Fachtheorie erhält (Förderunterricht).

An diesen Beispielen lässt sich erkennen, dass die Verknüpfung der lebens- und arbeitsweltorientierten Unterstützung bei der Coaching-Aufgabe eine beachtliche Professionalität bei den begleitenden Fachkräften voraussetzt. Die Koordination der Hilfen bzw. das Case-Management muss ebenso geleistet werden wie die Organisation der Arbeit in multiprofessionellen Teams. Die Fachkräfte benötigen einen guten Überblick über die regionalen Unterstützungssysteme, die in die Arbeit mit den Jugendlichen einbezogen werden können. Zudem müssen sie in Bezug auf den rechtlichen und organisatorischen Rahmen der beruflichen Bildung beratungs- und handlungssicher sein, da sie sowohl die entsprechende Unterstützung der Ausbildungsbetriebe als auch die Zusammenarbeit mit den für die Berufsbildung zuständigen Stellen gewährleisten sollen. Von besonderer Bedeutung sind Kenntnisse und Handlungsvermögen in Bezug auf unterschiedliche betriebliche Kulturen und Abläufe. Moderation von Zielen, Vorgehensweisen und kritischen Situationen sowie (teamorientiertes)

Coaching stellen Basisaufgaben für die Fachkräfte dar. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu den jeweiligen Jugendlichen, die respektvolle und wertschätzende Haltung ihnen gegenüber, das Mutmachen und Rückenstärken, das Anknüpfen an den Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen und des Betriebes – dies alles verlangt eine pädagogische Qualifikation und entsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen.

Bei „carpo“ gelang es nach einer sechsmonatigen Vorbereitungsphase fast zwei Dritteln der jungen Menschen eine reguläre betriebliche Ausbildung aufzunehmen, darunter ca. zwölf Prozent Teilnehmende mit Kindern in Teilzeitausbildung (DER PARITÄTISCHE GESAMTVERBAND, 2013, S. 13). Im Vergleich dazu gelang es 2014 über die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen bei ca. 36 Prozent der Teilnehmenden, über die Berufseinstiegsbegleitung bei ca. 23 Prozent der Teilnehmenden und über die Einstiegsqualifizierung bei ca. 55 Prozent der Teilnehmenden diese in Ausbildung zu vermitteln (NEISES 2015). „carpo“ erfasste mit 93,4 Prozent der Teilnehmenden in der Vorbereitungsphase und 94,4 Prozent der Teilnehmenden in der Ausbildungsbegleitung eine hohe Zahl von Altbewerbern/-bewerberinnen; mehr als 20 Prozent waren seit über fünf Jahren auf Ausbildungsplatzsuche (NUGLISCH 2011, S. 247). Die guten Erfolge der Praxismodelle zur Assistierten Ausbildung führten dazu, dass der bundesweite Ausbau in den Koalitionsvertrag 2013 aufgenommen wurde.

4. Hemmnisse, Rückschritte und Schwierigkeiten

2014 wurde der bundesweite Ausbau der Assistierten Ausbildung dann in die Vereinbarungen der Allianz für Aus- und Weiterbildung aufgenommen und 2015 die Assistierte Ausbildung (AsA) im § 130 SGB III als neues Instrument der Ausbildungsförderung eingeführt. Bereits 2015 setzte die Bundesagentur für Arbeit das neue Instrument um. Das dazu entwickelte Fachkonzept hat die Assistierte Ausbildung in eine Bildungsmaßnahme verwandelt, die Maßnahmeteile der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und der ausbildungsbegleitenden Hilfen, ergänzt durch eine Ausbildungsbegleitung zum Inhalt hat. Die Assistierte Ausbildung wurde so zu einem neuen zusätzlichen Instrument, das entsprechend dieser Genese in zwei an bestehende Instrumente angelehnte Phasen unterteilt wurde: in eine optionale Ausbildungsvorbereitungsphase (Phase 1) und in die eigentliche Ausbildungsbegleitung (Phase 2). Aus zwei standardisierten Bildungsmaßnahmen zusammengesetzt ergab sich ein neues, standardisiertes Fachkonzept der Assistierten Ausbildung, dem die notwendige Flexibilität von Anfang an fehlte.

Der Idee des individuellen Coachings, dem Eingehen auf den Bedarf des jeweiligen Falls und der Moderation eines Ausbildungsverhältnisses, stehen nun feste Vorgaben zu Inhalten sowie zu Umfang, Zeitpunkten und Frequenzen der Unterstützungsleistungen gegenüber. Zudem ist der Zugang nur einer besonders „förderwürdigen“ Gruppe von Jugendlichen erlaubt. Unter diesen Bedingungen kann die Assistierte Ausbildung ihr inklusives Potenzial nicht entfalten. Die Ausrichtung der Hilfen an den individuellen Bedarf und die Möglichkeiten wird durch Standardisierung und Zugangseinschränkungen erheblich erschwert; wieder

kann nur ein Teil der Jugendlichen, die eine Förderung wünschen, an der Assistierte Ausbildung partizipieren. Die vielen Vorgaben werden insbesondere aus der Sicht der ehemaligen Mitarbeiter/-innen von „carpo“ und der Modellversuche, aber auch aus der Sicht der Bundesländer, die eigene länderspezifische Programme der Assistierte Ausbildung entwickelt haben (z. B. Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg), als entsprechend hinderlich empfunden, weil damit Systemvorgaben vor die Anforderungen und die Potenziale des jeweiligen Ausbildungsverhältnisses gestellt werden. Dies kann bereits vor Beginn der Assistierte Ausbildung dazu führen, dass junge Menschen, aber auch Betriebe nicht bereit sind, sich auf das Angebot einzulassen. Auf jeden Fall aber bleibt die Wirkung der Assistierte Ausbildung als Begleitinstrument zur Stärkung der regulären Ausbildung und Sicherung der inklusiven Zugänge zur Ausbildung weit hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Die mit dem neuen Instrument angesprochene Zielgruppe ist die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen: „Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen in ihrer Person liegender Gründe ohne die Förderung eine betriebliche Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können“ (§ 130 Abs. 2 SGB III). Damit können nicht alle Jugendlichen und Betriebe, die Unterstützung brauchen und wollen, durch die Assistierte Ausbildung nach § 130 SGB III gefördert werden, und der Zugang zu der Förderung ist nur über eine Defizitdefinition der zuweisenden Stelle (Berufsberatung oder Jobcenter) möglich. Analog zur Zielgruppendefinition wurde im Fachkonzept der Assistierte Ausbildung ein Angebotsrahmen festgeschrieben, auf den junge Menschen und Betriebe quasi passen müssen. Die „AsA“ kann folglich nur für die dazu passenden jungen Menschen und Betriebe auch zum Erfolg führen.

Die jungen Menschen, die auf dem direkten Weg von der Schule in den Beruf nicht erfolgreich waren, haben mit den „Angeboten von der Stange“ jedoch bisher wenig positive Erfahrungen gemacht. So liegen die Ausbildungsübergänge von z. B. Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen deutlich unter denen von „carpo“ (NEISES 2015). Erfahrungen aus „carpo“ haben gezeigt, dass die Jugendlichen ein „maßgeschneidertes“ Förderangebot benötigen, das ihre individuellen Lebensbedingungen berücksichtigt und bei dem sie als Individuum ernst genommen werden.

5. Notwendige Weiterentwicklungen

5.1 Weiterentwicklung zu einem Ausbildungsbegleitinstrument ohne Maßnahmecharakter

Soll die Assistierte Ausbildung inklusiv wirken, so müsste das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit zukünftig einen Begleitprozess beschreiben, der eine intensive Ausbildungsanbahnung und eine Moderation des Ausbildungsverhältnisses umfasst. Der vorstrukturierte Maßnahmeablauf müsste zugunsten einer flexiblen Unterstützungsleistung aufgegeben wer-

den, um tatsächlich den Unterstützungsbedarf zur Verfügung zu stellen, der im jeweiligen Einzelfall benötigt wird.

Wenn die Wohnungssuche den eigentlichen Hilfebedarf darstellt, verschaffen Förder- und Stützunterricht keine Abhilfe. Verläuft die Ausbildung zufriedenstellend, muss es keine wöchentlichen Treffen geben, aber bei einer zugespitzten Konfliktsituation im Betrieb ist eine intensive Moderation notwendig, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

Die Assistierte Ausbildung braucht nur die Vorgabe eines Ziels (der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung) und eines Handlungsrahmens (der individuell gestaltbare Personalressourceneinsatz). Der pädagogische Handlungskern der Assistierte Ausbildung, die Begleitung des Aufbaus und die Moderation eines gelingenden Ausbildungsverhältnisses, muss in das Zentrum des inklusiven Förderinstrumentes gerückt werden. Die Assistenz muss kontinuierlich durch *eine* Person mit pädagogischer Kompetenz und Qualifikation wahrgenommen werden, die Coaching, Beratung und Case-Management leisten kann. Ergänzende Bildungsangebote (wie z. B. der Stützunterricht) und ergänzende Angebote im sozialen Sicherungssystem der Region (wie z. B. Wohnungsnotfallhilfe, Schuldnerberatung, Therapieeinrichtungen) müssen in die Arbeit einbezogen werden. Ein so gestaltetes Förderinstrument könnte für die jeweiligen Bedarfe individuelle Antworten entwickeln und damit flexibel für alle Jugendlichen und Betriebe zur Verfügung stehen.

5.2 Mehr Zeit und Raum für gefestigte Berufswahlentscheidungen schaffen

Das weiterentwickelte Fachkonzept muss jungen Menschen Raum und Zeit einräumen, ihre Berufswahl so zu treffen, dass die Entscheidung ihren Wünschen und Fähigkeiten entspricht und das Ausbildungsverhältnis belastbar wird. Dennoch sind Umentscheidungen einzukalkulieren. Im Prozess der Ausbildungsvorbereitung sollte die Berufswahlentscheidung gut geprüft werden, bevor ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wird. Umso wichtiger sind Raum und Zeit für eine Ausbildungsanbahnung und Praktika zur Reflexion und Festigung der Berufswahl.

5.3 Mehr Ausgestaltungsmöglichkeiten schaffen

Intensität und Art der Förderung müssen gestaltbar sein. Unabhängig davon, ob kritische Lebensereignisse, Sprachbarrieren, psychosoziale Probleme, strukturelle Beeinträchtigungen oder familiäre Situationen den Weg in die Ausbildung erschweren, ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in der Assistierte Ausbildung flexible Wege in Ausbildung zu ermöglichen und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten während der Ausbildung auszuloten und zu moderieren. Nur so kann das Versprechen an die Jugendlichen und Betriebe (und Berufs(-fach-)schulen) eingelöst werden, dass die Ausbildungsverhältnisse durch die Assistierte Ausbildung nachhaltig unterstützt werden können. Das gilt auch für die Belange und Sorgen der Betriebe rund um den Ausbildungsprozess. Die betriebliche Ausgangssituation, das pädagogische Geschick des Ausbilders bzw. der Ausbilderin und die mögliche Zeitres-

source, die ein persönliches Kümern in der Ausbildung des jeweiligen jungen Menschen erfordert, bieten unterschiedliche Anforderungen an die Unterstützungserfordernisse im betrieblichen Alltag.

Zudem sind die länderspezifischen und branchenspezifischen Lagen am Ausbildungsmarkt zu berücksichtigen. Der Gesetzgeber sollte den Bundesländern – unter Berücksichtigung ihrer besonderen regionalen Übergangssituation von der Schule in den Beruf – generell die Möglichkeit für eine eigene Ausgestaltung und Mitfinanzierung der Assistierte Ausbildung mittels innovativer Konzepte einräumen.

5.4 Alle Berufsausbildungen einbeziehen

Vor dem Hintergrund einer freien Berufswahl von jungen Erwachsenen sollte die Assistierte Ausbildung auch für interessierte Auszubildende in vollzeitschulischen Berufsausbildungen ermöglicht werden.

Will man mehr jungen Menschen den Zugang zu einer Berufsausbildung ermöglichen und somit dem drohenden Fachkräftemangel entgegenwirken, so muss man beginnen, vom Jugendlichen aus zu denken. Der/die einzelne Jugendliche entwickelt Ideen, welche berufliche Ausbildung zu ihm/ihr passen könnte. Hierbei spielt es zunächst keine Rolle, ob die Berufsausbildung im Schwerpunkt im Betrieb oder in einer Berufsfachschule verankert ist und nicht, ob es sich um bundesweit geregelte oder durch Landesrecht bestimmte Berufsausbildungen handelt. Da wir in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen schon heute Fachkräftemangel beklagen und in den der freien Wirtschaft zuzurechnenden Sektoren der Fachkräftemangel massiv droht, gibt es ausreichend Gründe, die Assistierte Ausbildung als Förderinstrument zur Einmündung in und zur Begleitung von Berufsausbildungen für alle Berufe zu öffnen.

5.5 Mit der Assistierte Ausbildung inklusive Zugänge zur Berufsausbildung schaffen

Ein mit ausreichender Personalressource ausgestattetes pädagogisches Begleitinstrument der Assistierte Ausbildung kann eine inklusive Ausbildung befördern, indem die Zugänge zur Regelausbildung für alle Jugendlichen, die diese Coaching-Hilfe wünschen, verbessert und die Unterstützung bei der Ausbildung selber für Jugendliche und Betrieb bedarfsgerecht ausgerichtet werden. Die Wirkung eines solchen Förderangebotes wird im Wesentlichen davon abhängig sein, wie es gelingen kann, bei den sozialpädagogischen Fachkräften eine berufliche Handlungskompetenz auf hohem Niveau zu entwickeln und zu fördern. Das verlangt aber auch eine personelle Kontinuität der handelnden Akteure. Es spricht einiges dafür, dass durch das Begründen einer dauerhaften Struktur im Kontext der Jugendberufsagenturen ein geeigneter Rahmen geschaffen werden könnte.

Eingebunden in die Struktur einer Jugendberufsagentur (der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit vor Ort) sollte die Chance genutzt werden, die Assistierte Ausbildung

zu einem inklusiven Angebot in der Ausbildungsförderung zu entwickeln. Es kann mithilfe einer solchen Ausbildungsassistenz gelingen, die Zugänge zur beruflichen Bildung nahezu allen jungen Menschen mit Ausbildungswunsch zu eröffnen. Gleichzeitig bietet eine so verstandene Assistierte Ausbildung Betrieben bedarfsgerechte Unterstützung an und kann das Ausbildungspotenzial der kleineren Betriebe durch passgenaue Entlastung ausweiten. Positive Erfahrungen mit erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen werden die Motivation der Ausbildungsbetriebe langfristig und nachhaltig steigern helfen.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2017. Bonn 2017. – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf (Stand: 01.08.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMJSFJ) (Hrsg.): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2017. – URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Stand: 01.08.2018)
- DER PARITÄTISCHE GESAMTVERBAND (Hrsg.): Assistierte Ausbildung. Ein erfolgreiches Praxismodell zur intensiven Ausbildungsvorbereitung und -begleitung. Berlin 2013. – URL: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/assistierte_Ausbildung_web.pdf (Stand: 01.08.2018)
- NEISES, Frank: Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf – Assistierte Ausbildung der große Wurf? Vortrag am 18.06.2015 in Frankfurt
- NUGLISCH, Ralf: Normalität statt Maßnahme – Assistierte Berufsausbildung für chancenarme junge Menschen. In: HENRY-HUTHMACHER, Christine; HOFFMANN, Elisabeth (Hrsg.): Aufstieg durch (Aus-)Bildung – Der schwierige Weg zum Azubi. St. Augustin, Berlin 2011, S. 238–249
- SCHROPP, Helen: Glücksförderung lohnt sich! Wer benachteiligten Jugendlichen den Weg ins Erwerbsleben erleichtern will, muss positive Impulse setzen. In: IAB-Forum 2. Februar 2018. – URL: <https://www.iab-forum.de/gluecksfoerderung-lohnt-sich-wer-be-nachteiligte-jugendliche-gezielt-foerdern-will-muss-positive-impulse-setzen/> (Stand: 01.08.2018)

Bastian Fischer, Jörn Sommer

► **TINA – Trägergestützte Inklusive Ausbildung. Zwischenergebnisse zu einem Modellprojekt in Bayern**

Der Beitrag stellt Zwischenergebnisse eines Modellprojektes zur trägergestützten inklusiven Ausbildung in Bayern dar. Zunächst werden konzeptionelle Eckpunkte und Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie Aspekte zur Qualitätssicherung und Evaluation skizziert. Im Anschluss werden v. a. qualitative Zwischenergebnisse zum Auswahlprozess, zum Mentoring, zur Lernortkooperation sowie zur pädagogischen Praxis aufgezeigt. Erste Empfehlungen und Anregungen zur Gestaltung von Übergängen, zum professionellen Selbstverständnis einiger Trägerakteure sowie zu strukturellen und konzeptionellen Aspekten schließen den Beitrag ab.

1. Konzeptionelle Eckpunkte des Modellprojektes TINA

Die Ausbildung von jungen behinderten Menschen ist eine wichtige gesellschaftspolitische und arbeitsmarktpolitische Aufgabe. Das Potenzial von behinderten jungen Menschen ist mit Blick auf die individuellen Teilhabemöglichkeiten, den demografischen Wandel und den Fachkräftebedarf noch stärker zu erschließen. Junge behinderte Menschen, die ihre Ausbildung aufgrund unterschiedlichen Unterstützungsbedarfs in einer Reha-Einrichtung beginnen, verbleiben ungeachtet der individuellen Entwicklungen meistens für die komplette Ausbildungsdauer in dieser Einrichtung. Die Erfolgsquote der dort umgesetzten Reha-Ausbildung-integrativ lässt sich zumindest in Bayern zwischen 2009 und 2013 z. B. mit denen der Reha-Ausbildung-kooperativ vergleichen (integrativ: 58 %, kooperativ: 60 %, vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2016) die Eingliederung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung sechs Monate nach Austritt liegt jedoch deutlich niedriger (46,7 % vs. 54,4 %, vgl. ebd.). Ziel des Modellprojekts ist es somit, individuelle Entwicklungen, die den Bedarf an intensiver Förderung reduzieren, für zunehmend betriebliche Anteile der Ausbildung bis hin zu Wechseln der Ausbildungsform noch während des Maßnahmeverlaufs zu nutzen. Damit soll eine Integrationsquote von mindestens zwei Dritteln erreicht werden. Die Umsetzung

des Modellprojekts erfolgt an zwei bayerischen Standorten: Regensburg und Augsburg. Maßnahmeträger sind das Berufsbildungswerk der Katholischen Jugendfürsorge Augsburg e. V. sowie das bfz Augsburg und die Lernwerkstatt der Katholischen Jugendfürsorge Regensburg. Das Modellprojekt begann im Jahr 2013 mit 38 Ausbildungen, zu denen in den folgenden Jahren Ausbildungskohorten ähnlicher Größe hinzukamen. Ausgebildet wird in 31 Berufen unterschiedlicher Dauer, teils bundeseinheitlich geregelte Vollausbildungen, teils rehaspezifische Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildungen.

Um diese Ziele zu erreichen, beinhaltet das Konzept fünf Innovationen:

1. Unterschieden werden vier Ausbildungsformen: integrativ, betriebsnah, kooperativ und betrieblich, wobei in den ersten drei Formen der Ausbildungsvertrag mit dem Träger geschlossen wird und sie sich nach dem Anteil unterscheiden, in dem die berufspraktische Ausbildung durch den Betrieb statt durch den Träger erfolgt. Nach den Regelungen der Bundesagentur für Arbeit korrespondieren diese Unterscheidungen wiederum mit Förderkategorien der jungen Menschen (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010) und Vorgaben hinsichtlich der zentralen Ausschreibung/Vergabe (diese ist bei der kooperativen Form nötig). Die Innovation besteht nun darin, dass im Ausbildungsverlauf fließende Übergänge von der integrativen über betriebsnahe über kooperative in betriebliche Ausbildung ermöglicht werden.
2. In den Fällen, in denen die Entwicklung keinen günstigen Verlauf nimmt, bietet die Maßnahmestruktur ein breites Sicherheitsnetz für die Auszubildenden. So besteht die Möglichkeit, dass Auszubildende, die mit einer betrieblichen oder kooperativen Ausbildung überfordert sind, in die unterstützungsintensivere integrative Ausbildungsform zurückwechseln können.
3. Annahme des Modellprojektes war, dass Übergänge in eine betriebsnahe oder betriebliche Ausbildung bisher deshalb selten waren, weil sie mit einem Wechsel der Begleitperson einhergehen und ein hohes Risiko für den erfolgreichen Ausbildungsabschluss besteht, wenn junge behinderte Menschen ihren gewohnten Ansprechpartner verlieren. Aus diesem Grund stehen den Auszubildenden Mentoren und Mentorinnen zur Verfügung, die auch bei Wechsel der Ausbildungsform die Kontinuität der Betreuung und der Förderplanung gewährleisten sollen.
4. Die ursprüngliche Konzeption sah vor, dass in den Berufen, in denen anerkannte Ausbildungsbausteine vorliegen, während der Maßnahme die Gelegenheit zum Erwerb dieser Qualifikationen gegeben wird – sofern der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung mit einem erhöhten Risiko verbunden ist. Dies wurde im weiteren Verlauf des Projektes nicht mehr mit Nachdruck verfolgt.
5. Die Ausbildung von behinderten und nicht behinderten jungen Menschen sollte möglichst im Rahmen eines gemeinsamen Berufsschulunterrichts realisiert werden. In ausgewählten Berufen konnte dabei auf die Unterstützung des Modellprojekts „Inklusive berufliche Bildung“ der Stiftung Bildungspakt Bayern zurückgegriffen werden. Aber auch in anderen

Berufen fand für manche Auszubildende der Unterricht in Regelberufsschulen und nicht in Förderberufsschulen statt.

2. Zentrale Rahmenbedingungen

Folgende Rahmenbedingungen des Modellprojekts erscheinen relevant.

Die Initiative zur Anpassung der integrativen Ausbildung an die Anforderungen einer stärkeren Inklusion ging von Trägern mit langjähriger Erfahrung in der Ausbildung der Zielgruppe in enger Abstimmung mit den Agenturen für Arbeit und der Regionaldirektion Bayern aus. Auf der einen Seite implizierte dies die hohe Motivation der Träger. Andererseits wurde so nicht jedes Element des Projekts neu entwickelt, teils wurde auf bewährte Praxis ihrer Institutionen zurückgegriffen.

Das ursprüngliche Konzept sah vor, dass die Träger die Ausbildungen mit unterschiedlichen Formen beginnen. Dies hätte auch im Idealfall eine gleichmäßige Auslastung von Personal eines Trägers bedeutet, wenn ein Teil der Auszubildenden integrativ beginnt und zunehmend in Betrieben ausgebildet wird, während andere kooperativ beginnen und bei Überforderung ggf. in die integrative Form wechseln. Die Regeln der Bundesagentur für Arbeit erforderten es jedoch, die kooperativen Ausbildungen gesondert auszuschreiben. Hieraus ergab sich, dass die unterschiedlichen Formen der Ausbildung zunächst durch verschiedene Träger umgesetzt wurden. Dass hierdurch bei Ausbildungswechseln keine Probleme der Personalauslastung entstanden, lag lediglich an der mehrfachen Verlängerung des Projekts mit sich jeweils überlagernden, neuen Ausbildungskohorten.

Der bayerische Arbeitsmarkt bot eine gute Rahmenbedingung, Betriebe für die inklusive Ausbildung zu gewinnen. Gleichzeitig führte seine Dynamik dazu, dass weniger junge behinderte Menschen mit eher günstigen Voraussetzungen als erwartet in das Modellprojekt einmündeten, da sie häufiger gleich einen betrieblichen Ausbildungsplatz bekamen. Die Verantwortung der Agenturen, für das bewilligte Projekt auch Teilnehmende zu finden, blieb jedoch und spiegelte sich in der Skepsis der Träger, ob alle Zugewiesenen die Voraussetzungen für den Projekterfolg erfüllten.

3. Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung umfasst strukturelle, praxisbezogene und evaluative Aspekte.

Das Bildungspersonal im TINA-Projekt setzt sich bei allen drei Trägern aus Auszubildenden, Mentoren/Mentorinnen und unterschiedlichen Fachdiensten zusammen. Die Auszubildenden sind entsprechend ihrer Berufe, inklusive einer Ausbildereignung qualifiziert und teils zum/zur Techniker/-in oder Meister/-in weitergebildet. Die Mentoren/Mentorinnen sind i. d. R. studierte Sozialpädagogen/-pädagoginnen (Soziale Arbeit), die zugleich auch im Sozialdienst tätig sein können und maßnahmeübergreifend z. B. Sozialkompetenztrainings anbieten. Psychologen/Psychologinnen, die an einer Fachhochschule oder Universität abge-

geschlossen haben, bilden den psychologische Dienst als weiteren Fachdienst. Die Lernförderung bzw. der Stützunterricht wird je nach Träger durch Auszubildende, Sozialpädagogen/-pädagoginnen oder Lehrkräfte umgesetzt. Das Übergangsmanagement von der Ausbildung in den Beruf wird durch Sozialpädagogen/-pädagoginnen, bei einem Träger auch durch eine Arbeitsvermittlerin des Integrationsfachdienstes, realisiert.

Interdisziplinäre Treffen der Reha-Teams finden je nach Träger monatlich bis vierteljährlich statt, bei besonderen Problemen auch bedarfsorientiert. Grundsätzlich sind neben dem jungen Menschen mit Behinderung die Mentoren/Mentorinnen und die Auszubildenden an diesem Gespräch beteiligt. Je nach individueller Ausbildungssituation nehmen weitere Akteure teil: psychologischer Dienst, ggf. Akteure aus der Berufsschule, dem Wohnheim oder die Eltern. Ergänzt werden solche interdisziplinären Treffen durch monatliche Fallbesprechungen zwischen Reha-Beratung, Auszubildenden, Mentoren/Mentorinnen und Auszubildenden. Dabei erfolgt der Austausch zum weiteren Verlauf der Maßnahme bzw. zu möglichen Konsequenzen.

Proaktive (sozial-)pädagogische Arbeit ist in TINA ein wichtiger Faktor gelingender Lernortkooperation mit Betrieben und Schulen, die je nach Träger durch Auszubildende und/oder Mentoren und Mentorinnen umgesetzt wird. In der Kooperation mit Schulen erfolgen Treffen in ca. drei- bis viermonatigen Abständen, mit Betrieben in einem geringen Rahmen und eher in der kooperativen Ausbildungsform.

Die Regionaldirektion Bayern hat die InterVal GmbH in Kooperation mit der Universität Magdeburg mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts beauftragt. Sie läuft über fünf Jahre und arbeitet überwiegend qualitativ. Über ein Monitoring und punktuelle schriftliche Befragungen hinaus stehen wiederholte Interviews mit den Beteiligten (Auszubildende, Personal der Träger und Berufsschulen, Betriebe, Eltern) im Zentrum. Ausgehend von den Entwicklungsverläufen der Auszubildenden werden Erfolgsfaktoren in den Interventionen des Projektes und seiner Rahmenbedingungen herausgearbeitet. Der Abschlussbericht ist für Ende 2018 geplant.

Mit dem Monitoring werden wichtige Eckdaten des Projektverlaufs quartalsweise erhoben. Neben den Angaben zur Maßnahmeteilnahme zählen hierzu die unterschiedlichen Indikatoren der Projektzielerreichung.

Trägerübergreifend finden jährlich zwei Lenkungskreistreffen statt. Gegenstand der Lenkungskreistreffen sind u. a. Herausforderungen sowie mögliche und nötige Weiterentwicklungen der Projektpraxis.

4. Zwischenergebnisse und erste Erkenntnisse aus dem Modellprojekt

In den ersten drei Kohorten (2013 bis 2015) haben insgesamt 105 junge Menschen eine Ausbildung im Modellprojekt begonnen, davon waren 69 männlich und 36 weiblich. Unter den bis zum ersten Quartal 2017 ausgetretenen 65 Fällen waren 40 erfolgreiche Abschlüsse und 25 Abbrüche. Wenn eine Ausbildung im Modellprojekt erfolgreich abgeschlossen wurde, ge-

lang i. d. R. der Übergang in Beschäftigung oder eine Ausbildung in den Durchstiegsberuf (31 Fälle). Die Eingliederungsquote liegt in der ersten Kohorte bei 58 Prozent, inkl. Übergänge in nachfolgende Ausbildungen und bezogen auf alle Eingetretenen. Auch hinsichtlich der Wechsel der Ausbildungsform kann das Ziel als erreicht bezeichnet werden: Von 28 Fällen, die in der ersten Kohorte die Ausbildung integrativ begannen, wechselten zwölf (43 %) in eine weniger intensive Ausbildungsform.

Doch nicht nur vor dem Hintergrund dieser Zahlen, sondern auch mit Blick auf die qualitativen Ergebnisse sollte der Ansatz des Modellprojektes weiterverfolgt werden. Vor allem die kontinuierliche Betreuung aus einer Hand, die für die Teilnehmenden lernortübergreifend einen festen Anker bietet, trifft übergreifend auf Zustimmung der beteiligten Akteure. Die Durchlässigkeit der Ausbildungsformen ist nach Erfahrungen der Träger sowohl für die schwächeren als auch für die stärkeren Auszubildenden positiv hervorzuheben. Die mit der Durchlässigkeit gewonnene hohe Flexibilität im Laufe der Ausbildung stellt eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten sowohl für die Auszubildenden als auch für die Träger dar, die das Potenzial für eine Beschleunigung der Entwicklungen beinhalten. Beispielsweise können durch die Möglichkeit eines rückläufigen Wechsels der Ausbildungsform betriebliche Übergänge eher gewagt werden, denn „wir haben nicht dieses Abbruchsszenario (...), sondern wir haben (...) einen Rettungsschirm“ (eine der Projektleitungen).

Zielgruppe des TINA-Projektes sind potenzielle Auszubildende der Förderkategorie III an der Grenze zu Förderkategorie II. Weder für die Agenturen für Arbeit noch für die Träger ließen sich auf dieser Basis jedoch eindeutige Auswahlkriterien definieren, auch wenn entsprechende Verfahren bestehen (Eignungspraktika und -analysen). Die Passung der Teilnehmenden wird einzelfallbezogen unterschiedlich eingeschätzt. Sowohl Fachkräfte der Träger als auch Berufsschullehrkräfte sprechen teils von „richtigen“, teils von „kritisch zu werten“ bis hin zu „falschen“ Zuweisungen. Die kritischen Einschätzungen zur Passung zeigen einen latenten Konflikt zwischen Projektanforderungen und Vorgaben zur Kontingentsbesetzung, wengleich die Kooperation zwischen Trägern und Agenturen allgemein sehr positiv zu beschreiben ist und sich die Zusammenarbeit zwischen der Reha-Beratung und den Trägern auch weiterentwickelt hat.

Zum Mentoring zählen trägerübergreifend drei ineinandergreifende Aufgabenbereiche: 1. Koordinationstätigkeit, 2. (klassische) sozialpädagogische Begleitung und 3. übergeordnete Tätigkeitsbereiche (Diagnostik und Dokumentation). Grundsätzlich zeichnet sich ein gelingendes Mentoring durch Case-Management aus, das idealerweise eine Spezialisierung auf wenige Berufe bzw. Branchen aufweist. Nach den Erfahrungen im Projekt ist damit zum einen gewährleistet, dass man die „Betriebe kennt“. Zum zweiten wird damit eine gemeinsame Sprache ermöglicht: Man wisse, „wie man mit dem Betrieb mit der Zeit redet“. Und zum dritten ist professionsbezogenes Wissen grundlegend für eine gelingende Lernortkooperation: „man (braucht) dieses „Knowhow (...) einfach, um eine bessere Betreuung gewährleisten zu können“. Darüber hinaus gelingt das Mentoring bzw. die Reha-Prozesssteuerung, wenn es individualisierend gestaltet wird. Dies setzt wiederum eine

differenziertere Beobachtung des Entwicklungsstandes des Auszubildenden, einen vermehrt stattfindenden Fachaustausch im „Reha-Team“ sowie eine damit verbundene umfassende Netzwerkarbeit zur Forcierung perspektivischer Ausbildungswechsel voraus.

Fallbeispiel zur Lernortkooperation zwischen Betrieb und Träger

Problemsituation: Auszubildender A wird aus betrieblicher Perspektive mehr und mehr als demotiviert und desinteressiert wahrgenommen. Zudem stagniere seine Fachkompetenzentwicklung und seine Fehltagelast nähmen zu. Der Auszubildende selbst fühlt sich im weitesten Sinne „nicht gehört“ und „bevormundet“. Diese Sachlage spitzt sich so weit zu, dass von betrieblicher Seite Überlegungen nach einem Abbruch der kooperativen Ausbildung gestellt werden. Trotz der problematischen Situation zeichnete sich der Betrieb durch eine offene Haltung hinsichtlich der Kooperation aus und habe „sich viel Zeit genommen“, so die Mentorin. Mentorin und Ausbilder analysierten den Arbeitsplatz mit den beiden zentralen Fragestellungen: *„Was kann er machen, dass er ein Erfolgserlebnis hat? Dass der Betrieb ein Erfolgserlebnis hat und sagt: Wir machen das mit ihm weiter.“* Es stellte sich nach mehreren Betriebsbesuchen heraus, dass vor allem aus den einseitigen Tätigkeitsfeldern und monotonen Aufgaben eine fehlende Identifikation mit Betrieb und ebenso eine fehlende Arbeitsmotivation ausschlaggebend für das Verhalten des Auszubildenden waren. Hinzu kamen wiederholte, für den Auszubildenden teilweise nicht nachvollziehbare, Auseinandersetzungen mit einem Vorarbeiter, der *„halt zu viel Stress geschoben hat“*, so der Auszubildende. Ein themenzentrierter Austausch und die gemeinsame Reflexion der unterschiedlichen Perspektiven zwischen Ausbilder, Vorarbeiter, Auszubildenden und Mentorin im Betrieb führten zu einer enormen Verbesserung der Ausbildungssituation für alle Beteiligten. Neben derartigen Gesprächen sei es aus der Perspektive der Mentorin wichtig mit dem Auszubildenden im Stützunterricht beim Träger, die *„Erlebnisse im Betrieb so ein bisschen dann zu verarbeiten. (...) Oder auch der Vater vom A war dann mal eingebunden, der dann gesagt hat: Naja, wenn dann mein Sohn zu viel Druck hat, dann erhöhen sich wieder die Krankheitszeiten. Also da muss man dann da auch gucken: Oh, jetzt wird der schon wieder krank. Ja, könnte denn was sein? Also da muss man denke ich, viel intensiver hinblicken und dann auch schon dann noch mal intensiver reagieren.“* Laut dem Betriebsinhaber sei im Anschluss an die enge und intensive Zusammenarbeit ein deutlicher Wandel im Verhalten und in der Arbeitsleistung von A erkennbar. Er sei *„viel offener“*, *„spricht auch“*, wird in seinen Arbeitstätigkeiten sicherer, habe *„mehr Motivation“*, *„mehr Selbstbewusstsein“*, *„arbeitet schneller (und) macht nicht mehr so viele Fehler wie früher“*. Auch aus der Perspektive des Auszubildenden kam es zu positiven Veränderungen. Er fühle sich selbstsicherer, die Beziehung zum Vorarbeiter sei besser bzw. dieser *„viel ruhiger geworden (...) und jetzt passt eigentlich alles“*. Die zu Beginn schwierige Situation habe zur Realisierung einer engen Kooperationsbeziehung beigetragen, die einen spürbaren und nachhaltigen Effekt auf die Weiterentwicklung von A gehabt habe, so die Mentorin des Auszubildenden.

Mit der umfassenden Netzwerkarbeit ist u. a. proaktive (sozial-)pädagogische Arbeit verbunden, welche als ein Erfolgsfaktor in der Kooperation mit Betrieben bezeichnet werden kann (vgl. obiges Fallbeispiel). Darüber hinaus gilt grundsätzlich noch die Beachtung folgender Aspekte: Erster Schritt der Lernortkooperation ist, die Betriebe über das TINA-Projekt und mögliche Unterstützungsmöglichkeiten zu informieren. Hinzu kommt, dass die Herstellung einer optimalen Passung von Handlungskompetenz der Auszubildenden und den Bedarf des Betriebes grundlegend für eine gute Zusammenarbeit und einen möglichen Wechsel der Ausbildungsform ist. U. a. ist es in diesem Zusammenhang wichtig, den Betrieb dahingehend zu sensibilisieren, dass die an TINA Teilnehmenden vielmehr Auszubildende als Praktikanten/Praktikantinnen sind. Wenn dies geschieht, kann festgestellt werden, dass zumindest einige Betriebe gezielter Ausbildungsinhalte vermitteln. Um Ausbildungswechsel zu forcieren kann eine gewisse Beharrlichkeit in der Kooperation mit Betrieben gewinnbringend sein. Ein Mentor formuliert dies so: „nicht lockerlassen, einfach Kontakt halten (...) und eben (...) überzeugen, dass die Arbeit, die wir machen, wichtig ist, und dass er (der Betrieb, d. Verf.) auch davon profitieren kann“.

Die Lernortkooperation mit Berufsschulen gelingt dann, wenn der Kontakt bzw. Absprachen sowohl in regelmäßigen Abständen als auch individualisierend gestaltet werden. Dies kann besonders gut umgesetzt werden, wenn eine kurze räumliche Distanz zwischen Berufsschule und außerbetrieblicher Einrichtung vorhanden ist. Notwendige Bedingung für eine gelingende Zusammenarbeit bei fehlender räumlicher Nähe sind regelmäßige Telefonate und E-Mail-Kontakte. Zur Entwicklung einer ganzheitlichen Perspektive auf Auszubildende ist es zudem erforderlich, dass eine regelmäßige Teilnahme von den Fachkräften am jeweils anderen Lernort realisiert wird, z. B. über das Reha-Team, Ausbildersprechtage oder Elternabende. Damit wird ein differenzierter Austausch über die Entwicklung der Auszubildenden, Lernbarrieren, Konflikte oder herausfordernde Handlungsweisen möglich und Lernangebote können individualisierend koordiniert und gestaltet werden. Darüber hinaus wurde zur Verbesserung der Abstimmung zwischen einem Träger und einer Schule ein Lerntagebuch implementiert, sodass insbesondere die Lernförderung bzw. der Stützunterricht in den Trägern auf die aktuellen fachtheoretischen Inhalte orientiert ist und diese gezielter vermittelt werden können.

Aus den Projekterfahrungen bestätigt sich zudem, dass eine als dialogisch zu bezeichnende Pädagogik einen Erfolgsfaktor darstellt. Damit ist verbunden, den „sense of dignity“ und den „sense of belonging“ in den Mittelpunkt jedes pädagogischen Tuns zu rücken, also das Recht eines jeden Menschen, sich als anerkannt und zugehörig zu fühlen. Dies entspricht zwei zentralen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der UN-BRK (vgl. BIELEFELD 2006). Die Zusammenarbeit eines Mentors mit einem besonders herausfordernden Auszubildenden veranschaulicht diese inklusionsfördernde Pädagogik in Zitaten: Grundlegendes Prinzip war, dem Auszubildenden und seiner Persönlichkeit einen „bedingungslosen Rückhalt“ (Mentor) entgegenzubringen. Darüber hinaus erschien die Ermöglichung einer Fehlerkultur als zentral, um „aus Fehlern zu lernen“ (Auszubildender). Zudem wurden dialo-

gisch-reflexive und lösungsorientierte Gespräche mit dem Auszubildenden geführt, um „aus Gesprächen wachsen“ (Auszubildender) zu können. Herausfordernde Handlungsweisen wurden vom Mentor und dem Ausbilder nach subjektiv-sinnvollen Begründungszusammenhängen befragt und analysiert. Außerdem wurde das Wechselverhältnis von Transparenz und Privatsphäre in der interdisziplinären Arbeit mit internen und externen Fachkräften und Fachdiensten bewusst beachtet, um einen „gläserne(n) Auszubildenden“ zu vermeiden. Dass der Auszubildende trotz schwieriger psychosozialer (Start-)Bedingungen und Abbruchszenarien in seiner Handlungskompetenzentwicklung enorm gewachsen ist und die Ausbildung erfolgreich beendet hat (mit anschließender Beschäftigung im Ausbildungsberuf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt), zeigt das Potenzial dieser dialogischen Pädagogik auf.

5. Empfehlungen und Anregungen

Obleich, wie angestrebt, (über) 40 Prozent Übergänge aus der integrativen Form der Ausbildung in eine weniger intensiv geförderte Form erfolgten, waren dies i. d. R. betriebsnahe oder kooperative Ausbildungen. Der Übergang in eine betriebliche Ausbildung gelang bis auf Ausnahmen nicht, Betrieben fehlen hierfür Anreize: Bereits mit der kooperativen Ausbildung können Betriebe die Vermittlung beruflicher Praxis – im Rahmen der Ausbildungspläne – auf ihren betrieblichen Bedarf zuschneiden und Auszubildende, an deren Übernahme sie interessiert sind, informell an den Betrieb binden. Der Übergang in die betriebliche Ausbildung wäre für den Betrieb hingegen mit der Übernahme der Ausbildungsvergütung verbunden. Ein solcher Wechsel kommt somit nur infrage, wenn es dem Betrieb um die besondere (symbolische) Anerkennung von Leistungen der Auszubildenden geht. Für die Übernahme in betriebliche Ausbildung aus der kooperativen Ausbildung heraus müssten ganz neue Anreize konzipiert werden.

Unter den integrativ Ausgebildeten erscheint die Zahl jener relativ hoch, denen zum Ende der Ausbildung hin immer noch oder wieder betriebliche Phasen fehlten. Für die Fälle, in denen die Ursache war, dass die Auszubildenden nicht in der Lage waren, den betrieblichen Anforderungen Stand zu halten, ist zu fragen, ob die Teilnehmenden zuvor bestmöglich ausgewählt worden waren und wie Zugang- und Förderkriterien offener und flexibler gestaltet werden können. Da ein Teil dieser Auszubildenden anschließend in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung wechselte, kann die Ursache aber nicht allein darin liegen. Letztlich müssen die Gründe noch weiter untersucht werden. Möglicherweise sahen sich Betriebe zwar zur Übernahme in Beschäftigung, nicht aber zur Leistung von Ausbildungsphasen bereit – für diese Fälle sollten Unterstützungsleistungen entwickelt werden.

Die Wechsel der Ausbildungsformen in weniger intensiv geförderte sind für die Träger aufgrund der sinkenden Vergütung mit negativen Anreizen verbunden. Je schneller und umfangreicher sie die Auszubildenden in Betrieben ausbilden lassen, umso weniger verdienen sie. Teils war die Höhe der finanziellen Förderung auch unsicher, weil die Definition der Ausbildungsformen Raum für Interpretationen ließ und fallweise sogar rückwirkend geschah.

Zwar verhinderte dies im Rahmen des Modellprojektes den Erfolg nicht, was einerseits an der intrinsischen Motivation der Träger und andererseits an eingespielten Kooperationen zwischen den Trägern und den Agenturen lag. Doch für den möglichen Transfer des Projektansatzes auf andere Standorte sollte hier nachgebessert werden. Finanzierungsstrukturen wären zu entwickeln, die Träger sowohl in Hinblick auf eine laufende Ausbildungskohorte als auch in Hinblick auf zukünftige Vergaben durch die Bundesagentur dafür „belohnt“, wenn sie mehr leisten als der Zielvereinbarung entspricht.

Das professionelle Selbstverständnis strukturiert und steuert professionelles pädagogisches Handeln. Festzustellen ist in diesem Zusammenhang, dass einige Professionelle (noch) einem traditionellen (sonder-)pädagogischen Verständnis verhaftet sind. Damit ist z. B. verbunden, die Ursache einer fehlenden Handlungskompetenzentwicklung in der Persönlichkeit oder der (Lern-)Behinderung des Auszubildenden zu suchen. Hier eröffnen sich Entwicklungspotenziale für die Professionalisierung. Forciert werden muss ein dynamisches Entwicklungsverständnis, verbunden mit der Anerkennung des Menschen als bio-psycho-soziales Personensystem und als soziales und gesellschaftliches Subjekt. Damit eröffnen sich Perspektiven auf diejenigen Zusammenhänge, welche Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse behindern. Handlungsleitende Prinzipien wie Ganzheitlichkeit, Kompensation und pädagogischer Optimismus sind damit angezeigt, die wiederum kompatibel mit einer inklusiven Praxis sind (vgl. JÖDECKE 2008).

Das TINA-Projekt regt zu Fragen der Organisationsentwicklung im Sinne einer Forcierung inklusiver Strukturen an. Eine der Projektleitungen sieht hier das Potenzial, Inklusion für sich als Institution zu definieren und dabei beispielsweise zu fragen: „Was könnten da noch Elemente sein, die wir beachten müssen oder wo wir uns auf den Weg machen müssen, oder wo wir uns bewegen müssen, oder wo wir noch dazulernen?“

Darüber hinaus sind aus der Projektpraxis weitere Empfehlungen anzuführen, die vor allem konzeptionellen Charakter aufweisen. Um die Lernortkooperation und die Netzwerkarbeit aller im TINA-Projekt relevanten Akteure zu optimieren, ist es angezeigt, sowohl Möglichkeiten des betreuten Wohnens als auch den wichtigen Lernort Schule stärker mitzudenken. Voraussetzung dafür ist es, diese konzeptionell zu verankern. Des Weiteren wird vonseiten der Lehrkräfte ein übergeordnetes Case-Management thematisiert. Dieses sollte sich z. B. auf die Förderung einer gemeinsamen Sprache der Professionen, auf die Abstimmung von diagnostischen Verfahren und die Koordinierung der Förderplanung fokussieren. Es wird angeregt, über die Auswahl von jungen Menschen mit Behinderung für das TINA-Projekt noch stärker in Kooperation mit der Reha-Beratung und den Trägern zu entscheiden. Dies konzeptionell zu verankern und den Auswahlprozess als gemeinsame Aufgabe wahrzunehmen und bilateral zu gestalten, kann Möglichkeiten eröffnen, Auswahlkriterien und das Passungsverhältnis von Teilnehmendenvoraussetzungen und Maßnahmeanforderungen zu verbessern. In diesem Zusammenhang kann auch die Praxis der Kontingenterfüllung von 20 TINA-Auszubildenden pro Kohorte überdacht werden.

Die Zwischenergebnisse des Projektes TINA erscheinen erfolgversprechend. Vor dem Ziel einer inklusiven beruflichen Rehabilitation resultieren zwei Fragen. Einerseits: Wie lassen sich die skizzierten Potenziale auf andere Maßnahmen übertragen, um ein Mehr an Inklusion für alle Teilnehmenden in geförderten Ausbildungen zu forcieren? Andererseits: Welche Anreize und Notwendigkeiten ergeben sich aus einem inklusiven Modellprojekt sowohl für die Organisationsentwicklung der Träger der beruflichen Rehabilitation als auch für die vielfältigen Unterstützungsleistungen der Bundesagentur für Arbeit zur Integration behinderter Menschen unter den mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbundenen Forderungen nach uneingeschränkter Partizipation und Teilhabe?

Literatur

- BIELEFELDT, Heiner: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. 2006.
– URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf
(Stand: 27.10.2017)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) – Fachliche Hinweise. 2010. – URL: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~e-disp/l6019022dstbai388383.pdf> (Stand: 02.08.2018)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Sonderauswertungen der Statistik-Service Südost für die Begleitforschung von TINA im Jahr 2016
- JÖDECKE, Manfred: Ganzheitlichkeit, Kompensation und pädagogischer Optimismus – Ein Versuch mit Wygotski über Wygotski hinauszugehen. In: ZIEMEN, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle. Oberhausen 2008, S. 147–160

Bernd Heggenberger, Karin Maria Rüsing

► **Zertifizierte Teilqualifikationen – ein Beitrag zu inklusiver Ausbildung und Beschäftigung**

Für viele Menschen, für die wegen einer Behinderung oder aus anderen Gründen eine reguläre duale zwei- oder dreijährige Berufsausbildung nicht infrage kommt, sind zertifizierte Teilqualifikationen ein guter Weg, formale Qualifikationen zu erwerben. Die Oberschwäbische Werkstätten gem. GmbH hat zusammen mit der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben Teilqualifikationen für mehrere Berufe zunächst für Menschen mit Behinderung entwickelt und eingesetzt. Der Erfolg der Maßnahmen war die Grundlage für die Öffnung des Angebots für andere Personengruppen.

1. Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen

Die OWB – Oberschwäbische Werkstätten gem. GmbH mit Sitz in Ravensburg – bietet Arbeit und Wohnen für Menschen mit Behinderungen an elf Standorten in Oberschwaben. Als klassische Werkstatt für Menschen mit Behinderungen (WfbM) spezialisierte sie sich anfänglich auf Zulieferarbeiten für die südwestdeutsche Metallindustrie sowie Holzbearbeitung und Verpackung. Aus dieser Aufgabenstellung ergaben sich umfassende Ansprüche an Fachkenntnisse in Lagerhaltung und Logistik. Im Laufe der Zeit wurde das Angebot um eine Kaffeerösterei, zwei Lebensmittelmärkte, einen Kiosk sowie Garten- und Landschaftsbau erweitert. Außerdem wurde ein eigener Bereich für berufliche Bildung und Qualifizierung eingerichtet. Heute hat die OWB mehr als 1.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ist zertifizierter Bildungsträger. Sie bietet unter anderem Lehrgänge an, in denen man Teilqualifizierungen (TQ)¹ erwerben kann, die bundeseinheitlich geregelt sind und mit einem Zertifikat abgeschlossen werden.

1 Als Teilqualifizierung werden unterschiedliche Formen der Weiterbildung bezeichnet. Es kann sich zum Beispiel um eine Maßnahme auf der Basis eines Ausbildungsbausteins des Bundesprogramms JobstarterConnect handeln, um eine TQ aus der Pilotinitiative der IHK-Organisation zur Zertifizierung von Teilqualifikationen oder um eine Teilqualifikation, die selbst entwickelt wurde.

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 ist eine verstärkte Öffnung der WfbM zu erkennen. So entstand auch in der OWB die Idee, Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen zu entwickeln, die sich an regulären Ausbildungen orientieren. Schon 2010 wurden in der OWB die Aufgaben und Ausbildungsinhalte einer Fachkraft für Lagerlogistik in Module gegliedert, die sich am Ausbildungsrahmenplan orientierten. Im Jahr 2013 war die zuständige Industrie- und Handelskammer (IHK) Bodensee-Oberschaben eine von 29 IHKs bundesweit, die an einer Pilotinitiative zur Zertifizierung von Teilqualifikationen teilnahm; es bot sich daher an, die Idee der Teilqualifikation für die OWB aufzugreifen.²

2. Teilqualifizierungen und ihre Umsetzung in der OWB

Bei der modularen Teilqualifikation werden anerkannte Facharbeiterberufe in mehrere Module gegliedert, die sich am bestehenden Ausbildungsrahmenplan orientieren. Jedes Modul ist in sich abgeschlossen und endet mit einem Zertifikat. Bei der Gestaltung der Teilqualifikationen dienten die bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine als Vorlage, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in der Folge des Projekts JobstarterConnect im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entwickelt hat. Wer alle Module erfolgreich absolviert, kann sich für die Externenprüfung³ bei den Kammern anmelden und so einen anerkannten Berufsabschluss erwerben. Die erste TQ, die entwickelt wurde, war Lagerlogistik. Aktuell bietet die OWB außerdem Teilqualifizierungen für Metallverarbeitung, Einzelhandel, Gastronomie und Tischlerei an. Noch in der Abstimmung mit der Handwerkskammer (HwK) ist die TQ „Maler/Malerin“.

Anfangs wurden die Teilqualifizierungen bei der OWB nur für Menschen mit einer Behinderung angeboten, die in Werkstätten arbeiteten. Im nächsten Schritt wurden reguläre Betriebe als Ausbildungsorte einbezogen. Im November 2016 wurde das Angebot nochmals erweitert. Durch eine Förderung des Ministeriums für Soziales und Integration des Landes Baden-Württemberg lernen in der OWB jetzt Menschen mit Behinderungen, Geflüchtete sowie langzeitarbeitslose und/oder bildungsferne Menschen gemeinsam. Dies ist auch im Sinne der Fachkräfteallianz Baden-Württemberg, in der als Vereinbarung zwischen Land, IHKs und HwKs die Teilqualifizierungen als Möglichkeit genannt werden, qualifizierte Arbeitskräfte für Unternehmen zu gewinnen (MINISTERIUM FÜR FINANZEN UND WIRTSCHAFT BADEN-WÜRTTEMBERG 2015, S. 57).

2 Zertifizierung von Teilqualifikationen – eine Pilotinitiative der IHK-Organisation.

3 Die Externenprüfung ist eine Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit dem Unterschied, dass die Teilnehmenden der Prüfung keine klassische Berufsausbildung absolviert haben und somit als „extern“ gelten. Die Externenprüfung richtet sich nach den Bestimmungen der jeweilig zuständigen Stelle, z. B. Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer usw. und wird auch dort abgelegt. Durch diese Prüfung haben auch Un- und Angelernte die Möglichkeit, die formale Facharbeiterqualifikation zu erwerben. Vgl. § 45 BBiG und § 37 HwO.

Kooperationspartner der OWB sind die IHK Bodensee-Oberschwaben und die HwK Ulm. Dazu kommen Leistungsträger wie die Agenturen für Arbeit, die Jobcenter und die Landratsämter als Mittelgeber. Besonders wichtig sind natürlich die Unternehmen und die Einrichtungen der Eingliederungshilfe. Alle Partner haben sich im Netzwerk Inklusion Oberschwaben, kurz INIOS, zusammengeschlossen. Inzwischen sind 86 Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen bei INIOS aktiv. Das Netzwerk bietet Unterstützung und Knowhow rund um das Thema Arbeit und Inklusion. Gemeinsam werden neue bedarfsbezogene Angebote entwickelt, sodass alle Beteiligten von diesem Zusammenschluss profitieren können.⁴

3. Konzeptionelle Voraussetzungen und praktische Umsetzung

In Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildungsangebote sind folgende Themen zentral, die bei der Konzeption der Teilqualifizierungen berücksichtigt wurden:

3.1 Orientierung an Regelberufen

Die Grundidee ist eine konsequente Orientierung an den Bildungsinhalten der Regelberufe. Von diesen sollte so viel wie möglich übernommen und mit so wenig sonderpädagogischer Unterstützung wie nötig begleitet werden. Dieser Ansatz hat vor allem die beteiligten Kammern überzeugt. Die in der OWB schon vorhandenen Lerneinheiten wurden ergänzt durch Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung des Unterrichts, wie es im Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit vorgesehen ist. Im Fachkonzept wird gefordert, dass jede Person nach ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden soll.⁵

3.2 Gestaltung von Lern- und Lehrmaterial

Die Inhalte der vorhandenen, in der Regelausbildung eingesetzten Lehrbücher sind wegen ihrer Komplexität für den ausgewählten Personenkreis zu schwierig. In der OWB wird darum selbst entwickeltes, spezielles Schulungsmaterial eingesetzt, das auf den Standardlehrwerken basiert, aber für möglichst viele Personen nutzbar sein soll. Die Unterlagen entsprechen dem Sprachniveau A2 nach dem Gesamteuropäischen Referenzrahmen für Sprache (GERS), sodass Teilnehmende die Möglichkeit haben, sich auch sprachlich weiterzuentwickeln. Alle Schulungsunterlagen sind barrierefrei erstellt und können zum Beispiel mit einem Screenreader vorgelesen werden. Das hilft nicht nur blinden Menschen, sondern auch Menschen, die nicht lesen können. Durch das barrierefreie Lern- und Lehrmaterial ist es den Teilnehmenden möglich, Aufgaben auch selbstständig zu bearbeiten, was zu ihrer Unabhängigkeit

4 Weitere Informationen unter www.inios-rv.de.

5 Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM).

beiträgt und ihr Selbstwertgefühl steigert. Inzwischen unterhalten die OWB mit Capito Bodensee einen eigenen Geschäftsbereich, der sich mit barrierefreier Information befasst.⁶

3.3 Qualifikation des Personals

Es ist wichtig, Personal zu haben, das neben den sonderpädagogischen Fähigkeiten auch die angemessenen Fachkenntnisse mitbringt. Während es in der regulären Ausbildung selbstverständlich ist, dass zum Beispiel ein Tischler von einem Tischler ausgebildet wird, ist dies in Maßnahmen selbst heute nicht Standard. Dabei ist es aber gerade in den Bereichen, die eng an die Regelausbildung angelehnt sind, besonders wichtig, auch eine Berufsidentität zu schaffen. Bei den OWB-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern handelt es sich meist um Arbeitserzieherinnen und Arbeitserzieher mit rehabilitationspädagogischer Zusatzausbildung (ReZa); das Personal verfügt also über sonderpädagogische und fachliche Qualifikationen gleichermaßen. Das ist besonders dann wichtig, wenn die Aufgabe als Jobcoach das Personal auch in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes führt.

Neben den fachlichen Kompetenzen spielt auch eine offene und wertschätzende Grundhaltung eine wichtige Rolle. Dies ist sehr häufig nicht oder noch nicht der Fall, wenn es sich um Mitarbeitende handelt, die schon lange in den üblichen deutschen Sondersystemen tätig sind. Hier geht es um einen Perspektivenwechsel und den Abbau von Barrieren im Kopf. Und obwohl es sehr zeitintensiv ist, lohnt es sich, diese Offenheit zu entwickeln. Ein Weg dazu sind Weiterbildungen, bei denen Menschen mit Behinderungen die Dozenten sind.

Es ist grundlegend wichtig, dass das OWB-Personal ein Verständnis dafür hat, dass jeder Mensch mit unterschiedlichem Vorwissen, mit unterschiedlichen Erfahrungswerten, unterschiedlichen Lernmethoden und unterschiedlichem Lerntempo in die Teilqualifizierung kommt. Darum muss stets individuell geprüft werden, in welchen Bereichen gemeinsames Lernen stattfinden kann und wo Einzelförderung nötig ist. Bei ihren Auswertungen stellt die OWB darum regelmäßig auch Fragen zum Entwicklungsstand des Personals und leitet aus den Rückmeldungen Weiterbildungsbedarf und -angebote ab.

3.4 Betrieb als Lernort

Wegen der konsequenten Orientierung an der Regelausbildung war eine wichtige Forderung der Kammern, dass ein Großteil der Qualifikation im Betrieb absolviert werden sollte. So sollte nicht nur eine gute Vergleichbarkeit der Ausbildungen erreicht werden, sondern auch die Einbindung der Teilnehmenden in die jeweiligen Betriebe.

6 www.capito.eu/de/Standorte/capito-Bodensee/ (Stand: 02.08.2018).

Praxisbeispiel

Im Bereich Lagerlogistik besteht die Möglichkeit, einen „Gabelstapler-Führerschein“ zu erwerben. Die Teilnehmenden üben in der Maßnahme das Fahren, das Stapeln von Waren und das Be- und Entladen von LKWs. Geübt wird mit leeren Gitterboxen, die sehr stabil sind und bei denen wenig Schaden entsteht, wenn mal ein Missgeschick passiert. Außerdem gibt es keine Zeitvorgaben; man kann langsam arbeiten und immer wieder probieren.

Der Alltag im Betrieb sieht ganz anders aus. Zeitvorgaben müssen eingehalten werden, da LKWs zum Be- und Entladen nur kurze Standzeiten haben. Kolleginnen und Kollegen sind keine Arbeitspädagogen und -pädagoginnen, der Ton kann auch mal etwas rauer werden. Gefahrstoffe, Glas und lose Güter sind schwer zu handhaben. Hier muss das theoretische Wissen aus der Schulung in die Praxis umgesetzt werden. All das kann Stress erzeugen. Für die Erprobung, Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten ist das Lernen im Betrieb darum unerlässlich.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich die Übernahmechancen erhöhen, wenn die Betriebe Gelegenheit hatten, die Teilnehmenden besser kennenzulernen. Es entwickelt sich oft ein Klebeeffekt, und auf die Qualifizierungsphase folgen reguläre Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse:⁷

„Ohne die Teilqualifikation wäre Herr X nicht in unserem Unternehmen beschäftigt worden. Für ihn wie auch für uns war diese Maßnahme und die Begleitung während der gesamten Zeit ein Glücksgriff.“ (Herr K., Inhaber eines Lagerlogistikunternehmens)

3.5 Jobcoaching – Begleitung im Betrieb

Die Teilnehmenden der OWB-Maßnahmen erlernen die theoretischen und praktischen Inhalte der jeweiligen Teilqualifizierung nicht nur beim Bildungsträger, sondern zum größeren Teil (drei Tage pro Woche) direkt in den Betrieben. Hierbei ist, um die Betriebe zu entlasten und um Hilfestellungen zu geben, die Begleitung der Teilnehmenden durch Jobcoaches notwendig. Es hat sich gezeigt, dass sich durch die Bereitstellung einer externen Begleitung die Bereitschaft der Firmen erhöht, sich auf das Projekt einzulassen:

„Wir waren wenig erfahren mit Personen, die nicht den klassischen Weg der beruflichen Bildung durchlaufen sind. Durch die sehr enge Begleitung, Anleitung und Mitarbeit des zuständigen Mitarbeiters der OWB konnten wir viel dazu lernen und Berührungspün-

⁷ Vom Klebeffekt spricht man, wenn Praktikantinnen und Praktikanten oder Zeitarbeitende in eine Ausbildung oder Festanstellung übernommen werden.

te abbauen. Im gesamten Unternehmen hat sich mehr Achtsamkeit für einander entwickelt. Wir werden wieder Teilnehmer der TQ aufnehmen und können das auch nur weiterempfehlen.“ (Herr W., Ausbildungsleiter in einem metallverarbeitenden Betrieb)

Der Einsatz von Jobcoaches trägt auch dazu bei, dass weniger Maßnahmen abgebrochen werden. Gerade zu Beginn einer Maßnahme haben Jobcoaches für die Teilnehmenden eine vermittelnde und übersetzende Funktion. Es zeigt sich jedoch, dass sich die Betriebe mit wachsendem Wissen und wachsender Erfahrung sicher genug fühlen, die Ausbildung auch ohne Unterstützung anzugehen.

3.6 Dokumentation der Lernfortschritte und Zertifikat

Während der gesamten Maßnahme führen die Teilnehmenden ein Berichtsheft, das am Schluss der Teilqualifizierung bei der IHK Bodensee Oberschwaben eingereicht wird. Diese beurteilt die Lernfortschritte und stellt bei Erfolg das IHK-Zertifikat aus.

Dank der Binnendifferenzierung in den Rahmenplänen können auch die Bildungsträger sehen, wer die Erfolgskriterien erfüllt. Teilnehmende, die zwar Lernfortschritte gemacht, aber noch nicht alle Punkte erreicht haben, erhalten zunächst eine Bescheinigung der OWB über die Teilnahme und haben dann die Möglichkeit, Gelerntes weiter zu verfestigen und sich weiterzuentwickeln, sodass sie sich später auch um ein IHK-Zertifikat bewerben können.

4. Ausweitung des Konzepts auf andere Personenkreise

Durch die Einbeziehung all dieser Aspekte ist es gelungen, eine Maßnahme zu entwickeln, die, wie geplant, Regelinhalte wiedergibt und sonderpädagogische Anteile berücksichtigt. So können Menschen mit Behinderungen, die als nicht ausbildungsfähig galten, befähigt werden, den Schritt von ungelernter Arbeit in Richtung Ausbildung zu gehen. Im engen Austausch mit der IHK, mit den Unternehmen und auch den Leistungsträgern wurde das Verfahren verfeinert, und es wurden Stück für Stück neue Teilqualifikationen entwickelt. Den hohen Personalaufwand für die Erstellung von passenden Schulungsunterlagen und die Konzipierung neuer Teilqualifikationen konnte die OWB über Projektförderungen der Aktion Mensch und des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg finanzieren.

Bis Dezember 2015 wurden ausschließlich Menschen mit Behinderungen über die Teilqualifikationen qualifiziert und in Beschäftigung gebracht. Bei einem Austausch mit der IHK Bodensee-Oberschwaben und Unternehmen entstand die Idee, diese Maßnahmen auch für andere Personenkreise nutzbar zu machen. Die Prüfung der rechtlichen Grundlagen für diesen Schritt ergab, dass die Teilqualifizierungen als Bildungsmaßnahme nach AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung – Arbeitsförderung) zertifiziert werden mussten.⁸

⁸ Die AZAV ist eine Verordnung nach dem SGB III – § 443 SGB III (Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt) – und regelt die Anerkennung (Akkreditierung) und die Zulassung (Zertifizierung) von Bildungsträgern und Bildungs-

Im November 2016 startete die erste Maßnahme, in der die Gruppe der Teilnehmenden sich aus Menschen mit Behinderungen, geflüchteten Menschen und bildungsfernen Menschen zusammensetzte. Eine besondere Herausforderung war die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfe der einzelnen Mitglieder. Während zum Beispiel die geflüchteten Menschen zusätzlichen Deutschunterricht benötigen, brauchen Menschen mit Lernschwierigkeiten mehr Zeit beim Erarbeiten komplexer Aufgaben. In dieser Herausforderung lag aber zugleich der Schlüssel zur Lösung. Wenn der Deutschunterricht für geflüchtete Menschen stattfindet, werden für andere Teilnehmende individuelle Lern- und Übungsangebote bereitgestellt. Diese Lern- und Übungsangebote beziehen sich nicht nur auf das Vertiefen von Vermittlungsinhalten. Auch die Vorbereitung von Behördengängen oder ein zusätzliches Mobilitätstraining können dazu gehören.

Die OWB verfolgt den Ansatz, neben aller Verschiedenheit der Teilnehmenden auch die Gemeinsamkeiten zu sehen und diese für das Gelingen der Bildungsmaßnahme einzusetzen. Alle Teilnehmenden sind mehr oder weniger bildungsfern, haben Probleme mit Ausdauer und Konzentration oder mit der Sprache sowie der Akzeptanz innerhalb der Gesellschaft. Trotzdem sind sie sehr verschieden. Das Personal leitet darum einen Prozess ein, in dem gemeinsam erarbeitet wird, was gleich und was unterschiedlich ist. So kommt es zu einer Vereinbarung für den Umgang miteinander für die Dauer der Maßnahme.

Die Überwachung der Einhaltung der gemeinsam getroffenen Absprachen und die Steuerung des Entwicklungsprozesses übernimmt das Personal. Das bedeutet, dass nicht nur entsprechend qualifiziertes Personal vorhanden sein muss, es muss auch in ausreichender Zahl vorhanden sein und über Räumlichkeiten verfügen können, die eine persönliche Betreuung gestatten. So wird es möglich, auch mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Die OWB haben die Erfahrung gemacht, dass sich in der Regel innerhalb der ersten zwei Wochen eine Gemeinschaft entwickelt, die sich gegenseitig hilft und unterstützt. Es sind auch schon richtige Freundschaften entstanden.

Insgesamt haben 14 Teilnehmende die Maßnahme im November 2016 begonnen. Von diesen 14 Personen haben elf die Qualifizierung erfolgreich abgeschlossen (vgl. Abbildung 1). Neun dieser erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen wurden von ihren Praktikumbetrieben in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis übernommen. Ein weiterer Teilnehmer erhielt einen Ausbildungsvertrag. Der elfte Absolvent kehrte in die Werkstatt zurück.

maßnahmen durch unabhängige Organisationen und die Anerkennung (Akkreditierung) von privaten Arbeitsvermittlern. Die von den Agenturen für Arbeit bzw. den Arbeitsgemeinschaften für Grundsicherung an Arbeitsuchende herausgegebenen Bildungsgutscheine bzw. Vermittlungsgutscheine (AVGS) können nur für nach AZAV zertifizierte Bildungsmaßnahmen bei entsprechend zertifizierten Bildungsträgern eingelöst werden bzw. bei entsprechend zertifizierten Personalvermittlungsunternehmen.

Abbildung 1: Verbleib der ersten Gruppe nach Abschluss der TQ



5. Qualitätssicherung und Evaluation

Die OWB ist als Bildungsträger nach AZAV zertifiziert. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Zertifizierung ist eine quantitative Auswertung der Angebote. Es werden die klassischen Punkte wie Vermittlungsquote, Abbrecherquote, Zufriedenheit mit der Maßnahme sowie Zufriedenheit mit dem Personal abgefragt und ausgewertet. Der zertifizierte Verfahrensablauf berücksichtigt die Gestaltung und die Rahmenbedingungen, die Qualifikation des Personals sowie die jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten an den Schnittstellen der Maßnahme. Zusätzlich werden bei der OWB Interviews geführt, um zu erfahren, wie die Angebote von Teilnehmenden und den kooperierenden Betrieben beurteilt werden und welchen Nutzen sie für beide Seiten haben. Aus diesen Interviews lassen sich konkrete Verbesserungsvorschläge ableiten. So stellte sich im Gespräch mit einem Unternehmen zum Beispiel heraus, dass für die Teilnehmenden Urlaub ein wichtiges Thema ist. Das wurde berücksichtigt, und nun sind Urlaubstage in der Maßnahme vorgesehen.

Im Integrationsnetzwerk Oberschwaben (INIOS) arbeitet die OWB eng mit dem Institut für Technologie und Arbeit in Kaiserslautern (ITA) zusammen. Das ITA begleitet den Bildungsträger, die Unternehmen, die Teilnehmenden sowie die anderen Projektpartner aus wissenschaftlicher Sicht. Es führt die Evaluationen durch, die die Partner gemeinsam entwickelt haben, und informiert auch über neue Forschungsergebnisse. Durch diese Kooperation ist die OWB ständig auf dem neuesten Stand und erhält unabhängige Einschätzungen. Diese tragen zur ständigen Weiterentwicklung des Projekts, aber auch zur intensiveren Vernetzung sowie zur Ausweitung des Netzwerkes bei.

Neben Informationen über die Maßnahme als solche liefern Qualitätssicherung und Evaluation auch Erkenntnisse zum ausführenden Personal. Wir erhalten Rückmeldungen zu dessen Qualifikation und ganz besonders zur inneren Haltung, denn eine wertschätzende

und ressourcenorientierte Grundhaltung ist unabdingbar, wenn es darum geht, erfolgreich mit vielen verschiedenen Gruppen mit besonderen Bedarfen zu arbeiten.

„Es war immer jemand da, wenn ich jemanden gebraucht habe. Ich konnte schreiben, anrufen und vertrauen. Vielen Dank.“ (Frau M., Teilnehmerin TQ Einzelhandel)

Auch bei ihren eigenen Auswertungen stellt die OWB darum regelmäßige Fragen zum Entwicklungsstand des Personals und leitet aus den Rückmeldungen Weiterbildungsangebote ab.

6. Übertragbarkeit des Konzepts

Vieles, was bei der OWB möglich ist, ist an die speziellen Rahmenbedingungen in der Region Oberschwaben gebunden, zum Beispiel die Lage am Arbeitsmarkt. In Oberschwaben herrscht mit durchschnittlich drei Prozent Arbeitslosigkeit nahezu Vollbeschäftigung, und in manchen Branchen haben die Unternehmen große Schwierigkeiten, Stellen zu besetzen. Dadurch wächst die Bereitschaft, ungewohnte Wege einzuschlagen, und für Menschen, die nicht oder noch nicht in der Lage sind, reguläre Berufsausbildungen zu absolvieren, ergeben sich neue Möglichkeiten. Die Übertragung auf andere Regionen gelingt dann, wenn geeignete Kooperationspartner zur Verfügung stehen.

Das Besondere am OWB-Angebot ist, dass ein schon bestehendes Qualifizierungssystem so ausgebaut wurde, dass es auch von Menschen mit speziellen und teilweise sehr unterschiedlichen Bedarfen genutzt werden kann, ohne eine weitere Sondermaßnahme zu entwickeln. Neu ist, dass durch die enge Zusammenarbeit mit Kammern und Unternehmen sonderpädagogisches Wissen weitergegeben werden konnte. Die Institutionen (zum Beispiel die Kammern) und vor allem die Betriebe (Verwaltung und Stammebelegschaft) konnten so im Umgang mit bislang ungewohnten Personengruppen professionalisiert werden. Durch die Einführung der Teilqualifizierungen ist es gelungen, die Lücke zwischen ungelerner Arbeit und Ausbildung schrittweise zu schließen – teilweise sogar bis zum regulären Ausbildungsabschluss. Das ist ein Plus für die Arbeitnehmer/-innen sowie für die Unternehmen.

Schwierigkeiten entstanden oft durch die teilweise noch unterschiedlichen Finanzierungsregelungen für verschiedene Personenkreise. Nur durch sehr gute Kontakte der OWB zu den regionalen Leistungsträgern und dank deren Engagement war es möglich, geeignete Wege zu finden. Für eine überregionale Umsetzung müssten darum einheitliche Regelungen geschaffen werden. Das gilt auch für die Situation, wenn Teilnehmende nach erfolgreicher Teilqualifikation in eine reguläre Ausbildung wechseln möchten. Zurzeit ist das nur über eine Einzelfallentscheidung und mit großem Einsatz aller Beteiligten möglich.

7. Inklusive Qualifizierungsmaßnahmen

Heute werden Teilqualifizierungen zunehmend genutzt. Das Feedback von Teilnehmenden, von Dozentinnen und Dozenten sowie von den Unternehmen ist sehr positiv. Besonders erwähnt werden neben den Fachkenntnissen immer wieder die sozialen und interkulturellen Kompetenzen, die sich bei den Teilnehmenden offensichtlich positiv entwickeln. Die OWB ist stolz auf die geleistete Entwicklungsarbeit und inzwischen der anerkannte Partner in der Region, wenn es um inklusive Qualifizierungsmaßnahmen geht. Bis es soweit war, war es ein langer Weg. Aber es hat sich gelohnt und lohnt sich noch immer, viel Zeit und Engagement in den Aufbau eines tragfähigen Netzwerks zu investieren. Ausgehend von den Erfahrungen bei der OWB lassen sich besonders drei Empfehlungen aussprechen:

► **Finden Sie versteckte Möglichkeiten.**

Analysieren Sie, ob und wo es in Ihrer Region besondere Bedarfe gibt.

► **Seien Sie mutig und offen.**

Wenn auch nicht alles von vorne herein vorhanden ist, gibt es heute viele Möglichkeiten, einen neuen, kreativen Weg einzuschlagen. Unterstützung gibt es zum Beispiel bei den Bildungsketten.⁹

► **Vernetzen Sie sich.**

Wenn man es schafft, ein regionales Netzwerk mit Kammern, Unternehmen, Leistungsträgern und vielleicht auch anderen Einrichtungen zu knüpfen, verteilt sich die Last, und es erhöht sich die Anzahl derer, die sich gemeinsam für ein Ziel einsetzen. So kann man eine ganze Menge bewirken.

Literatur

MINISTERIUM FÜR FINANZEN UND WIRTSCHAFT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Fachkräfteallianz Baden-Württemberg – Ziele, Bilanz und Maßnahmen 2015. Stuttgart 2015. – URL: https://www.bw-i.de/fileadmin/user_upload/redbw-i/informationenmaterialien/karriere_in_baden-wuerttemberg/Fachkraefteallianz_BW_Ziele__Bilanz_und_Massnahmen_2015.pdf (Stand: 02.08.2018)

9 Weitere Informationen unter: www.bildungsketten.de.

Teil III:
**Umsetzungshilfen zur Inklusion in der
beruflichen Bildung**

Ingrid Arndt, Frank Neises

► **Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hinweise für die Praxis zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungsprozesse**

Ein Blick auf die Praxisbeispiele in diesem Sammelband zeigt, dass an vielen Stellen inklusive Elemente schon Bestandteil der Beratung, Begleitung und Qualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf sind. Es gibt eine Fülle von wissenschaftlichen Publikationen sowie Berichte und Ergebnisse aus der Praxis, die sich zumeist mit einzelnen Aspekten des Gelingens des Übergangs in Ausbildung und Arbeit beschäftigen. Im Fokus der Betrachtung stehen dabei häufig einzelne Personengruppen, einzelne Themen und Bildungsabschnitte. Die Bearbeitung dieser Themen ist in der Regel geprägt durch den Blick einer spezifischen Berufsgruppe und die Art und Weise, wie diese sich mit den Themen Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und mit beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen auseinandersetzt. Das Gleiche gilt auch für die Beschäftigung mit den Voraussetzungen, der Umsetzung und dem Gelingen von inklusiven Bildungsprozessen. All dies führt häufig zu einer eindimensionalen Betrachtungsweise der Thematik, und es bleibt festzustellen, dass eine Systematisierung der inklusiven Gestaltung des Übergangs in das Berufsleben noch aussteht.

Wie bereits mehrfach erläutert, liegt diesem Sammelband ein Inklusionsverständnis zugrunde, das sich nicht auf einzelne Personengruppen beschränkt, sondern der Frage nachgeht, wie der Übergangsprozess gestaltet werden muss (Identifizierung von Schlüsselthemen), um möglichst allen Jugendlichen die Teilhabe am Ausbildungsgeschehen und am Arbeits- und Erwerbsleben zu ermöglichen.

Unsere Hinweise für die Praxis zur Weiterentwicklung inklusiver Prozesse in der beruflichen Bildung haben wir zum Beispiel aus einer Übertragung bekannter Prinzipien der Schulentwicklung auf die Gegebenheiten am Übergang Schule – Beruf gewonnen. In Verbindung mit Erfahrungen aus der Praxis der beruflichen Bildung und unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse können wir die inklusive Ausgestaltung des Übergangs in das Berufsleben

nun umfassend betrachten und einen Katalog von Fragen zu Schlüsselthemen des Übergangs vorlegen. Der Katalog ist als Entwurf zu verstehen und soll ständig weiterentwickelt werden.

Für die Umsetzung inklusiver berufsbildender Prozesse (bezogen auf alle Phasen des Übergangs von der schulischen Berufsorientierung, über Ausbildung und Qualifizierungsmaßnahmen bis hin zur Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt) bedarf es nicht nur der Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auch der Einblicke in Beispiele guter Praxis. Außerdem sind konkrete Hilfen für die zukünftige Weiterentwicklung von inklusiven Bildungsangeboten im Übergang Schule – Beruf notwendig.

Im Folgenden werden daher abschließend Kriterien zusammengefasst, systematisiert und als Fragen aufbereitet. Diese Themen basieren auf einer Analyse wissenschaftlicher Literatur, praxisorientierter Handlungsleitfäden und Erkenntnissen aus der Bildungspraxis, in die wir seit vielen Jahren einen Einblick gewinnen konnten. Der Fragenkatalog gliedert sich, basierend auf einer Analyse wissenschaftlicher Literatur und praxisrelevanter Ergebnisse, in folgende Themenbereiche:

- ▶ Rahmenbedingungen (rechtliche, finanzielle und politische Rahmenbedingungen),
- ▶ inklusive Gestaltungsprinzipien für Institutionen und Bildungsangebote,
- ▶ individuelle und kontinuierliche Beratung und Begleitung,
- ▶ multiprofessionelle Teamarbeit und Kooperation,
- ▶ inklusive Didaktik,
- ▶ Professionalisierung des Bildungspersonals und der im Übergangsprozess beteiligten Akteure.

Inklusion im Bildungsprozess kann also nicht auf einzelne ausgewählte Aspekte beschränkt werden, vielmehr muss sie auf allen Ebenen stattfinden und beständig weiterentwickelt werden. Zur Orientierung bei der Entwicklung des Fragenkatalogs dient uns darum das Drei-Wege-Modell zur Schulentwicklung von Hans-Günter ROLFF (2010, siehe unten). Im Folgenden wird erläutert, wie eine Übertragung auf die Entwicklung von Bildungsorganisationen, Bildungsangeboten sowie des Bildungspersonals in den Handlungsfeldern am Übergang von der Schule in den Beruf erfolgen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Inhalte im Sinne des Index für Inklusion in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen (Kulturen, Strukturen und Praktiken) (vgl. BOOTH/AINSCOW 2003) konzipiert und umgesetzt werden.

Tabelle 1: Inklusion im Übergangsprozess: Ebenen, Dimensionen und Kernthemen für die Betrachtung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung und in das Berufs- und Arbeitsleben

Entwicklung von Bildungsinstitutionen und Bildungsangeboten		Dimensionen für die Umsetzung von Inklusion	Schlüsselthemen im Übergangsprozess von der Schule in Ausbildung und Beruf
Organisationsentwicklung	Ausgestaltung des konkreten Bildungsangebots auf der Ebene der praktischen Umsetzung (Unterrichtsentwicklung, Vermittlung der Bildungsinhalte)	Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken	Rahmenbedingungen (rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen)
			Inklusive Gestaltungsprinzipien für Institutionen und Bildungsangebote
Individuelle und kontinuierliche Beratung und Begleitung			
Multiprofessionelle Teamarbeit und Kooperation			
Inklusive Didaktik			
Professionalisierung des Bildungspersonals und der im Übergangsprozess beteiligten Akteure			
Personalentwicklung			

Quelle: eigene Darstellung

Entwicklung von inklusiven Bildungsinstitutionen und Angeboten im Übergang Schule – Beruf

Veränderungen im Sinne einer Weiterentwicklung von Organisationen müssen auf allen Ebenen verankert werden. Dies gilt auch für die Transformation von Bildungsinstitutionen, die zu inklusiven Organisationen werden wollen und müssen. Anknüpfend an das Drei-Wege-Modell von ROLFF gibt es drei relevante Elemente der Schulentwicklung: Die Organisations-, die Unterrichts- und die Personalentwicklung (vgl. ROLFF 2010). Diese Vorlage eignet sich unseres Erachtens gut für einen Transfer auf Organisationen der beruflichen Bildung: Betriebe, berufliche Schulen, kommunale und zuständige Stellen, überbetriebliche Bildungseinrichtungen, Bildungsträger, Beratungseinrichtungen etc.

1. Entwicklung der Bildungsorganisation (Organisationsentwicklung)

Nach ROLFF bedeutet Organisationsentwicklung „eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar wesentlich durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden“ (vgl. ROLFF 2010, S. 30). Bezogen auf Organisationen, die auf inklusive Bildungsprozesse ausgerichtet sind, bedeutet das, dass auch hier die Entwicklung von innen heraus stattfinden muss, denn allein durch die Veränderung der Rahmenbedingungen kann Inklusion nicht erreicht werden. Vielmehr ist es erforderlich, dass die beteiligten Akteure diesen Prozess mitinitiieren, mitgestalten und mittragen.

Das Konzept der Organisationsentwicklung ist inzwischen zum Change-Management weiterentwickelt worden, wobei der Führungsrolle, der Evaluation und dem Qualitätsmanagement mehr Gewicht beigemessen werden (vgl. ROLFF 2010, S. 31). Die Phasen des Change-Managements benennt Rolff (ebd.) wie folgt:

- ▶ „Strategie, d.h. Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs zur Zielerreichung (Konzepte, Methoden usw.),
- ▶ Struktur, d.h. die dauerhafte, nachhaltige Basis für die Umsetzung, z.B. durch feste Teams, neue Organisationsformen des Innenaufbaus der Organisation, usw.,
- ▶ Kultur, d.h. die Normen, Werte, Interaktionsformen, usw., die die Organisation (in diesem Fall die Schule) mit Leben erfüllt [z. B. Leitbild, Arbeitsklima usw.].“

Diese Phasen entsprechen den Dimensionen, die im Inklusions-Index als relevant für eine inklusive Schulentwicklung beschrieben werden (BOOTH/AINSCOW 2003, S. 17).

2. Vermittlung der Bildungsinhalte (Unterrichtsentwicklung)

Weil sie einen pädagogischen Auftrag haben, unterscheiden sich Bildungsinstitutionen nach ROLFF von anderen Institutionen (vgl. ROLFF 2010, S. 30). Ihr Kerngeschäft ist die Entwicklung des Unterrichts (vgl. ROLFF 2010, S. 31f.) bzw. des konkreten Bildungsangebots und die Vermittlung der Bildungsinhalte. Daraus folgt, dass methodische und didaktische Aspekte, Fragen der Gestaltung von Unterricht und Unterstützungsangeboten, aber auch Formen der Zusammenarbeit beim Lernen und Fördern im Mittelpunkt der Betrachtung stehen müssen. Zu den Institutionen der beruflichen Bildung gehören, neben den Ausbildungsbetrieben und beruflichen Schulen, auch die zuständigen Stellen und Bildungsträger (kirchliche, freie, private Wohlfahrtsverbände, kammer- und gewerkschaftsnahe Träger) sowie Berufsbildungswerke und Berufsförderzentren, Beratungseinrichtungen und überbetriebliche Berufsbildungszentren.

Die Gestaltung und die Qualität des Unterrichts in der Schule finden in den berufsbezogenen Bildungsorganisationen ihre Entsprechung in der Gestaltung der Ausbildungspraxis sowie in den berufsvorbereitenden Angeboten und deren Förderinstrumente. Dazu zählen die Vermittlung von Ausbildungsinhalten und Qualifizierungen sowie Trainings und Kurse, Coaching und Case-Management, Beratung und individuelle Förderung.

Auch wenn je nach Lernort (Bildungseinrichtung oder Betrieb) die Bildungsaufgabe einer Institution variieren kann, so bleibt für die Weiterentwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Bildungsangebote von zentraler Bedeutung. Wichtige Elemente sind dabei die Strukturierung des pädagogischen Vorgehens (Ausbildungsplanung, Unterstützungsstrategien etc.) und die Ausgestaltung der pädagogischen Konzepte (gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen, multiprofessionelle Zusammenarbeit etc.).

3. Entwicklung des Bildungspersonals (Personalentwicklung)

Als drittes Element der Schulentwicklung beschreibt ROLFF die Personalentwicklung, der eine bedeutende Rolle zukommt, weil in Institutionen mit pädagogischer Aufgabenstellung die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Zusammenarbeit eine zentrale Rolle spielen. Unter Personalentwicklung versteht ROLFF „ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (ROLFF 2010, S. 33) und bei schulischer Personalentwicklung auch die Persönlichkeitsentwicklung einschließt (vgl. ebd.). Für die beruflichen Bildungsangebote bedeutet dies, dass auch hier Konzepte der Personalentwicklung entwickelt werden müssen, die das Erwerben inklusionsrelevanter Kompetenzen fördern, und ein umfassendes Angebot inklusiver beruflicher Bildung ermöglichen.

Die Lernenden im Mittelpunkt

Im Zentrum der von ROLFF beschriebenen organisationalen Entwicklung „stehen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler“ (ROLFF 2010, S. 35). Entsprechend gilt für die Einrichtungen der beruflichen Bildung, dass die zu fördernden und zu qualifizierenden Personen im Mittelpunkt stehen und die Rahmenbedingungen am Individuum bzw. seiner bestmöglichen Unterstützung ausgerichtet werden.

Abbildung 1: „Trias der Schulentwicklung“ –
Das Drei-Wege-Modell nach Hans-Günter Rolff



Quelle: aus: BOHL, Thorsten/BUDE, Jürgen/RIEGER-LADICH, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 2017

Index für Inklusion

Der bereits erwähnte Index für Inklusion (BOOTH/AINSCOW 2003) gilt zurzeit als eine zentrale Arbeitsgrundlage für das Initiieren inklusiver Schulentwicklungsprozesse. „Es geht bei ihm [dem Index] darum, die Steigerung von Leistungen mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfeldes zu verbinden. Indem er sein Augenmerk auf Werte und Lehr- und Lernbedingungen legt, kann er dabei helfen, Verbesserungen innerhalb der Schule weiter voranzutreiben. Er fördert eine Sicht des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind und das die Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringt“ (BOOTH/AINSCOW 2003, S. 8).

Inklusion in Bezug auf Erziehung und Bildung bedeutet im Sinne des Index u. a.

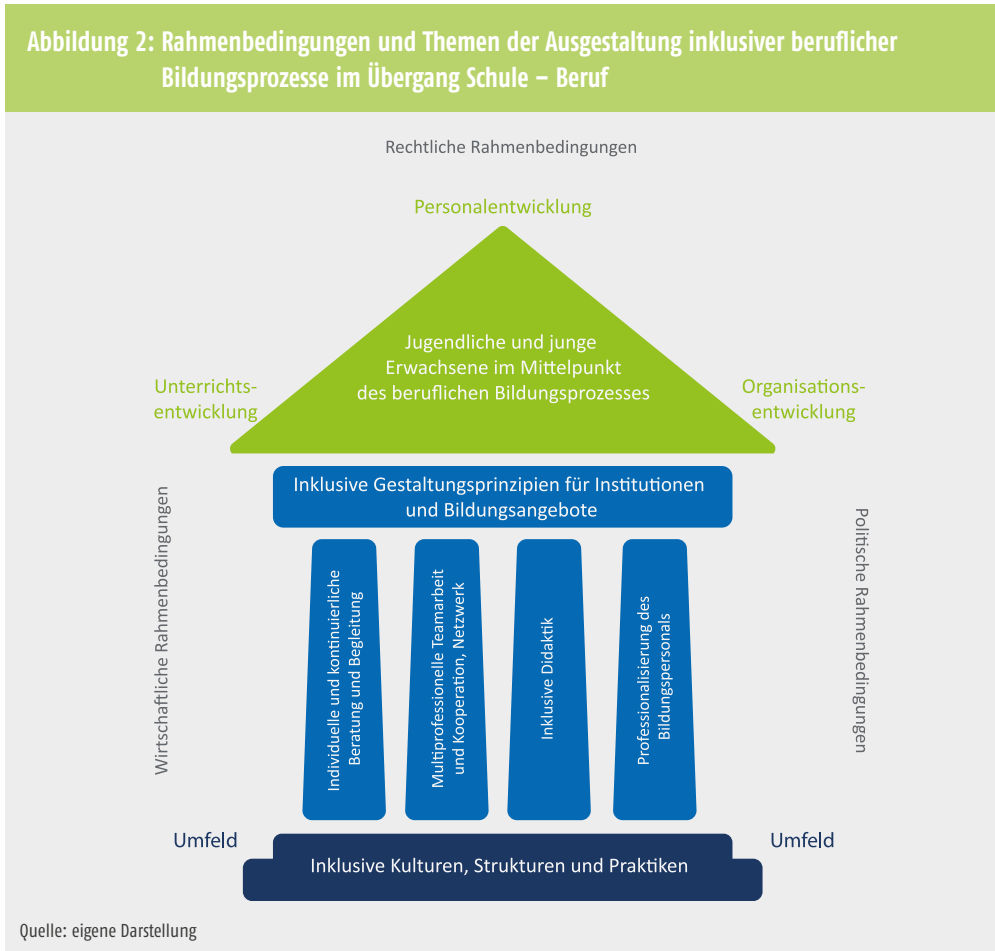
- ▶ „die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Schüler/-innen ihres Umfeldes eingehen,
- ▶ den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schüler/-innen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird“ (Booth/Ainscow 2003, S. 10).

Im Index werden drei Dimensionen benannt, die verändert werden müssen, um die Schulentwicklung im Sinne von Inklusion zu fördern und voranzutreiben: „Inklusive Kulturen schaffen (Gemeinschaft bilden und inklusive Werte verankern), inklusive Strukturen zu etablieren (eine Schule für alle entwickeln und Unterstützung für Vielfalt organisieren) und inklusive Praktiken zu entwickeln (Lernarrangements organisieren und Ressourcen mobilisieren“ (BOOTH/AINSCOW 2003, S. 15–16). Inzwischen gibt es weitere Leitfäden, die diese Dimensionen auf andere Themenfelder übertragen (z. B. der „Kommunale Index für Inklusion“, „Index für Inklusion im und durch Sport“, „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen“). Auch der Transfer des Index für Inklusion als Arbeitsgrundlage für Veränderungen im Bereich der beruflichen Bildung erscheint sinnvoll und notwendig.

Ausgangsmodell für den Fragenkatalog

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Notwendigkeit, die inklusive Ausgestaltung des Übergangs Schule – Beruf umfassend zu betrachten. Nur durch die Untersuchung der zentralen Themen des Übergangs Schule – Beruf auf unterschiedlichen Ebenen (Organisation, Ausgestaltung des Bildungsangebots und Personal) und durch die gleichzeitige Berücksichtigung der genannten Dimensionen des Index, kann Inklusion im Übergang Schule – Beruf in der Praxis implementiert und dauerhaft verankert werden.

Das folgende Modell veranschaulicht diese Betrachtungsweise beruflicher Bildungsprozesse:



Trotz des theoretischen Wissens über gelingende Übergangsprozesse und einzelner sehr guter und erfolgreicher Praxisansätze für inklusive Bildungsprozesse, wie sie in dieser Publikation dargestellt werden, ist Inklusion nicht systemischer Bestandteil im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Der Ländervergleich zur inklusiven Bildung in Deutschland konstatiert: „Inklusion ist [...] in der beruflichen Bildung kaum institutionalisiert verankert. Vermehrt werden aber in den Ländern Projekte für mehr Inklusion in der beruflichen Bildung angestoßen“ (LANGE 2017, S. 43).

Auch in diesem Zusammenhang ist es über die Systematisierung relevanter Aspekte hinaus besonders wichtig, bisherige Erkenntnisse, die Inklusion in der beruflichen Bildung und im Übergang Schule – Beruf stärken, zu bündeln und den Akteuren, die sich in diesem Bereich bewegen, inklusionsrelevante thematische Anknüpfungspunkte zu bieten. Es wer-

den Themen und Fragen formuliert, die auf unterschiedlichen Ebenen bei der Weiterentwicklung inklusiver Bildungsprozesse in der beruflichen Bildung helfen können, sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema.

Zunächst werden einleitend einige Fragen in Bezug auf die rechtlichen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen formuliert. Anschließend wird auf inklusionsrelevante übergreifende Gestaltungsprinzipien der beruflichen Bildung eingegangen, die in Bezug auf die Institutionen (Betriebe und Bildungseinrichtungen) und in Bezug auf die Bildungsangebote (Bildungs- und Ausbildungsgänge, Maßnahmen, Bildungsangebote) anhand von Fragestellungen differenziert werden können. Es folgt eine Aufstellung zu ausgewählten Schlüssel- und Kernthemen, die für das Gelingen des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf aus inklusionspädagogischer Perspektive als besonders zentral zu erachten sind. Diese Aufstellung ist als Entwurf zu verstehen, der erweitert und dynamisch angepasst werden kann und sollte. Sie ist unter Berücksichtigung der hier aufgeführten Literatur sowie der weiterführenden Informationen entstanden, die in den thematisch passenden Dossiers des Fachportals ueberaus.de zu finden sind.¹

1 Außerdem wurden noch die folgenden Internetressourcen berücksichtigt:

<http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/publikationen/>

www.unternehmens-netzwerk-inklusion.de www.unternehmensforum.org

Fragenkatalog

Rahmenbedingungen (rechtlich, finanziell, politisch)		Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Rechtliche Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Sind in den Förderrichtlinien der Bildungsangebote Aspekte von Organisationsentwicklung berücksichtigt? ▲ Sind in den Förderrichtlinien die Aspekte von Barrierefreiheit berücksichtigt? 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Werden Zugänge zu den Regelangeboten für alle eröffnet und nicht nach Zielgruppen verengt? Sind die rechtlichen Grundlagen hierfür vorhanden? ▲ Werden die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass rechtskreisübergreifend gehandelt werden kann (z. B. Fallkonferenzen)? ▲ Werden rechtliche Rahmenbedingungen angepasst (Ordnungsrahmen, z. B. BBiG, Sozialrecht etc.)? 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Wird das Bildungspersonal über die Grundsätze des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) aufgeklärt? 	
Finanzielle Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Werden finanzielle Hilfen für die inklusive Weiterentwicklung von Organisationen bereitgestellt? ▲ Werden verlässliche Strukturen und personelle Kontinuität in der Arbeit gewährleistet? 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Werden die Förderrichtlinien in Hinblick auf die notwendigen Vorkehrungen für alle angepasst? ▲ Wird die (pädagogische) Qualität der Bildungsangebote sichergestellt? ▲ Werden Formen von gemeinsamer Budgetplanung rechtskreisübergreifend im Sinne der bestmöglichen Förderung für den/die Einzelne/n gestärkt? ▲ Gibt es eine Flexibilität in der Ausgestaltung der Angebote? 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Werden Fort- und Weiterbildungen flankierend zu Bildungsangeboten und Maßnahmen angeboten? ▲ Wird die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams befördert? 	
Politische Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Sind kommunale Strukturen inklusiv ausgerichtet? ▲ Gibt es einen kommunalen/regionalen Beirat zum Thema Inklusion? ▲ Werden Partizipationsmöglichkeiten für Betroffene bzw. Betroffenen-Verbände in Gremien und Arbeitskreisen angeboten? ▲ Steht der Zugang zu und die Förderung in den Regelinstitutionen im Vordergrund anstelle von Sondereinrichtungen? ▲ Wird der Abbau von Sondersystemen zugunsten der Regelinstitutionen befördert? 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Ermöglichen die Angebote, Programme und Maßnahmen eine flexible und am Individuum orientierte Ausgestaltung und Weiterentwicklung? ▲ Wird die Förderung ausgehend von den individuellen Potenzialen und Bedürfnissen organisiert? ▲ Wird die Partizipation der jungen Erwachsenen in den Bildungsangeboten sichergestellt (z. B. Auszubildendenvertretung)? ▲ Ermöglichen die Rahmenbedingungen eine ausdifferenzierte Förderung in der Umsetzung? 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Werden inklusionsrelevante Inhalte (inklusionspädagogische-relevante Grundlagen) dauerhaft in Ausbildung, Studium und Fort- und Weiterbildung implementiert? 	

Allgemeine Ausgestaltungsprinzipien der Institutionen (Unternehmen, Betriebe, Bildungseinrichtungen)	
Organisationsentwicklung	Personalentwicklung
<p>Nutzung der personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie werden vorhandene Ressourcen zur Ausgestaltung von inklusiven Bildungsangeboten eingesetzt? ▶ Wie werden diese Ressourcen für einen inklusionsorientierten Einsatz gesichert? ▶ Werden neue Ressourcen geschaffen, die mehr Möglichkeiten der Teilhabe ermöglichen (z. B. digitale Medien)? 	<p>Bildungsangebotsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Werden die Ressourcen so genutzt, dass die Unterstützung sich am Individuum und an den heterogenen Lerngruppen ausrichtet?
<p>Wertschätzung von Diversität</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wird Vielfalt in der Institution als Grundlage für Konzepte und konkrete Handlungsabläufe angesehen? ▶ Werden Diversitätsaspekte in Leitbildern oder Leitlinien festgehalten? ▶ Welche Inklusionsstrategien werden von der Institution verfolgt? ▶ Gibt es Diversitykonzepte? ▶ Werden flexible auszugestaltende Angebote geschaffen statt standardisierter Maßnahmen? ▶ Wird Vielfalt von Unternehmenseite als Vorteil genutzt? (z. B. neuer Blickwinkel auf Problemstellungen, höhere Beschäftigungsflexibilität am Arbeitsplatz (Barrierefreiheit, Ergonomie, Telearbeitsmodelle etc.), sozialer Imagegewinn, größere Personalauswahl (Weiteringeringerung von Rekrutierungskosten, Kontakt zu neuen Zielgruppen als Kundenkreis, technische und bauliche Errungenschaften für alle nutzbar)? 	<p>Personalentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Weiß das Personal, wie es die zur Verfügung stehenden Ressourcen im Sinne der Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse sinnvoll nutzen kann? ▶ Werden Einführungen und kollegiale Unterstützung im Kontext der Nutzung neuer Ressourcen (z. B. digitale Medien) organisiert? ▶ Werden Kompetenzen in Hinblick auf den Umgang mit Diversität vermittelt?

Allgemeine Ausgestaltungsprinzipien der Institutionen (Unternehmen, Betriebe, Bildungseinrichtungen) – Fortsetzung			
	Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Inklusion als Leitungsaufgabe und gemeinsame Prozessplanung	<ul style="list-style-type: none"> Wird Inklusion als eine Leitungsaufgabe betrachtet, und welche Inklusionsstrategien werden im Rahmen der Unternehmensführung und im Rahmen von Qualifizierungsprozessen durch die Leitung verfolgt? Ist das Personal in die Prozessplanung und Umsetzung von Inklusionsstrategien durchgängig einbezogen (Entwicklung von innen heraus, Verteilung von Aufgaben, Transparenz und Beteiligung an den Arbeitsschritten, gemeinsame Leitbildentwicklung)? 	<ul style="list-style-type: none"> Gibt es Angebote zur betrieblichen und beruflichen Sozialisation (z. B. Mentoring, Betriebsfeiern, Instrumente des Onboarding)? 	<ul style="list-style-type: none"> Wird Inklusion im Betriebsalltag verankert, sodass diese zur Selbstverständlichkeit für den/die Einzelne/n wird (Normalität in Haltung, Handeln der Kollegen, bei Aktivitäten, Veranstaltungen und Sitzungen)?
Netzwerke	<ul style="list-style-type: none"> Werden vonseiten der Institution regionale Netzwerke ausgebaut? Wird die Zusammenarbeit in regionalen Netzwerken gepflegt? Findet eine Anbindung an regionale und kommunale Strukturen statt? 	<ul style="list-style-type: none"> Wird bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten mit externen Institutionen und Personen kooperiert? 	<ul style="list-style-type: none"> Hat das Personal Kenntnisse über die möglichen regionalen Kooperationspartner?
Fort- und Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> Wird die Personalentwicklung bezüglich der Inklusion relevanten Kompetenzen gefördert? Werden inklusionsspezifische Bildungsangebote in der Institution eingeführt? 		
Evaluation und externe Beratung	<ul style="list-style-type: none"> Werden Evaluationsmöglichkeiten geschaffen und externe Beratung in Hinblick auf eine inklusive Organisationsentwicklung entwickelt und in Anspruch genommen? 	<ul style="list-style-type: none"> Finden Evaluationen in Hinblick auf die inklusive Ausgestaltung von Bildungsprozessen statt? 	<ul style="list-style-type: none"> Kann das Personal externe Beratung in Fragen der Inklusion und der beruflichen Bildungsprozesse in Anspruch nehmen?

Allgemeine Ausgestaltungsprinzipien der Bildungsangebote (Bildungsgänge, Maßnahmen, Programme, Ausbildung)		Personalentwicklung
Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	
Personenkreis	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sind die jeweiligen Bildungsangebote für alle Jugendlichen und nicht nur für bestimmte Zielgruppen zugänglich? ▶ Sind die notwendigen Vorkehrungen berücksichtigt, um eine individuelle differenzierte Förderung und Unterstützung zu ermöglichen? 	
Flexibilität bei den (Aus-)Bildungswegen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Findet eine Integration in das Regelsystem statt oder wenigstens eine starke Annäherung? Werden Sonderwege abgebaut (Anbindung an oder Möglichkeit zu anerkannten Berufsausbildungen und Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, Integrationsunternehmen)? ▶ Sind die (Aus-)Bildungswege individuell gestaltbar und flexible Ein-, Austritte und Übergänge zwischen den Angeboten möglich? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sind die Inhalte so ausgestaltet, dass eine Orientierung am Individuum und gleichzeitig die notwendige Flexibilität in der Ausbildung möglich ist (z. B. Ausbildungszeiten, Stufenausbildung)? ▶ Wird bezüglich der Inhalte eine offene Gestaltung von Angeboten ermöglicht und werden unflexible Standardisierungen abgebaut?
Ausrichtung der Bildungsangebote auf das Individuum	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Steht die pädagogische Arbeit im Fokus statt administrativ-verwaltungstechnischer Aspekte? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Werden Fortbildungen zu biografforientierter Diagnostik und Beratung begleitend angeboten?
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stehen den Jugendlichen Wahlmöglichkeiten zur Verfügung und sind die Angebote durchlässig gestaltet? ▶ Gibt es eine am Individuum ausgerichtete individuelle Bildungs- und Förderplanung (z. B. persönliche Zukunftsplanung)? ▶ Werden Übergänge und Anschlüsse gesichert? ▶ Orientiert sich die Ausgestaltung der Bildungsangebote an den Potenzialen und Kompetenzen des/der Jugendlichen? ▶ Sind die Angebote auf die individuellen Lebensläufe ausgerichtet? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Werden Bedarfe, Wünsche und Vorstellungen der Individuen als Ausgangspunkt der Förderung/ Gestaltung der Bildungsangebote angesehen?

Allgemeine Ausgestaltungsprinzipien der Bildungsangebote (Bildungsgänge, Maßnahmen, Programme, Ausbildung) – Fortsetzung			
	Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Inklusive Wertorientierung und Persönlichkeitsbildung		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Orientiert sich die praktische Ausgestaltung der Bildungsangebote an den Neigungen, Interessen und Stärken der Lernenden? ▶ Werden kontinuierliche, inhaltlich aufeinander aufbauende Bildungsprozesse ermöglicht? ▶ Werden Inhalte zusammenhängend dargestellt, und können diese mit unterschiedlichen Sinnen erlebt werden? ▶ Wird der Erwerb von Grundkompetenzen an das Erlernen beruflicher Kompetenzen gekoppelt (z. B. berufsbezogene Sprachförderung)? ▶ Werden Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen gleichermaßen vermittelt? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Haben die Mitarbeiter/-innen die Möglichkeit, sich aktiv mit der eigenen Haltung und Einstellung im Rahmen der Arbeit und im Rahmen von Fortbildungsangeboten aktiv auseinanderzusetzen? ▶ Gibt es professionelle Beratungs- und Begleitungsangebote zu inklusiven Entwicklungsprozessen am Arbeitsplatz?
Partizipationsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wird die Partizipation der Jugendlichen am Bildungsprozess ermöglicht? (Nicht über sie, sondern mit den Jugendlichen sprechen, Haltungen und Meinungen der Jugendlichen sollen ernst genommen werden.) ▶ Sind die institutionellen Abläufe und die Bildungsangebote dem Jugendlichen gegenüber transparent und nachvollziehbar gestaltet? 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kann das Bildungspersonal eigene Ausgrenzungserfahrungen inhaltlich und strukturell einbringen?
Gestaltung von Informationen und Lehr- und Lernmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Werden Informationen so gestaltet, dass diese für alle am Bildungsprozess Beteiligten (Jugendliche, Bildungspersonal, Akteure, Eltern) transparent und barrierefrei sind? ▶ Sprechen Materialien zur Organisation alle Personengruppen an, ist die Ansprache offen und freundlich gestaltet? 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wird dem Bildungspersonal das Wissen über eine barrierefreie Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien vermittelt?

Allgemeine Ausgestaltungsprinzipien der Bildungsangebote (Bildungsgänge, Maßnahmen, Programme, Ausbildung) – Fortsetzung	
	Personalentwicklung
	Bildungsangebotsentwicklung
Organisationentwicklung	
<p>Zugänglichkeit und Barrierefreiheit, inklusive Lernumgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ist die Institution bzw. der Betrieb barrierefrei gestaltet? ▶ Fördern die organisatorischen Bedingungen die Barrierefreiheit und Zugänglichkeit der Bildungsangebote? ▶ Werden formale Hürden bezüglich der Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten abgebaut? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Liegen auf allen Ebenen der Institutionen und Betriebe Kenntnisse über die barrierefreie Gestaltung von Räumlichkeiten und die Zugänglichkeit von Informationen vor?
<p>Inklusionsorientierte Diagnostik</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie werden dem Bildungspersonal Kenntnisse über biografeorientierte Diagnostik vermittelt?
<p>Individuumorientierte Unterstützungsangebote</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gibt es an den Bedürfnissen des Personals ausgerichtete Unterstützungsangebote, die zu einer Verbesserung der beruflichen Bildungsprozesse beitragen?

Individuelle und kontinuierliche Beratung und Begleitung			
	Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Inhaltliche und strukturelle Kontinuität	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie werden Diskriminierungen und Stigmatisierungen in Beratungs- und Begleitprozessen verhindert? ▶ Werden die Bedürfnisse der Ratsuchenden als Grundlage berücksichtigt und der Beratungsprozess transparent für die Ratsuchenden gestaltet und fortgeschrieben? ▶ Wie kann in der Beratung inhaltliche und strukturelle Kontinuität gewährleistet werden? ▶ Wie kann ein Beratungs- und Begleitungssystem aussehen, das ständige Wechsel zwischen den Beratungs- und Begleitpersonen verhindert? ▶ Wie kann das Beratungs- und Begleitungssystem transparenter gestaltet werden (Vereinfachung der Strukturen, bessere Übersichtlichkeit über die Ansprechpartner für die Akteure, Eltern/Angehörige und die Jugendlichen)? ▶ Wie werden verlässliche Beziehungsstrukturen in der Beratung und Begleitung geschaffen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Welche Beratungskompetenzen benötigt das am Bildungsprozess beteiligte Personal? ▶ Welche Kenntnisse von Beratungs- und Begleitstrukturen (lokal, regional, bundesweit) sind für das Bildungspersonal und die Akteure im Übergangsprozess von Relevanz? 	
Beratung und Begleitung der Betriebe	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie können für die Betriebe verbindlich ansprechbare Personen zur Verfügung stehen, ohne dass es für den Betrieb notwendig wird, mit vielen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und Beratungsdiensten kooperieren zu müssen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Existiert eine maßnahmenunabhängige Beratung für Betriebe? ▶ Werden Angebotsformen der Vorbereitung auf die Ausbildung und der Berufsorientierung „dualisiert“ (in enger Kooperation mit Betrieben als Lern- und Erfahrungsorte)? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Werden Möglichkeiten zur Kooperation gestärkt?
Dokumentation von Beratungs- und Begleitprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie kann eine transparente Dokumentation für die Jugendlichen, die Bildungsinstitutionen und die Betriebe erfolgen, ohne dabei die pädagogische Arbeit in der Beratung- und Begleitung selbst zu vernachlässigen? 		
Transparenz im Beratungs- und Begleitprozess, Weitergabe von Informationen		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie können Erkenntnisse aus dem Beratungs- und Begleitungsprozess weitergegeben werden, sodass sie im beruflichen Bildungsprozess weiter genutzt werden (Dokumentation, Teamarbeit, Kooperation)? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gibt es Unterstützung für die Zusammenarbeit des Beratungs- und des Bildungspersonals?

Individuelle und kontinuierliche Beratung und Begleitung – Fortsetzung	
Methoden der Beratung und Begleitung	Organisationsentwicklung
	<p>Bildungsangebotsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Entsprechen die Beratungs- und Begleitmethoden den inklusiven Werten und, sind diese auf die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen ausgerichtet? ▶ Sind bereits erprobte Methoden der Beratung und Begleitung bekannt, und kann auf diese zurückgegriffen werden (Peer-Counseling, Individuelle Zukunftsplanung, Erfahrungen der Integrationsfachdienste)? ▶ Sind Berater/-innen mit eigenen Exklusionserfahrungen eingesetzt, die als Experten/Expertinnen in eigener Sache ihre Erfahrungen weitergeben können und positive Rollenbilder darstellen?
	<p>Personalentwicklung</p>

Multiprofessionelle Teamarbeit und Kooperation			
	Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Unterstützung und Stärkung der Zusammenarbeits- und Kooperationsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> Wie unterstützt und stärkt die Leitungsebene Prozesse der multiprofessionellen Zusammenarbeit? Werden zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen für die Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt? Wie sind Teamarbeit und Kooperationsstrukturen in Bildungsinstitutionen und Betrieben und im Rahmen ihrer Zusammenarbeit zu etablieren und zu gestalten? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Möglichkeiten gibt es für die Mitarbeiter/-innen, um bei der Vorbereitung und Durchführung von Bildungsangeboten zusammenzuarbeiten? 	<ul style="list-style-type: none"> Haben die Mitarbeiter/-innen Möglichkeiten zur Reflexion und Supervision?
	<ul style="list-style-type: none"> Wird die Betroffenen-Perspektive in Gremien, Arbeitskreisen und entscheidenden Stellen strukturell verankert? 		
Gemeinsame Vor- und Nachbereitung, Teamarbeit in der Umsetzung von Bildungsangeboten	<ul style="list-style-type: none"> Wie kann ein Rahmen aussehen, der die gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Bildungsinhalten und Teamarbeit in der Durchführung der Bildungsangebote in multiprofessionellen Teams möglich macht? Welche räumlichen und zeitlichen Voraussetzungen müssen für multiprofessionelle Zusammenarbeit geschaffen werden? 	<ul style="list-style-type: none"> Wird bei der Vorbereitung und Nachbereitung von Bildungsinhalten und bei der Durchführung von Bildungsangeboten im Team zusammengearbeitet? Wie wird mit externen Personen und Institutionen kooperiert? Wie werden diese externen Personen und Institutionen in die Bildungsprozesse einbezogen? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie erwerben die Mitarbeiter/-innen Kompetenzen für die Zusammenarbeit?

Inklusive Didaktik	Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Demokratische Prinzipien und Chancengerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Wie können demokratische Prinzipien etabliert und wie kann mehr Chancengerechtigkeit in Institutionen erreicht werden? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie sind Themen der Geschlechtergerechtigkeit, der Migration und Mehrsprachigkeit, Beeinträchtigungen, Beteiligung von Eltern und Angehörigen in der Umsetzung von Bildungsangeboten berücksichtigt? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche fachlichen und pädagogischen Kompetenzen sind bezüglich der Chancengerechtigkeit in Bezug auf die Personalentwicklung relevant (Kenntnisse und Handlungskompetenzen zu unterschiedlichen Beeinträchtigungen, zum Thema Deutsch als Zweitsprache, bezüglich unterschiedlicher Kulturen, bezüglich der Arbeit mit Eltern und Angehörigen)?
Förderliche Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> Wie kann in Betrieben und Institutionen beruflicher Bildung eine förderliche Lernumgebung geschaffen werden? Wie kann die Anbindung beruflicher Bildungsinstitutionen an die Arbeitswelt gestärkt werden? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie kann in der beruflichen Bildung bezüglich der Vermittlung der Bildungsinhalte und im Unterricht in allen Bildungsphasen eine förderliche Lernumgebung geschaffen werden? Wie können Unterschiede und die Heterogenität der Schülerschaft inklusionspädagogisch genutzt werden? Wie sind Beziehungen zu Lernenden und der Lehrenden untereinander lernförderlich zu gestalten (Teamarbeit, Kooperationen und Netzwerkarbeit, Haltungen der Lehrkräfte und des Fachpersonals in der beruflichen Bildung)? Wie können Lernaufgaben und Lernlandschaften gestaltet werden, sodass Lernende verschiedene Perspektiven erhalten und unterschiedliche Zugänge ermöglichen? Wie können Projekte fachübergreifend gestaltet werden? Wie können Medien eingesetzt werden, dass diese die Lernenden aktivieren und unterstützen? 	
Heterogenität der Lernenden berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> Wie wird das gemeinsame Lernen in den pädagogischen Konzepten verankert? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie kann die Anbindung beruflicher Bildungsangebote an die Lebenswelt gestärkt werden? Wie kann die Anbindung beruflicher Bildungsangebote an die berufliche Lebenswelt gestärkt werden (positives Lernklima, Mobbing und Diskriminierung vermeiden, Orientierung an gemeinsamen Regeln)? Wie können Wahlmöglichkeiten geschaffen werden, die individuelle Interessen und Neigungen berücksichtigen? 	<ul style="list-style-type: none"> Wird das Lernen und Fördern in heterogenen Gruppen als (organisationsinterne) Fortbildung angeboten?

Professionalisierung des Bildungspersonals			
	Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
Haltung, Einstellung, Rollenverständnis	<ul style="list-style-type: none"> Wie und in welchem Rahmen wird bei den Mitarbeitenden eine aktive Auseinandersetzung mit Haltungen und Einstellungen zum Thema Inklusion gefördert? 	<ul style="list-style-type: none"> Wird sich in der Zusammenarbeit über das jeweilige Rollenverständnis ausgetauscht? Welche Rollen werden jeweils bei der Durchführung/Umsetzung von Bildungsangeboten übernommen? Findet eine Subjekt- und Lebensweltorientierung Eingang in die praktische Durchführung der Bildungsangebote? Wird in den Angeboten auch eine lebens- und alltagsweltorientierte Förderung ermöglicht (z. B. in Bezug auf den Bereich Wohnen, Freizeit)? 	<ul style="list-style-type: none"> Ist eine Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Einstellungen zum Thema Inklusion möglich (Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, am Arbeitsplatz, in Besprechungen und Team Sitzungen)? Gibt es Möglichkeiten zur Selbstreflexion des pädagogischen Handelns (kollegiale Fallberatung, Supervision)?
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Wird eine positive Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gepflegt? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie wird mit Empathie und Antipathie im Team umgegangen, und welche Auswirkungen hat dies auf die Durchführung von Bildungsangeboten? 	<ul style="list-style-type: none"> Werden Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten vermittelt?
Verzahnung von pädagogischen und fachlichen Themen	<ul style="list-style-type: none"> Wird fachliches und pädagogisches Wissen gleichermaßen wertgeschätzt? Werden multidisziplinäre Ansätze im Handeln verfolgt? Wird in multiprofessionellen Teams zusammengearbeitet, intern und mit Kooperations- und Netzwerkpartnern? 		<ul style="list-style-type: none"> Wie wird der inhaltliche Austausch und Wissenstransfer zwischen fachlichem und pädagogischem Personal gefördert? Gibt es zugängliche fachliche- und inklusionspädagogische Fortbildungsangebote für das Personal? Wie können fachliche Kompetenzen (Fachtheorie, Fachpraxis, Grundlagen sowie Methoden- und Medienkompetenz) inklusiv ausgestaltet werden?

Professionalisierung des Bildungspersonals – Fortsetzung		
Organisationsentwicklung	Bildungsangebotsentwicklung	Personalentwicklung
<p>Stärkung von Fachkenntnissen</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▲ Besitzen die Mitarbeiter/-innen Kenntnisse über die Institutionen und Angebote vor Ort? ▲ Kennen die Mitarbeiter/-innen die kommunalen und regionalen Strukturen sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen? ▲ Haben die Mitarbeiter/-innen Kenntnisse über vernetztes Lernen und inklusive Lernorganisation? ▲ Besitzen die Mitarbeiter/-innen Kenntnisse über inklusionsorientierte Diagnostik und Verfahren?

Literatur

- BERTELSMANN STIFTUNG: Übergänge mit System. Fünf Forderungen für die Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2012
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt von BOBAN, Ines; HINZ, Andreas. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Erziehungswissenschaften 2003
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der Beruflichen Bildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013, S. 147–202 – URL: http://www.einfach-teilhaben.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN_BRK/Dokumente_InklusionGestalten/Expertise3.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 28.09.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Zusammenarbeiten. Inklusion in Unternehmen und Institutionen. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin 2014
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Zusammenarbeiten. Inklusion in Unternehmen und Institutionen. Ein Leitfaden für die Praxis. Ergänzung: zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in kleinen und mittelständischen Unternehmen unter Berücksichtigung von Informationstechnologie am Arbeitsplatz. Berlin 2014
- DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Berlin 2013
- ERDSIEK-RAVE, Ute; JOHN-OHNEORG, Marei: Inklusion in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung. Bonn 2015
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Praxis gestalten: Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung 2015
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEED EDUCATION: Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern – Zusammenfassender Bericht. Odense; Brüssel 2002
- HAAS, Benjamin; ARNDT, Ingrid: Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen. Eine Expertise gefördert von der Max-Traeger-Stiftung. GEW 2017 – URL: <https://www.gew.de/publikationen/publikationen/list> (Stand: 28.09.2018)
- LANGE, Valerie: Ländervergleich. Inklusive Bildung in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2017
- MONTAG STIFTUNG. JUGEND UND GESELLSCHAFT: Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn 2015
- REICH, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel 2014

- REICH, Kersten: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel 2012
- ROLFF, Hans-Günter: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: BOHL, Thorsten; HELSPER, Werner; HOLZAPPELS, Heinz Günter; SCHELLE, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010, S. 29–36

► Autorinnen und Autoren

Dr. Ingrid Arndt

Lektorin für Inklusive Pädagogik
Universität Bremen, Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Birgit Beierling

Referentin für Jugendsozialarbeit
Der Paritätische Gesamtverband, Berlin

Prof. Dr. Ruth Enggruber

Professur für Erziehungswissenschaft, insb. Sozial- und Berufspädagogik
Hochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Bastian Fischer

Vertretungsprofessur im Studiengang Heilpädagogik/Inclusion Studies
Hochschule Zittau/Görlitz

Nadine Gielisch

Sozialpädagogin
Bildungs- und Inklusionsbegleiterin GGS mbH

Bernd Heggenberger

Leiter Bildung und Arbeitsförderung
OWB Oberschwäbische Werkstätten gem. GmbH

Andrea Herrmann

Referentin für Inklusion/Sonderpädagogik im Referat „Gestalterische Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung“
Die Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen

Prof. Dr. Andreas Hinz

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften
(bis März 2017)

Frank Neises

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Grundsatzfragen, Angebote für die Praxis, Berufsorientierung“

Leitung der Fachstelle *überaus* für Übergänge in Ausbildung und Beruf
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ralf Nuglisch

Leitung des Bereichs „Arbeit und Qualifizierung“

Der Paritätische Baden-Württemberg, Stuttgart

Karin Maria Rüsing

Redakteurin bei *überaus*, Fachstelle für die Übergänge in Ausbildung und Beruf

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Jörn Sommer

Bereichsleitung der InterVal GmbH, Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts

InterVal GmbH Berlin

Dr. Veit Sorge

Referent für Oberschulen und Berufsorientierung im Referat „Gestalterische Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung“

Die Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen

Hartmut Sturm

Leitung des Geschäftsbereiches Übergang Schule – Beruf (HI 2)

Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)

Marlies Troeder

Leitung ESF Projekt dual & inklusiv (HI 23), Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)

Schulleiterin Berufliche Schule Uferstraße/BS 29, Hamburg (seit 1.12.2017)

Jens Vogel

Projektkoordination PraWO plus

Jugendberufshilfe Thüringen e. V.


Klaus Weber

Leiter des Arbeitsbereichs „Grundsatzfragen, Angebote für die Praxis, Berufsorientierung“

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

► Abstract

Not all adolescents experience the same level of success during the transition into training and work. Screening and exclusion processes continue on the training market. The articles in this edited volume examine how professional skills can be imparted to all young people and how participation in regular training and on the general job market can be improved. The volume focusses on suggestions for reform derived from scientific analyses on the one hand and illustrates examples of good practice featuring inclusive elements on the other. These examples then serve as implementation aids for institutions who want to orient themselves more inclusively. It is thus clear that differentiated, individual support is the basis for successful inclusion in vocational education and training.



Der Übergang in Ausbildung und Beruf gelingt nicht allen Jugendlichen gleichermaßen gut. Am Ausbildungsmarkt setzen sich Selektions- und Ausgrenzungsprozesse fort. Wie es gelingt, allen jungen Menschen berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln und die Teilhabe an regulärer Ausbildung und dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu verbessern, ist Thema der Beiträge in diesem Sammelband. Einerseits werden Reformvorschläge aus wissenschaftlichen Analysen abgeleitet und andererseits Beispiele guter Praxis mit inklusiven Elementen gezeigt, die als Umsetzungshilfe dienen, wenn Institutionen sich inklusiver ausrichten möchten. Es wird deutlich, dass eine differenzierte individuelle Förderung die Basis für eine gelingende Inklusion in der beruflichen Bildung darstellt.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 1 07-0

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



ISBN 978-3-8474-2302-7