

# BWP

Sonderdruck

BERUFSBILDUNG  
IN WISSENSCHAFT  
UND PRAXIS

## Sonderdruck

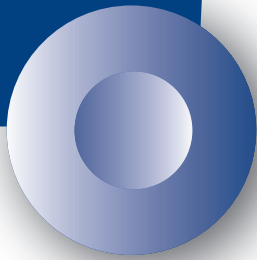
**INKLUSION gestalten  
gemeinsam. kompetent. professionell**  
Nationale Konferenz zur inklusiven Bildung  
17./18. Juni 2013 in Berlin

- „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt
- Ungleiches ungleich behandeln!  
Inklusion bedeutet Umdenken
- Inklusionskonzept bringt Bewegung  
in die Benachteiligtenförderung
- Reformvorschläge zum Übergang Schule
- (Berufliche) Teilhabe behinderter Menschen:  
Neue Perspektiven durch die VN-Konvention?

Bundesinstitut  
für Berufsbildung

**BiBB**

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten



## „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt

► Mit dem Postulat „Ausbildung für alle“ wird das Ziel verfolgt, allen jungen Menschen durch eine qualifizierte Berufsausbildung eine berufliche und soziale Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die Vision inklusiver Bildung ist es, allen einen Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen und jeden in die Lage zu versetzen, seine Potenziale zu entfalten. Im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ wird dies als ein universaler Anspruch formuliert, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder von besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Welche Schritte unternommen wurden, was bislang erreicht wurde und wo weiterer Handlungsbedarf besteht, um diesem Ziel näher zu kommen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das Inklusionskonzept für die Benachteiligtenförderung hat.



**URSULA BYLINSKI**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB*



**JOSEF RÜTZEL**

*Prof. Dr., Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, TU Darmstadt*

### Ausbildung für alle – auf dem Weg zur Realität?

Bei der Programmatik „Ausbildung für alle“ handelt es sich keineswegs um eine neue Zielsetzung. Seit den 1960er-Jahren knüpfen bildungspolitische Leitlinien daran an mit der Absicht, über zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte „Ausgegrenzte“ und „Benachteiligte“ in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren. Damit hat sich das Berufs-(Bildungs-)system zunehmend ausdifferenziert und modifiziert. Grundlegende strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems als Ganzes erfolgten jedoch nicht – obwohl immer wieder gefordert (vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat 1970, EULER/SEVERING 2007). Veränderungen bezogen sich stattdessen primär auf den spezifischen Bereich der Benachteiligtenförderung. Dabei ging es einerseits um Anpassungen an die durch technologischen, beruflichen und gesellschaftlichen Strukturwandel veränderte Arbeitsmarktsituation, andererseits um Anpassungen durch eine sich ausdifferenzierende und verändernde Zielgruppe. Jugendliche, die sich um eine berufliche Ausbildung bemühen, unterscheiden sich zunehmend bzgl. ihrer Nationalität, ihres Alters, ihres Geschlechts und ihrer Lebensverhältnisse.

Die im Lauf der 1980er-/1990er-Jahre entstandene und kaum überschaubare Vielzahl der Sonderprogramme von Bund, Ländern und der EU trugen mit zur Entstehung einer eigenen Benachteiligtenförderung bei. Neben dualer und vollzeitschulischer Ausbildung hat sich ein dritter Sektor innerhalb des beruflichen Bildungssystems etabliert (das sogenannte Übergangssystem), der jedoch nur für einen geringen Teil der (benachteiligten) Jugendlichen Übergänge in eine berufsqualifizierende Ausbildung ermöglicht.

### BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG = INTEGRALER BESTANDTEIL DER BERUFSBILDUNG

Mit den Beschlüssen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit wurde die berufliche Benachteiligtenförderung als Daueraufgabe und integraler Bestand-

teil der Berufsbildung definiert, unabhängig von der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt (vgl. BMBF 2000). Konsens war, dass gerade für Jugendliche „ohne Schulabschluss und mit oft erheblichen Verhaltens- und Lernproblemen“ die Ausbildungschancen verbessert werden sollten. Dafür wurde ein flächendeckendes, spezifisches Maßnahmeangebot zur Verhinderung von Ausbildungslosigkeit benachteiligter Zielgruppen als „dauerhaft notwendig“ erachtet (ebd.). Das vom BMBF (2001) gestartete BQF-Programm knüpfte hieran an. Vorrangiges Ziel war eine strukturelle Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung; „Ausbildung für alle“ und „Integration durch Qualifikation“ waren die zentralen Leitlinien. In diesem Kontext wurde eine „Neue Förderstruktur“ für die Berufsvorbereitung entwickelt und erprobt (vgl. u. a. THIEL 2001). Die daraus resultierte flächendeckende Einführung des Fachkonzepts für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§ 61 SGB III) sollte die Ausbildungsreife, die Berufswahl und die Integration in Ausbildung fördern. Die jungen Menschen sollten nach einer Eingangsdiagnostik mittels individueller Förderpläne und passgenauer pädagogischer Konzepte optimal gefördert werden. Höhere betriebliche Praxisanteile und die Bildung von regionalen Netzwerken werden seitdem angestrebt. Eine regionale Kooperation und Vernetzung sowohl von Bildungsangeboten als auch der Akteure wird derzeit in dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ (2008–2012) und der „BMBF-Bildungsketten-Initiative“ (2010–2014) verfolgt, mit dem Ziel, den Übergang in eine duale Berufsausbildung zu verbessern (vgl. [www.perspektive-berufsabschluss.de](http://www.perspektive-berufsabschluss.de) sowie [www.bmbf.de/de/14737.php](http://www.bmbf.de/de/14737.php); vgl. auch Interview mit PETER THIELE in diesem Heft).

### **BEDARF ES EINER PÄDAGOGIK DER BENACHTILIGTENFÖRDERUNG?**

Die Benachteiligtenförderung hat sich in den letzten drei Jahrzehnten sukzessive als eigenes Handlungsfeld entwickelt. Ihr Spezifikum ist, dass der Förderbedarf mit besonderen Merkmalen von Benachteiligung begründet wird, die einzelnen Individuen zugeordnet werden. BOJANOWSKI (2005, S. 331 f.) spricht von einer Gruppe von Jugendlichen mit multiplen Problemlagen. Für diese Zielgruppe wurden vor allem in der Anfangszeit einer „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (1980) eigene Lernsettings entwickelt, deren besondere Stärke im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Differenz lag. Dieser Zugang beschränkte sich jedoch auf das Handlungsfeld Benachteiligtenförderung; eine Übertragung auf das gesamte Berufsbildungssystem erfolgte nicht. Somit entwickelte sich die Benachteiligtenförderung (scheinbar) unabhängig vom „Regelsystem“ und wurde in den 1990er-Jahren zunehmend zu einem „Parallelsystem“ (vgl. BRAUN 1999). Gegenüber einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“ werden deutliche Vorbehalte geäußert. Kritisiert werden die

Defizitorientierung, die Etikettierung durch die (scheinbare) Besonderheit der Konzepte und deren unzureichende Wirksamkeit. Alle pädagogischen Konzepte stoßen immer an die Grenzen der Strukturen der Institutionen, des (Berufs-)Bildungssystems und an förderrechtliche Grenzen sozialstaatlicher Instanzen (vgl. ENGRUBER 2001; RÜTZEL 2000). Damit ist die Wirksamkeit der pädagogischen Konzepte mit Blick auf das Ziel „Ausbildung für alle“ begrenzt.

## **Das Besondere im Allgemeinen**

Somit bleibt die Frage: Braucht das Besondere eine eigene Pädagogik oder gilt das Allgemeine (berufs-)pädagogischer Lernarrangements? Eine Pädagogik für Benachteiligte in einem spezifisch dafür vorgesehenen Handlungsfeld birgt die Gefahr, den Status von Ausgrenzung zu verfestigen. Gleichwohl braucht es Expertenwissen, um individualisierte Lernprozesse zu initiieren und spezifische Kontextbedingungen einzubeziehen. Dieses wird aktuell unter dem Begriff „Diversity-Kompetenz“ diskutiert. KIMMELMANN (2010, S. 10) beschreibt Diversity-Kompetenzen nicht ausschließlich als „Sonderkompetenzen“, sondern als „Fähigkeiten, die grundsätzlich für die berufliche Bildung relevant sind“. „Offenheit und Interesse gegenüber dem individuellen Lernenden und seiner Persönlichkeit in ihren Auswirkungen auf sein Lernen“ zählen dabei zu den zentralen Merkmalen.

### **VIelfALT ALS RESSOURCE: VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION**

Im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ wird inklusive Bildung als eine „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verstanden, die nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009). In der Sonderpädagogik wird Inklusion als erweiterte und „optimierte Integration“ gesehen (vgl. SANDER 2002): Integration beinhaltet eine sonderpädagogische Unterstützung für spezifische Zielgruppen, während Inklusion alle mit ihren jeweils spezifischen pädagogischen Bedürfnissen in den Blick nehmen. In diese Richtung weist auch HINZ (2004), der das Inklusionskonzept als „Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe“ beschreibt, wonach gemeinsames, aber individuelles Lernen und ein individualisiertes Curriculum für alle vorgesehen ist. Bedeutend ist, dass im Inklusionskonzept Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen nicht mehr als eine eigene „förderungsbedürftige“ abgegrenzte Gruppe betrachtet werden.

Das Inklusionskonzept ist insofern für die Benachteiligtenförderung weiterführend, als der systemische Ansatz, im Unterschied zu einem individuumzentrierten Ansatz einer



**BILDUNG UND ERZIEHUNG**

HERAUSGEGEBEN VON

O. ANWEILER, M. FRIEDENTHAL-HAASE,  
W. GEORG, M. HEINEMANN, H. HINZEN,  
J. H. KNOLL, E. MATTHES, G. MILLER-KIPP,  
W. MITTER, H. PASCHEN, A. RAKHKOCHKINE  
UND U. RÖHR-SENDELMIEIER

Die Zeitschrift untersucht schwerpunktmäßig das Verhältnis von Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel. Dabei gelten folgende Prinzipien: das Verhältnis von Theorie und Praxis in bildungspolitischen Prozessen sowie in der schulischen Wirklichkeit, der multidisziplinäre Ansatz, die historische Fundierung gegenwärtiger Geschehnisse und Entwicklungen; der internationale und interkulturelle Vergleich.

JG. 63, HEFT 4 (2010)  
KARL-HEINZ ARNOLD,  
ANATOLI RAKHKOCHKINE UND  
WOLFGANG MITTER (HG.)**UNTERRICHTSPLANUNG  
IM INTERNATIONALEN VERGLEICH**  
2010, II, 395-519 S. BR.  
ISBN 978-3-412-20504-1JG. 63, HEFT 3 (2010)  
HARM PASCHEN UND  
UNA RÖHR-SENDELMIEIER (HG.)  
**SOZIALE UND EMOTIONALE  
ERZIEHUNG**  
2010, II, 267-393 S. BR.  
ISBN 978-3-412-20503-4ERSCHEINUNGSWEISE:  
VIERTELJÄHRLICH  
ISSN 0006-2456EINZELAUSGABE: € 19,90 [D] | € 20,50 [A]  
JAHRGANG: € 65,00 [D] | € 66,90 [A]  
(STUDIERENDE: € 39,90 [D] | € 41,00 [A])

ERSCHEINT SEIT 1948

BÖHLAU VERLAG, URSULAPLATZ 1, D-50668 KÖLN T: +49 221 913 90-0  
INFO@BOEHLAU.DE, WWW.BOEHLAU-VERLAG.COM**„PRÄVENTION“: DER ERSTE SCHRITT ZUR INKLUSION?**

Die frühzeitige Förderung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Berufsorientierung, die bereits in der allgemeinbildenden Schule beginnt, setzt in ihrer Wirkung auf den Grundsatz „Prävention statt Reparatur“. Sehen wir Prävention als „vorausschauende Problemvermeidung“, die sich nicht nur an individuellen Defiziten orientiert, und das Ziel verfolgt, Chancengleichheit für alle Jugendlichen herzustellen, weist sie in die gleiche Richtung wie das Inklusionskonzept. Insofern stellt sich die Frage, ob Prävention als der erste Schritt zur Inklusion betrachtet werden kann. Voraussetzung wäre, dass frühzeitige *Intervention auf unterschiedlichen Systemebenen* ansetzt, u. a. bezogen auf:

- das *Individuum* und einer entsprechenden individuellen Unterstützung, die dem Entstehungsprozess von Benachteiligung entgegenwirkt,
- die *strukturellen Risikofaktoren*, die sich auf das Individuum beziehen und die aufgrund von kultureller oder sozialer Herkunft, aufgrund des Geschlechts, des Bildungsabschlusses etc. gegeben sind,
- den *Lernzusammenhang* und die Entwicklung von integrierten sowie subjektorientierten Lernsituationen mit individueller Lernunterstützung (individueller Förderplan) und
- die *strukturellen Risikofaktoren*, die sich auf die selektiven Strukturen des Regelsystems, (bspw. des dreigliedrigen Schulsystems) beziehen.

Erst dann können System- und Kontextbedingungen entstehen, die alle Jugendlichen erreichen und ihnen Lernbedingungen ermöglichen, in denen sie ihre Potenziale entfalten können. Geleistet werden kann dies nur, wenn bspw. Berufsorientierung als ein Segment in eine systematische Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf eingebettet ist und Veränderungen auf der institutionellen Ebene (z. B. Schule), den Bildungskonzepten und -curricula (z. B. Schulprogramm, Bildungsbegleitung), dem regionalen Zusammenhang (regionales Übergangsmanagement) und nicht zuletzt auch im Bildungssystem selbst (Integrative Schulformen, Modularisierung im Rahmen der beruflichen Bildung) umgesetzt werden.

**Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Systemebenen**

Die knappe Rekonstruktion zeigt, Benachteiligtenförderung hat sich horizontal und vertikal immer weiter differenziert. Die ihr zugeordnete Funktion als kurzfristiges Steuerungs- und Interventionsinstrument hat sie längst verloren (vgl. MÜNK 2008, S. 32). Ihre Wirksamkeit ist trotz enormer Ressourcen begrenzt (vgl. u. a. TIMMERMANN 2004). Der Anspruch, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, die sozialen und personalen Kompetenzen und

Integrationspädagogik, die Herstellung eines umfassenden Systems für alle verfolgt. Übertragen bedeutet dies, dass (Berufs-)Pädagogik ihren Blick auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (Subjektorientierung) richtet, die Kompetenzen und vorhandene Unterstützungsstrukturen der jungen Menschen (Ressourcenorientierung), ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (Systemorientierung) berücksichtigt und Jugendliche aktiv in Lernprozesse einbezieht (Partizipation).

Folgt man dem Inklusionsgedanken, so müsste Benachteiligtenförderung in der Allgemeinen Pädagogik aufgehen. Spezifika müssten sich in einer Didaktik wiederfinden, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jungen Menschen in gleichem Maße eingehen kann – einer „Subjektorientierung“ (vgl. RÜTZEL 2000) ist dies implizit. Deutlich ist damit ein Kompetenz- und ressourcenorientierter Zugang verbunden.

die Integration in Ausbildung und Beschäftigung zu stärken, wird nur bedingt eingelöst. Zwar konstatieren die Autoren der 16. Shell Jugendstudie (vgl. ALBERT/HURRELMANN/QUENZEL 2010), dass die Mehrzahl der Jugendlichen optimistisch in die Zukunft blickt, die Zuversicht bei den sozial Schwächsten ist jedoch nach wie vor deutlich rückläufig. Betroffen sind Jugendliche mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen, mit Migrationshintergrund und junge Frauen, insbesondere junge Mütter (vgl. BEICHT/ULRICH 2008).

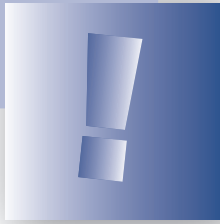
Analysen zur Selektion im Bildungssystem verweisen auf die Systemstrukturen als Hauptthemen für eine gelungene berufliche Integration (vgl. z. B. CHRISTE/REISCH/WENDE 2009). So identifiziert bspw. MÜNK (2008, S. 44 f.) als Hauptursache für die Dysfunktionalität des Übergangssystems das Festhalten am Dualen System als „Königsweg“, der so zum Nadelöhr wird und zur Ausgrenzung statt zur Integration führt. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse von MÜLLER-BENEDIKT (2007) von Bedeutung, dass Veränderungen in den Systemstrukturen aussichtsreicher sind als intensive individuelle Förderung.

Gleichwohl sind Konzepte der Unterstützung und Förderung nicht zu vernachlässigen. Ausgangspunkt von Lernprozessen sind die Lernenden selbst und ihre Potenziale. Vorhandene Methoden der Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik (u. a. exemplarisches Lernen, Subjektorientierung, Empowerment) werden in der Praxis der Benachteiligtenförderung erfolgreich umgesetzt und ausgestaltet. Sie bleiben aber dann wirkungslos, wenn sie an starre, nicht veränderbare institutionelle oder systemische Grenzen stoßen.

Der Inklusionsgedanke erweitert somit die Handlungsperspektiven, weil er auf die Notwendigkeit einer Veränderung unterschiedlicher Systemebenen verweist und gleichzeitig die Bedeutung individueller Faktoren nicht vernachlässigt. Individuelle Benachteiligungsrisiken können nur im Zusammenwirken mit Veränderungen auf der strukturellen Ebene beseitigt werden, das heißt: Sondermaßnahmen zu verlassen und Regelstrukturen zu verändern. Dies beinhaltet auch, den Aspekt des lebenslangen Lernens aufzugreifen und das Bildungssystem so zu gestalten, dass es jeder und jedem in seiner Biografie Einstiege und Bildungsmöglichkeiten bietet. Hierzu sind u. a. modularisierte Bildungsgänge, Creditsysteme, Kompetenz- und Outputorientierung sowie zertifizierte Kompetenzen, die nicht an Lernorte gebunden sind, wichtige Elemente. Damit Individuen ihre Potenziale entfalten können, ist die Gestaltung des Bildungssystems an den bildungspolitischen Leitlinien der Inklusion zu orientieren, die auf eine Öffnung und Veränderung des Regelsystems zielen. ■

## Literatur

- ALBERT, M.; HURRELMANN, K.; QUENZEL, G.: *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. Frankfurt 2010
- BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie*. BIBB-Report 6/2008 – URL: [www.bibb.de/de/49930.htm](http://www.bibb.de/de/49930.htm) (Stand: 10.02.2011)
- BMBF (Hrsg.): *Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. 2. Bericht des BMBF*. Bonn 2000
- BMBF (Hrsg.): *„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“*. Bonn 2001 – URL: [www.bmbf.de/pub/kompetenzen\\_foerdern.pdf](http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_foerdern.pdf) (Stand: 10.2.2011)
- BOJANOWSKI, A.: *Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche*. In: BOJANOWSKI, A.; RATSCHINSKI, G.; STRASSER, P. (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld 2005, S. 330–362
- BRAUN, F.: *Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München 1999
- CHRISTE, G.; REISCH, R.; WENDE, L.: *Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher*. Expertise im Auftrag des AWO-Bundesverbands. Berlin 2009
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2009
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart 1970
- ENGGROBER, R.: *Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“*. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft* 52 (2001) 1, S. 2–8
- EULER, D.; SEVERING E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen*. Bielefeld 2007
- HINZ, A.: *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?* In: SCHNELL, I.; SANDER, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2004, S. 41–74
- KIMMELMANN, N.: *Diversity-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern. Standards für eine neue Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals*. In: *berufsbildung* 64 (2010) 123, S. 8–10
- MÜLLER-BENEDIKT, V.: *Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?* In: *KZfSS* 59 (2007) 4, S. 615–639
- MÜNK, D.: *Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn 2008, S. 31–52
- RÜTZEL, J.: *Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung*. In: *Arbeitsstab Forum Bildung*. Bonn 2000
- SANDER, A.: *Von der integrativen zur inklusiven Bildung*. In: HAUSOTTER, A.; BOPPEL, W.; MESCHENMOSER, H. (Hrsg.): *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfart (DK) 2002, S. 143–164
- THIEL, J.: *Erprobung einer neuen Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf*. In: *ibv*, Heft 26. Nürnberg 2001, S. 2241–2257
- TIMMERMANN, D.: *Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung in der nationalen Bildungsberichterstattung*. In: BAETHGE, M. u. a. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin/Bonn 2004, S. 281–294



## Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken

► Der Inklusionsbegriff hat sich in verschiedenen Bereichen etabliert, beispielsweise in der Förderpädagogik, der Schulpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Migrationsforschung und der Bildungssoziologie. Selbst in der Betriebswirtschafts- und Managementlehre findet man nicht zuletzt aus ökonomischer Sicht ein immer stärkeres Interesse an der Inklusion von Vielfalt. Zu fragen ist aber, ob es sich dabei nicht um „alten Wein in neuen Schläuchen“ handelt. Warum war vor einiger Zeit noch von Integration und warum ist heute vermehrt von Inklusion die Rede?

Im Beitrag erfolgt eine Gegenüberstellung von Inklusions- und Integrationsbegriff und den damit verbundenen unterschiedlichen pädagogischen Handlungslogiken. Der Blick richtet sich dabei auch auf Strukturen und Mechanismen eines exklusiven deutschen Bildungswesens. Die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik erfordert genau hier Veränderungen, die abschließend skizziert werden.

### Bildung am Fließband

Wenn man die Kritik am Taylorismus zusammenfassen wollte, würden folgende Aspekte unweigerlich Berücksichtigung finden: Detaillierte Anweisungen und zerlegte Aufgaben, die nur *einen* Weg zum Produkt ermöglichen; festgelegte Einwegkommunikation mit eng abgesteckten Inhalten; exakte Vorgabe von Ort und Zeit der Produktion; quantifizierte Zielvorgaben für den Einzelnen; Entfremdung des Gesamtziels von der Tätigkeit des Einzelnen. Diese Managementlogik lässt sich erstaunlich gut auf die Unterrichtsrealität und das Schulsystem übertragen: Es gibt einen Plan (Lehrplan), der den Input relativ genau vorgibt; dieser Input wird in einen 45-Minuten-Takt zerlegt (Unterricht); Lehrer/-innen stellen in diesem Zeitraum etliche (je nach Studie durchschnittlich 50 bis 80) Fragen, die sich die Schüler/-innen in der Regel nie gestellt haben (Unterrichtsform); es gibt verschiedene „Fließbänder“ für hochwertige, mittlere, einfache und niedere Qualität (Schulformen) und eine kontinuierliche Auslese bei Abweichungen von Toleranzgrenzen (Noten, Klassenwiederholungen, Schulformwechsel).

Während in der Vergangenheit fast alle Heranwachsenden – unabhängig von der Schulkarriere – in irgendeiner Form in den Arbeitsmarkt integriert werden konnten, zeigt sich Bildungsarmut heute als zentrales Problem für Wirtschaft und Sozialstaat. Etwa 400 000 Jugendliche befinden sich jährlich weder im betrieblichen noch im schulischen Berufsausbildungssystem, sondern im sogenannten Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dadurch entgehen den Sozialkassen Einnahmen und durch die verlängerte Schulzeit bzw. durch anderweitige Maßnahmen der beruflichen Benachteiligtenförderung entstehen Kosten. Damit ist die ökonomische Begründung für umfassende Teilhabe an Bildung umschrieben. Die normative Perspektive, die eine weit längere Tradition in Philosophie und Pädagogik aufweist, stellt Gerechtigkeitsaspekte und die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund. Beide Argumentationslinien laufen im Inklusionsbegriff zusammen: Inklusion bedeutet so viel wie Einschluss oder Dazugehörigkeit. Aber worin besteht der Unterschied zum Integrationsbegriff?



**ALADIN EL-MAFAALANI**

Berufsschullehrer, Dozent an der FH Dortmund und der Ruhr-Universität Bochum sowie Doktorand im Forschungsprojekt „Bildungsaufsteiger aus benachteiligten Milieus“

## Inklusion: Anders sein und dazugehören

Die Differenzen sollen hier am Beispiel der Sozialintegration von Migranten verdeutlicht werden. So versteht bspw. ESSER (2000) unter gesellschaftlicher Integration sowohl Inklusion bzw. Mehrfachintegration als auch Assimilation bzw. Einfachintegration (vgl. Tab. 1). Assimilation bedeutet, dass sich Zuwanderinnen und Zuwanderer an die Mehrheitsgesellschaft anpassen, womit gemeint ist, dass sie sich beispielsweise in Bezug auf Sprache, soziale Kontakte und ihre persönliche Identifikation dem Bestehenden angleichen. Bei dieser Form der Integration steht also die Teil-

habe an der Aufnahmegesellschaft im Vordergrund und die ethnische Herkunft verliert im Lauf der Jahre an Bedeutung. Der Integrationstypus „Inklusion“ fokussiert hingegen eine Gleichwertigkeit von Herkunft und An- bzw. Zukunft. Die Zuwanderinnen und Zuwanderer sprechen beispielsweise beide Sprachen, haben soziale Netzwerke in beide Richtungen und identifizieren sich sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit jener, in die sie hineinwachsen. Was vielfach kritisiert wird, ist die Tendenz, dass sich ethnische Gemeinden bilden, die gesellschaftlich exkludiert sind. Dieser Zustand, der unter dem Titel der „Parallelgesellschaft“ diskutiert wird, wird in dem Modell mit Separation bezeichnet.

Der wesentliche Unterschied zwischen Inklusion und Integration besteht also darin, inwieweit die individuellen Merkmale und die gesellschaftlichen Mehrheitsvorstellungen in Verbindung gebracht werden. Wobei entscheidend ist, ob eine „starke“ Normalitätsannahme zugrunde gelegt wird oder nicht. Unter sozialer Öffnung und Integration hat man sehr lange verstanden, dass sich die Normalitätsannahmen in Organisationen und Institutionen nicht verändern müssen (oder dürfen?) und nach dem Motto „was nicht passt, wird passend gemacht“ assimiliert und homogenisiert wird. Seitdem allgemein nachvollzogen wird, dass dieses Vorgehen nicht die erhofften Resultate bringt, gewinnt der Inklusionsbegriff an Aufmerksamkeit. Inklusion – und darin liegt tatsächlich ein beachtenswerter Unterschied – bedeutet also immer, dass auch Normalitätsvorstellungen neu geordnet werden müssen. In diesem leicht gesagten Satz steckt eine enorme Herausforderung. Andersartigkeit und Vielfalt gilt es nicht nur zu dulden, sondern als Bestandteil des Systems anzuerkennen. Angesichts der stark normierenden und selektierenden Strukturen im Bildungssystem ist dies eine große Herausforderung.

Tabelle 1 Typen der Sozialintegration von Zuwanderern

		Sozialintegration in ethnische Gemeinde	
		Ja	Nein
Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft	Ja	<b>Inklusion</b> als Mehrfachintegration (Plurale/multikulturelle Gesellschaft)	<b>Assimilation</b> als Einfachintegration (Homogene Gesellschaft)
	Nein	<b>Separation</b> als gesellschaftliche Exklusion (Parallelgesellschaft)	<b>Marginalisierung</b> als Mehrfachexklusion (Vereinzlung)

Quelle: ESSER 2000, S. 287

Tabelle 2 Ausgaben je Schüler nach Bildungsstufen (in PPP-US-Dollar) und Abweichung (in %)

	Primarbereich		Sekundarstufe I		Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen)		Hochschule (ohne Forschung)	
<b>Deutschland</b>	5.548		6.851		9.557		8.534	
<b>OECD-Durchschnitt</b>	6.741	+ 22 %	7.598	+ 11 %	8.746	- 8 %	8.970	+ 5 %
<b>Schweden</b>	8.338	+ 50 %	9.020	+ 32 %	9.247	- 3 %	9.402	+ 10 %

Datenquelle: OECD 2010

## Strukturen der Exklusion im deutschen Bildungswesen

Im deutschen Bildungswesen scheint es einen starken Systemerhaltungstrieb zu geben. Bei jeder Veränderung der Strukturen wurde differenziert statt zu vereinheitlichen: Es gibt eine kaum zu überschauende Vielzahl von Schwerpunkten an Sonderschulen, von beruflichen Bildungsgängen (insbesondere im Übergangssystem), von Möglichkeiten Schulabschlüsse nachzuholen, von Hochschulformen und -zugängen, von rechtlichen Bestimmungen und Lehrplänen usw. Entsprechend weist auch die Finanzierung eine diffuse Logik auf. So liegen die Ausgaben für die Sekundarstufe II in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt, während die Primarstufe (sowie die elementare Bildung) im Vergleich mit dem OECD-Durchschnitt deutlich unterfinanziert ist (vgl. Tab. 2). Eine „Überfinanzierung“ findet also lediglich in den Bildungsphasen statt, in denen nicht mehr alle Lernenden von den Ausgaben profitieren können.

Tabelle 3 Ausgaben je Schüler nach Schulform in der Sekundarstufe I (in Euro)

Förderschule	Hauptschule	Gymnasium (ohne Sek. II)	Realschule
13.100	6.000	5.600	4.600

Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010

Tabelle 4 Ausgaben pro Schüler nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (in Euro)

Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschule	Universität	Fachhochschule	Duales System (nur öff. Ausgaben)
6.900	5.800	5.700	5.300	2.200

Datenquelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008



Bei einer differenzierten Betrachtung der Ausgaben für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I stellt man fest, dass die Ausgaben für die Förder- und Hauptschulen am höchsten sind (vgl. Tab. 3). Diese Tatsache steht in keinem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen dieser Schulformen. Und die Ausgaben für die beruflichen Bildungsgänge des Übergangssystems liegen deutlich darüber (vgl. Tab. 4). Das Berufsvorbereitungsjahr, welches hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die den Hauptschulabschluss nachholen wollen, übertrifft bei den jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben alle anderen deutschen Bildungsgänge. Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Die im Bildungswesen dominierende „Theorie der Förderung“ besteht in der fortwährenden Selektion und nicht in der frühzeitigen Förderung und Prävention, was zu einer finanziell aufwendigen Kompensation chronisch etablierter Defizite führt. Wir können also nicht nur eine Unterfinanzierung, sondern insbesondere eine strukturelle Fehlfinanzierung konstatieren.

## Ungleichheit als pädagogische Leitidee

In einem meritokratisch legitimierten Bildungssystem ist die Leistung eines Menschen ausschlaggebend für den Bildungsabschluss, den er erhält. Allerdings muss dabei beachtet werden, welches *Verständnis* von Leistung, also auch vom *Zustandekommen* und *Messen* der Leistung, dem System zugrunde liegt. Der Grundgedanke, alle Kinder und Jugendlichen hätten gleiche oder vergleichbare Startchancen und könnten in einem fairen Wettbewerb „unterschieden“ werden, erweist sich aus empirischer Sicht als Ideologie. Es muss die berechtigte Frage gestellt werden, warum der Wettbewerb zwischen den Kindern bereits sehr früh beginnt, aber die Schulen und Lehrkräfte fast vollständig von Konkurrenz „abgeschirmt“ werden. Klassenwiederholungen, verschiedene Schulformen und sogar (Ziffern-)Noten werden in inklusiven und messbar erfolgreichen Bildungssystemen sehr viel später eingeführt. Selbst körperlich bzw. geistig beeinträchtigte Menschen bekommen *keine* besondere Behandlung in Sonderschulen. Schulen und Lehrkräfte übernehmen beispielsweise in Finnland Verantwortung für die Lernentwicklung aller Kinder und Jugendlichen, haben aber auch einen deutlich höheren Grad an Autonomie bei der Gestaltung der Lernumgebung und des Unterrichtsangebots. Die Wettbewerbssituation wird also in diesen Ländern verlagert: von einer Konkurrenz zwischen den Schülerinnen und Schülern auf einen (gemäßigten) pädagogischen Wettbewerb zwischen Lehrkräften bzw. Schulen. Dies zwingt zu Kooperation, Innovation und Evaluation sowie zu einer intensiven Beschäftigung mit dem einzelnen jungen Menschen. Die in Deutschland bestehenden Strukturen fördern hingegen eine Mentalität, nach der die Lehrkraft immer den richtigen Unterricht macht und bei Abweichungen von den Leis-

tungserwartungen lediglich die falschen Schüler hat (vgl. EL-MAFAALANI 2010).

Die pädagogische Leitidee von Normalität im Hinblick auf Entwicklung, Begabung und Leistungsfähigkeit wird durch jene ersetzt, die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht. Der bzw. die Einzelne soll sich entwickeln können, wird individuell gefördert und bleibt in einer Lerngruppe, die Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Schwächen und Interessen umfasst. Diese Zusammenhänge sind mit einer Reihe von (pädagogischen) Implikationen in Tabelle 5 pointiert einander gegenübergestellt. Wesentliche Unterschiede bestehen also darin, ob die Inhalte, Lehrpläne und Leistungserwartungen (also Lern-

Tabelle 5 **Ungleichheit und Normalität als pädagogische Leitideen**

	Konkrete Vielfalt ist Leitidee – Ungleichheitsannahme	Formale Gleichheit ist Leitidee – Normalitätsannahme
<b>Integrationsform</b>	Inklusion von Heterogenität	Assimilation und Homogenisierung
<b>Ausgangspunkt</b>	Der konkrete Lernprozess eines Menschen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten	Standardisierter, dem Lehrplan unterstellter, „normaler“ Lern- und Entwicklungsprozess
<b>Lernweg</b>	Induktiv – von der Lebenswelt ausgehend, dann abstrahierend	Deduktiv – von Themenfeldern ausgehend
<b>Theorie der Förderung</b>	Ungleiches ungleich behandeln und gemeinsames Lernen	Lernen im Gleichschritt und in homogenen Lerngruppen
<b>Zieldimension</b>	Output: Was sollen alle können?	Input: Was soll allen unterrichtet worden sein?
<b>Reaktion auf Leistungsrückstände</b>	Lernwege und Lehrmethoden ändern	Homogenisierung durch Selektion
<b>Logik</b>	Ressourcenorientierung: Stärken werden aufgedeckt	Defizitorientierung: Schwächen werden gesucht
<b>Reihenfolge</b>	Erst fördern, dann fordern	Erst fordern, dann fördern
<b>Effekt</b>	Inklusion durch Ungleichbehandlung	Exklusion bestimmter Gruppen durch Gleichbehandlung

objekt und Input) den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit bilden oder ob die Lernenden und das Lernen selbst (also Lernsubjekt und Output) im Zentrum der Bemühungen stehen. Natürlich werden auch im bestehenden System schülerorientierte Lern-Settings praktiziert. Allerdings kann dies lediglich punktuell und nur innerhalb der Restriktionen des Schulsystems geschehen. Das Schulsystem ist jedoch auf Homogenisierung und Selektion ausgerichtet.

## Inklusive Pädagogik bedarf entsprechender Strukturen

Unter der Berücksichtigung, dass eine Grundfunktion des Erziehungs- und Bildungssystems Selektion ist und bleiben muss, stellt sich allerdings die Frage, ob Selektion das Ergebnis von Bildungsprozessen darstellt oder ob sie bereits sehr früh im Bildungsprozess angelegt ist. Zu früh wird in



Deutschland für Prüfungen gelernt und nicht um beispielsweise anregende Probleme zu lösen, widersprüchliche Situationen zu bewältigen und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Zu früh lernen Kinder, sich auf Lehrkräfte einzustellen, statt selbst Lern-Profis zu werden. Daher wird vielfach bemängelt, dass in der Schule gewisse Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die eigentlich in der Schule erst gelernt werden sollten (vgl. BÖTTCHER 2005). Eine vielfach übersehene Gefahr der Kompetenzorientierung ist zudem, noch stärker auszuschließen als dies bisher der Fall war. Versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. WEINERT 2001, S. 27 f.), dann müssten auch genau diese Bereitschaft und Fähigkeiten gefördert werden. Insbesondere motivationale, volitionale und soziale Kompetenzbereiche sind in besonderem Maße beim Schulstart ungleich verteilt. Schule beschränkt sich jedoch größtenteils auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten.

Das Potenzial der beruflichen Bildung besteht genau in einem anderen curricularen Zugang. Systematisch werden konkrete Handlungssituationen simuliert und eingeübt, die – wenn nicht lebensweltlich, so doch – berufsbezogen anschlussfähig sind. Im beruflichen Bildungssystem steht also ein induktives und praxisorientiertes Lerndesign im Vordergrund, welches prinzipiell die Beteiligung sozial benachteiligter Jugendlicher verbessern könnte. Allerdings sind die Strukturen der beruflichen Bildung nicht weniger selektiv als im gesamten Bildungssystem. So kann auch hier von einer Dreiteilung gesprochen werden: Im dualen System befanden sich 2008 etwa 48 Prozent, im Schulberufssystem etwa 18 Prozent und im Übergangssystem 34 Prozent der Jugendlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Und insbesondere die „Maßnahmen“ der beruflichen Benachteiligtenförderung, in denen sogenannte „Schulversager“ wieder „unter sich“ sind, führen eher zu Stigmatisierung und Reduzierung der Arbeitsmarktchancen dieser jungen Menschen (vgl. BOJANOWSKI 2008).

## Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen

In der Gesamtbetrachtung scheint es im deutschen Bildungssystem eine besonders ausgeprägte Neigung zur Homogenisierung, Differenzierung, Ordnung und Normierung zu geben. Aus dieser Neigung heraus entwickelten sich auf der einen Seite insgesamt überkomplexe, stark differenzierende und offensichtlich ineffiziente institutionelle Strukturen, die auf der anderen Seite zu unterkomplexen, kaum differenzierenden und ineffektiven individuellen

Lehr-Lern-Prozessen führen. Genau das Gegenteil wäre jedoch aus Sicht eines inklusiven Bildungsverständnisses heraus wichtig: Auf der Prozessebene müsste Ungleiches ungleich behandelt werden, müssten Stärken und Potenziale auf unterschiedlichen Wegen ausgeschöpft werden; auf der Strukturebene sollten (so lange wie möglich) alle Möglichkeiten offen gehalten und alle Menschen gleich behandelt werden. Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen – wie einfach sich das anhört!

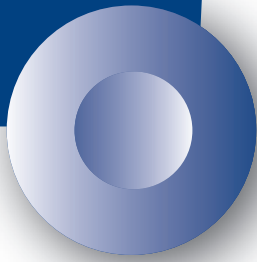
Eine solche Öffnung der Strukturen wird von weiten Teilen der Bevölkerung allerdings nicht befürwortet – zu viele Privilegien stünden zur Disposition (wie das Beispiel der gescheiterten Schulreform in Hamburg zeigt). Allerdings können Bildungsarmut und Wohlfahrtsstaat nicht auf Dauer parallel bestehen. Auf Dauer lassen sich auch keine Stellvertreter-Diskussionen zu Demografie-, Migranten- und Hartz-IV-Problematiken führen, ohne die Themen Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt zu rücken.

Es sind mittlerweile auch ökonomische Argumente, die für soziale Öffnung sprechen. Und die ökonomischen Argumente waren schon immer schlagkräftiger als die normativen. Dass normative und ökonomische Perspektiven in die gleiche Richtung strömen, ist keineswegs Zufall – diese ungewöhnliche Übereinstimmung steht vielmehr am Ende der Erkenntnis, dass nicht der Paternalismus des Sozialstaats, sondern die Eigenverantwortung der Menschen für eine funktionierende Gesellschaft die grundlegende Voraussetzung ist. Und diese Verantwortung muss gelernt sein! ■

---

### Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld 2010
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld 2008
- BÖTTCHER, W.: *Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag*. In: OPIELKA, M. (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden 2005, S. 61–76
- BOJANOWSKI, A.: *Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion*. In: BOJANOWSKI, A.; MUTSCHALL, M.; MESHOU, A. (Hrsg.): *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. Münster 2008, S. 33–46
- EL-MAFAALANI, A.: *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg 2010
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt/Main 2000
- OECD: *OECD Education at a Glance 2010*
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Ausgaben je Schüler/-in 2007*, Wiesbaden 2010
- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001, S. 17–31



## Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung

### Neue Impulse aus der Praxis

PETRA LIPPEGAUS-GRÜNAU

► Die Inklusionsdebatte hält der Benachteiligtenförderung einen Spiegel vor, in dem diese sich in ihren widersprüchlichen Zielen und Funktionen abbildet. Die Forderungen nach Partizipation und Teilhabe geben Anlass, Benachteiligtenförderung kritisch zu reflektieren, weiterzuentwickeln und in eine inklusive Berufsbildung einzubringen. In der Praxis zeichnen sich erste Schritte dazu ab, die in diesem Beitrag skizziert werden.

### Benachteiligtenförderung zwischen Integration und Ausgrenzung

Die Benachteiligtenförderung bewegt sich in einem „Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion“ (vgl. NIEMEYER 2008, S. 18). Sie soll Selektionsprozesse des deutschen Bildungssystems auffangen und trägt gleichzeitig durch soziale, institutionelle und politische „Be-Sonderung“ zur Ausgrenzung bei (ebd., S. 19). Bei ihrer Einführung vor 30 Jahren bezeichnete die Benachteiligtenförderung ein ambitioniertes Konzept, das sozialpädagogische und berufspädagogische Ansätze zusammenführte (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL in diesem Heft), auf Teilhabe für alle abzielte und einen schnellen Übergang in die Regelausbildung anstrebte. Insbesondere die sozialpädagogischen Grundlagen und Fachdiskurse (vgl. ENGRUBER 2010) weisen große Übereinstimmungen mit den Themen der Inklusionsdebatte auf, geht es hier wie dort

- um die Verwirklichung der Menschenrechte,
- um eine über die Dimension Arbeit/Beruf hinausgehende Entwicklung der gesamten Persönlichkeit sowie
- um Verwirklichungs-, Ermöglichungs- und Beteiligungschancen.

Beiden Ansätzen ist der Blick auf strukturelle Problemlagen zu eigen, das Ziel der Selbstbestimmung und die Forderung nach Solidarität. Unterschiede zum Inklusionskonzept zeigen sich insbesondere in der Funktion der Benachteiligtenförderung im deutschen Bildungssystem: Zuschreibungen von Abweichungen und Defiziten verorten die Verantwortung für Benachteiligungen bei den Jugendlichen selbst. In Zeiten fehlender Ausbildungsplätze werden neue Adressatengruppen zu Problemfällen umdefiniert, z. B. Marktbenachteiligte, Altbewerberinnen und -bewerber (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU 2009, S. 12–34). Im Zuge der sogenannten Hartz-Reformen verschoben neue Förderlogiken („Fördern und Fordern“) die Gewichtung noch stärker zur Eigenverantwortung. Damit verengten sich professionelle Handlungsmöglichkeiten zunehmend darauf, junge Menschen „für die schulische und berufliche Ausbildung fit zu machen“ (vgl. ENGRUBER 2010, S. 30). Die Maßnahmen sind überwiegend normativ ausgerichtet: Sie orientieren sich am „Normallebenslauf“ und grenzen junge Menschen aus, die den Anforderungen in den Maßnahmen nicht gerecht werden. Damit setzen sich auch hier die Selektionsmechanismen des allgemeinbildenden Schulsystems fort (vgl. OEHME 2010).

### Neue Handlungskonzepte in der Praxis

Die dargestellte Ausrichtung der Benachteiligtenförderung steht seit Jahren in der Kritik. Die Inklusionsdebatte verleiht denjenigen Rückenwind, die ein Umdenken fordern:

- Nicht der/die Einzelne muss den normativen Anspruch auf Integration erfüllen, sondern die solidarische Gesellschaft muss Sorge dafür tragen, „Bildung und Beschäftigung so zu organisieren, dass (...) inklusive Strukturen entstehen, d. h. soziale Handlungskontexte, die allen in ihrer Verschiedenheit eine ihren Bedürfnissen entsprechende soziale Teilhabe eröffnen.“ (vgl. OEHME 2010)
- Der Wert aller Menschen wird nicht an seiner (möglichen) Leistung gemessen und nicht auf die Verwertbarkeit z. B. am Arbeitsmarkt eingegrenzt. Niemand wird aufgrund genormter Kriterien klassifiziert, ausgegrenzt und zum Problemfall gemacht.

Neue Handlungskonzepte und Projekte wenden sich an Zielgruppen, die durch die bisherige Förderung nicht erreicht werden und am Rande der Gesellschaft leben. Unter dem Stichwort „Jugendintegrationskonzept“ entwirft die Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit NRW ein neues Konzept, das „die Beschneidung von

Teilhabechancen“ (vgl. MÜLLER/SCHULZ/THIEN 2010, S. 425) in den Mittelpunkt stellt. Darin macht sie auf die Folgen des gesellschaftlichen Wandels, insbesondere auf die Folgen der Individualisierung der Risiken und der Entsolidarisierung aufmerksam und analysiert veränderte Lebenslagen von jungen Menschen, die durch sich verschärfende soziale Ungleichheit in Not geraten. Sie fordert, neue Fördermöglichkeiten für junge Menschen zu erschließen, die diese selbst, ihre Kräfte, Wünsche und Ideen zum Ausgangspunkt nehmen. Das vorliegende Konzept verschiebt die Perspektive von einem eindimensionalen Integrations- zu einem mehrdimensionalen Inklusionsverständnis. Neben Arbeit und Bildung beschreibt es Wohnen, Gesundheit, Migration und Aufenthaltsstatus, Schulden und Strafälligkeit als relevante Lebenslagendimensionen junger Menschen (vgl. ebd., S. 15).

„Für eine Pädagogik der Inklusion“ setzt sich IN VIA Deutschland e. V. in einem gleichnamigen Projekt ein (vgl. [www.invia.caritas.de/74165.html](http://www.invia.caritas.de/74165.html)). Das auf eine Fortbildung der Fachkräfte angelegte Projekt entwickelt und unterstützt vor allem niedrigschwellige Ansätze, die sich an Jugendliche wenden, die die normierten Anforderungen bisheriger Maßnahmen nicht erfüllen und somit „durch die Maschen fallen“. Niedrigschwellige Ansätze ermöglichen es, Werte wie Partizipation, Anerkennung, Wertschätzung, Fairness zu erleben und zu erlernen. Hier ist Verschiedenheit selbstverständlich und wird ausdrücklich begrüßt. Ein Beispiel dafür ist das Projekt Manege in Berlin-Marzahn, das sich in Rahmen von Aktivierungshilfen gezielt an die Jugendlichen wendet, die woanders bereits gescheitert sind. Sie erhalten eine individuelle Betreuung, einen „sanften“ Einstieg ins Berufsleben und werden unterstützt, ihr Leben besser zu organisieren.

Diese und vergleichbare Projekte gehen einen ersten Schritt in Richtung Inklusion, scheinen den Fokus aber zunächst innerhalb der Benachteiligtenförderung zu belassen. Der Inklusionsgedanke fordert darüber hinaus auf, die Eigenlogik des Systems Benachteiligtenförderung zu überwinden, das heißt die Grenzen zwischen Sonderförderung und dem Regelsystem der beruflichen Bildung aufzulösen.

Wie ein Ansatz in der Schnittmenge zwischen Regelsystem und Förderung aussehen kann, zeigen die Ausbildungs- und Kooperationsmodelle der „Assistierte Ausbildung“. Sie verstehen sich als ein Weg zwischen Regelausbildung und außerbetrieblicher Ausbildung und öffnen die betriebliche Ausbildung für Gruppen, denen der Zugang dazu bislang verwehrt war. In Zusammenarbeit von Betrieben und Trägern der Jugendberufshilfe liefern sie einen Beitrag zu inklusiven Strukturen, indem sie an den jeweiligen Lebenslagen und Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen und gleichzeitig Unternehmen befähigen, diese auszubilden. Das baden-württembergische Projekt Carpo und das Vorgängerprojekt Diana, die sich u. a. an junge Eltern wenden, umfassen ein umfangreiches Unterstützungs- und Dienst-

leistungsangebot an flexiblen und passgenauen Hilfen, neben Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung z. B. auch die Auseinandersetzung mit Betreuungsproblemen. Die Betreuung der Auszubildenden ist kontinuierlich angelegt und reicht von der Bewerbung bis zur Abschlussprüfung (vgl. [www.carpo-esf.de/index.php?id=8](http://www.carpo-esf.de/index.php?id=8)).

Die Projekte Carpo und Manege werden in aktuellen Berichten des Good Practice Center (GPC) als Beispiele guter Praxis ausführlich dargestellt ([www.goodpractice.de/berichte.php](http://www.goodpractice.de/berichte.php)).



## Selbstreflexion im Spiegel der Inklusionsdebatte

Konsequent gedacht stellt das Inklusionskonzept die Existenz einer Sonderförderung außerhalb der Regelausbildung infrage. Gleichzeitig verfügt Benachteiligtenförderung – wie das Good Practice Center anschaulich macht – über bewährte Konzepte und Ansätze, Erfahrungen, Qualifikationen und Methoden. Diese werden in einer inklusiven beruflichen Bildung gebraucht, um alle jungen Menschen ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Eine Selbstreflexion im Spiegel der Inklusion zeigt die Notwendigkeit, die Benachteiligtenförderung zu reformieren und neu zu positionieren – als einen pädagogisch und gesellschaftlich notwendigen, selbstverständlichen und festen Bestandteil (vgl. KAMPMEYER/NIEMEYER 2008, S. 124) *innerhalb* des Regelsystems der beruflichen Bildung. ■

### Literatur

- ENGRUBER, R.: *Professionelle Grundlagen Sozialer Arbeit für den Arbeitsmarkt*. In: BURGHARDT, H.; ENGRUBER, R.: *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit*. Berlin 2010, S. 13–59
- KAMPMEIER, A.; NIEMEYER, B.: *Das Miteinander fördern – Zusammenfassung und Schlusswort*. In: KAMPMEIER, A. u. a. 2008, S. 123–130
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, P.: *Kompetenzen erkennen und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf, dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche*. Offenbach a. M. 2009
- NIEMEYER, B.: *Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme*. In: KAMPMEIER, A. u. a.: *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung*. Bielefeld 2008, S. 11–47
- MÜLLER, C.; SCHULZ, F.; THIEN, U. (Hrsg.): *Auf dem Weg zum Jugendintegrationskonzept. Grundlagen und Herausforderungen angesichts veränderter Lebenslagen junger Menschen*. Berlin 2010
- OEHME, A.: *Implikationen des Inklusionsbegriffs für die Unterstützung Jugendlicher im Übergang*. Vortrag bei der Fachtagung: „Für eine Pädagogik der Inklusion“ am 09.12.2010 in Paderborn. Unveröffentlichtes Manuskript

# Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig

Ergebnisse einer Expertenbefragung

► Angesichts der Probleme vieler Jugendlicher beim Übergang Schule – Berufsausbildung wird diskutiert, wie sich das Ausbildungssystem gegenüber den Jugendlichen stärker öffnen kann. Im Rahmen eines Expertenmonitors nahmen Ende 2010 rund 500 Fachleute zu verschiedenen Reformvorschlägen Stellung. Ihre Einschätzungen werden in diesem Beitrag vorgestellt. Demnach sind in Deutschland nur jene Konzepte konsensfähig, welche die bestehenden Zugangsregeln in die Berufsausbildung unberührt lassen. Reformen, die die betriebliche Entscheidungsautonomie bei der Lehrstellenbesetzung einschränken, haben somit kaum eine Realisierungschance. Breite Zustimmung finden dagegen Neuerungen des Übergangssystems und intensivierte Unterstützungsmaßnahmen für Betriebe und Jugendliche.



**JULIA GEI**

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,  
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



**ANDREAS KREWERTH**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,  
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



**JOACHIM GERD ULRICH**

Dr. rer. pol., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,  
Bildungsbeteiligung“ im BIBB

## Das Problem: Die Übergänge dauern zu lange

Wenn Jugendliche die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen verlassen, sind sie normalerweise zwischen 16 und 17 Jahre alt. Das Alter der *nicht studienberechtigten* Ausbildungsanfänger/-innen beträgt dagegen im Schnitt 19,2 Jahre (vgl. UHLY 2010). Viele ausbildungsinteressierte Schulabgänger/-innen benötigen ein Jahr oder noch länger, bis sie mit einer voll qualifizierenden Berufsausbildung anfangen können. Ein Teil von ihnen reagiert auf die Übergangsprobleme mit Resignation und Ausbildungsverzicht (vgl. BEICHT/ULRICH 2008).

Aus Sorge um diese Jugendlichen, aber auch aus Sorge um die drohende Fachkräftelücke (vgl. HILGER/SEVERING 2008) wird zurzeit darüber diskutiert, wie die Eingliederung in das Berufsausbildungssystem – Soziologen sprechen von „Inklusion“ – durch eine Reform der Zugangsmechanismen effizienter gestaltet werden kann. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass die Platzierung in das duale System – anders als z. B. der Eintritt in die Hochschulausbildung – eine „Marktinklusion“ darstellt, also weitgehend über das Verhältnis von Nachfrage und Angebot erfolgt (vgl. ESSER 2000, S. 233 ff.). Wenn die Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden deutlich niedriger als die Bewerberzahl ist – und dies war auch noch im Jahr 2010 der Fall –, bleiben viele Jugendliche aus dem dualen System ausgeschlossen.

## Was sind mögliche Lösungsansätze?

Die diversen Vorschläge, die zurzeit zur Lösung dieses Problems diskutiert werden, lassen sich in drei grundlegenden Strategien zusammenfassen:

1. Die erste Strategie läuft auf eine Abschwächung bzw. Relativierung des Prinzips der marktgesteuerten Inklusion hinaus (vgl. NEß 2007, S.169). Die Entscheidungsautonomie der Betriebe, ob oder wen sie ausbilden, wird dabei eingeschränkt, und den Betrieben werden bestimmte



Vorgaben gemacht. Damit soll erreicht werden, dass die Betriebe insgesamt mehr ausbilden bzw. spezifische Zugangsbarrieren für benachteiligte Jugendliche (z. B. für Migrantinnen und Migranten) abgebaut werden.

- Die zweite Strategie lässt die *marktgesteuerte* Inklusion unberührt, möchte sie aber durch einen *regelgesteuerten* Inklusionsmechanismus („Regelinklusion“) ergänzen (zu den Begriffen vgl. Kasten). Konkret heißt dies: Ausbildungsinteressierte Jugendliche, die bestimmten Aufnahmebedingungen entsprechen – z. B. einen Schulabschluss mitbringen, als „ausbildungsreif“ eingestuft werden oder im einfachsten Fall nur die Schule beendet haben – erhalten auf jeden Fall ein Ausbildungsangebot, das zu einem Berufsabschluss führt. Hierfür werden nichtbetriebliche Ausbildungsformen genutzt bzw. neue Ausbildungsmodelle entwickelt (vgl. EULER 2010, S. 25).

**Marktinklusion**

Hier wird die Eingliederung von Jugendlichen in das Berufsausbildungssystem über einen Markt abgewickelt. Maßgeblich für den Inklusionserfolg ist somit das Verhältnis von Angebot und Nachfrage (hier: Jugendliche, die sich als Auszubildende anbieten, und Betriebe, die neue Auszubildende nachfragen).

**Regelinklusion**

Die Eingliederung von Jugendlichen in das Berufsausbildungssystem erfolgt nach vorgegebenen Aufnahmebedingungen. Entspricht der Jugendliche dieser Regel, kommt es zur Aufnahme. Die Inklusion ist somit nicht vom Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage abhängig bzw. davon, wie viele andere Jugendliche an einem Eintritt interessiert sind. (nach ESSER 2000, S. 233 ff.)

- Die dritte Strategie besteht darin, nicht nach neuen Inklusionsformen zu suchen, sondern unter Beibehaltung des marktgesteuerten Zugangs die Nachfrage der Wirtschaft nach Auszubildenden zu stimulieren (vgl. WERNER 2005, S. 64 ff.). Dazu müssen die „Angebote“ für die Betriebe attraktiver werden, und es müssen ihre Ausbildungskosten und -risiken gesenkt werden. Dies geschieht z. B. durch Maßnahmen, die auf eine höhere Eintrittsqualifikation bzw. passgenauere Vermittlung der Jugendlichen zielen, oder auch durch zusätzliche Unterstützung für Betriebe, die benachteiligte Jugendliche einstellen. Die Verbesserung der Eintrittsqualifikation der

Jugendlichen soll z. B. durch Reformen des Übergangssystems bzw. des allgemeinbildenden Schulsystems erreicht werden, eine passgenauere Vermittlung z. B. durch verbesserte Berufsorientierung, durch Einstiegsbegleiter und Monitoringsysteme.

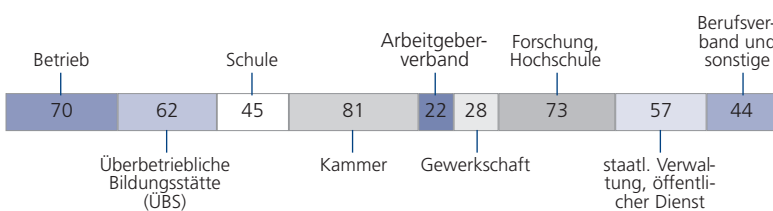
Eine Haltung, die mitunter auch beobachtet und kritisch erwähnt wird (vgl. HILGER/SEVERING 2008, S. 94), lautet schlicht und einfach: Abwarten. Angesichts der demografischen Entwicklung wird darauf gesetzt, dass sich die Marktstellung der Jugendlichen und damit auch ihre Ausbildungschancen zwangsläufig verbessern werden. Der Vorteil dieser Strategie mag darin bestehen, dass auf riskante – da in ihren Aus- und Nebenwirkungen nie genau abschätzbare – systemische Eingriffe verzichtet werden kann. Zudem wird ein aufreibender politischer Abstimmungsprozess vermieden, der umso eher droht, je stärker die Reformen mit systemischen Veränderungen verbunden sind. Denn am Übergang sind viele Bildungsbereiche (allgemeinbildende Schulen, Übergangssystem mit schulischen Bildungsgängen und Maßnahmen, duales System) beteiligt, und diese werden wiederum von einer Vielzahl von Akteuren mit z. T. je eigenen Sichtweisen und Interessen gesteuert (vgl. BAETHGE 2006). Die zuletzt verbesserte Ausbildungsmarktlage und die sinkenden Einmündungszahlen in das Übergangssystem scheinen dem Attentismus (Strategie des Abwartens) sogar Auftrieb zu geben. Kritikerinnen und Kritiker sehen in ihm aber die Ursache für einen Reformstau, unter dem vor allem die Jugendlichen zu leiden hätten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche der diskutierten Reformvorschläge nicht nur vielversprechend, sondern auch weitgehend konsensfähig sind und somit eine realistische Chance auf zügige Umsetzung haben. Hierzu nahmen Ende 2010 im Rahmen des „Expertenmonitors Berufliche Bildung“ 482 Fachleute Stellung. Die Untersuchung fand in Kooperation mit dem Projekt „Übergänge mit System“ der Bertelsmann-Stiftung statt (vgl. ausführlich Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011).<sup>1</sup>

**Experten nehmen Stellung**

Beim BIBB-Expertenmonitor handelt es sich um ein internetgestütztes Befragungssystem, mit dem Fachleute in unregelmäßigen Abständen zu bildungspolitischen Themen befragt werden (www.expertenmonitor.de). Ende 2010 wurden sie zunächst um eine grundlegende Einschätzung zur aktuellen Lage beim „Übergang Schule – Beruf“ gebeten. Anschließend sollten sie angeben, wie für wünschenswert sie verschiedene Reformvorschläge erachten und ob sie mit

Abbildung Herkunft der 482 Teilnehmer/-innen am Expertenmonitor 2010



Quelle: Expertenmonitor 2010

<sup>1</sup> Von der Bertelsmann Stiftung waren CHRISTINE GOVERNEUR und CLEMENS WIELAND beteiligt.

einer Umsetzung bis zum Jahr 2015 rechnen. Bei den Vorschlägen handelte es sich um Konkretisierungen der oben skizzierten drei alternativen Lösungsstrategien (vgl. Tab.).

Als Fachleute werden im Expertenmonitor all jene Personen definiert, die professionell in unterschiedlichen Kontexten mit beruflicher Ausbildung zu tun haben, sei es, dass sie an der Systemsteuerung mitwirken, die Ausbildung selbst durchführen oder aber zu diesen Aspekten lehren und forschen (vgl. Abb.). Die breite Streuung der institutionellen Herkunft dient dazu, die angedachten Reformen möglichst differenziert aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Sie lässt aber auch von vornherein erwarten, dass die Fachleute keineswegs immer einheitlich auf die Vorschläge reagieren. Zwar orientieren sie sich bei ihren Überlegungen, Reformen als mehr oder weniger wünschenswert zu deklarieren, allesamt am vermuteten Nutzen dieser Reformen (vgl. ESSER 1999, S. 247 ff.). Doch geht es dabei nicht allein um den Nutzen für die *Jugendlichen* und die Frage, ob diesen durch die Neuerungen tatsächlich geholfen würde. Vielmehr spielen auch eigene Interessen und die Folgen eine Rolle, die die Reformen für die eigene Seite hätten.

In der Tabelle wird nun zum einen wiedergegeben, welche konkreten Reformvorschläge im Rahmen des Expertenmonitors zur Diskussion gestellt wurden, und zum anderen, wie hoch die Anteile der Fachleute in den jeweiligen Teilgruppen waren, die diese Vorschläge befürworteten („eher“ oder „sehr wünschenswert“). Die Reaktionen der Fachleute lassen sich relativ eindeutig systematisieren.

## Wo sich die Fachleute uneinig sind

Keine einhellige und z. T. auch nur sehr mäßige Zustimmung finden Vorschläge, das Prinzip der Marktinklusivierung zu relativieren (Strategie 1) bzw. durch das Prinzip der Regelselektion zu ergänzen (Strategie 2). Dies heißt: Ideen, Betriebe auf anonymisierte Bewerbungsverfahren (Vorschlag 1.1 in Tabelle) oder auf Quotenregelungen zugunsten bestimmter Bewerbergruppen zu verpflichten (1.2), werden in fast allen Expertengruppen nur verhalten aufgenommen. Vorschläge, Jugendlichen über verlängerte Ausbildungszeiten (1.3), über individuelle Qualifizierungsangebote (1.4) oder notfalls über nichtbetriebliche Ausbildungsformen (2.1 und 2.2) garantierte Zugangswege in Berufsausbildung zu ebnen, stoßen zwar insgesamt häufiger auf Zustimmung, sind aber nicht in *allen* Gruppen mehrheitsfähig.

Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Fachleute aus der Wirtschaft (Arbeitgeber, Kammern) diese Ideen zumeist ablehnen, darunter auch den Vorschlag, den Hauptschulabschluss mit „Ausbildungsreife“ gleichzusetzen (2.3). Die Gewerkschafter/-innen, die sich als Interessenvertre-

Tabelle **Befürwortung von Reformvorschlägen zur Förderung der Inklusion aus Sicht von Experten** (Angaben in %)\*

		Alle Experten	Betrieb	ÜBS	Schule	Kammer	Arbeitgeberverband	Gewerkschaft	Forschung, Hochschule	öffentliche Verwaltung	Sonstige
<b>1. Relativierung des Prinzips der „Marktinklusivierung“</b>											
1.1	Größere Betriebe sind gesetzlich verpflichtet, eingehende Bewerbungen zu anonymisieren. So wird eine Ausgrenzung von Bewerbern aufgrund ihrer Herkunft verhindert.	35	21	31	36	20	11	54	47	47	49
1.2	Betriebe sind gesetzlich verpflichtet, einen bestimmten Anteil ihrer Ausbildungsplätze an hier lebende Jugendliche mit Migrationshintergrund zu vergeben.	21	11	26	33	10	5	36	30	14	28
1.3	Ausbildungsinteressierte, aber nicht -reife Schulabgänger erhalten direkt einen voll qualifizierenden Ausbildungsplatz. Durch längere Ausbildung/stärkere Betreuung wird erreicht, dass die Jugendlichen die Ausbildung absolvieren können.	58	50	66	49	36	24	85	79	61	68
1.4	Für alle nicht ausbildungsreifen Jugendlichen gibt es individuell zugeschnittene Angebote, mit welchen sie zur Ausbildungsreife geführt werden. Sie bekommen hierbei die Zusage, anschließend direkt einen Ausbildungsplatz zu erhalten.	68	61	79	76	51	32	85	77	69	75
<b>2. Ergänzung der „Marktinklusivierung“ durch „Regelinklusivierung“</b>											
2.1	Jeder ausbildungsreife und -interessierte Jugendliche, der keinen betrieblichen Ausbildungsplatz findet, hat einen Rechtsanspruch auf einen voll qualifizierenden Platz in einer Schule oder einer außerbetrieblichen Einrichtung.	55	48	73	64	34	10	63	73	53	62
2.2	Jeder Ausbildungsberuf setzt sich aus einer überschaubaren Zahl von Ausbildungsbausteinen zusammen. Egal, wo Jugendliche diese absolvieren (Betrieb, Schule, Übergangssystem), erhalten sie hierfür ein Zertifikat. Wenn sie alle Bausteine absolviert haben, können sie sich zur Abschlussprüfung anmelden.	49	51	44	44	29	29	22	65	71	64
2.3	Jedem Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss wird automatisch die Ausbildungsreife zuerkannt.	54	49	57	57	34	27	78	65	54	68
<b>3. Reformen, die die Dominanz der „Marktinklusivierung“ nicht berühren</b>											
3.1	Bei Jugendlichen aus Hauptschulen o. Ä. wird in Klasse 7 überprüft, inwiefern mit Übergangsproblemen zu rechnen ist. Gefährdete Jugendliche erhalten einen festen Begleiter bis zur sicheren Einmündung in die Ausbildung.	92	84	94	93	91	96	96	92	95	93
3.2	Das Fach „Berufsorientierung“ ist in allen allgemeinbildenden Schulen ein Pflichtfach, das von allen Schülern über mehrere Jahre besucht wird.	84	81	95	84	91	86	89	77	70	84
3.3	In jeder Region wird der Übergang Schule – Beruf von einer Stelle in kommunaler Trägerschaft koordiniert. Sie bündelt die Aktivitäten der Akteure vor Ort mit dem Ziel, jedem Jugendlichen eine passgenaue Vermittlung und Begleitung in Ausbildung und Beschäftigung zu sichern.	69	52	68	78	58	62	85	82	66	84
3.4	Die Transparenz im Übergangssystem ist hergestellt: Statt zahlloser Programme gibt es nur noch wenige Grundtypen von Maßnahmen und Bildungsgängen.	85	77	79	87	90	91	93	86	88	84
3.5	Grundsätzlich sind alle Bildungsgänge im Übergangssystem so gestaltet, dass betriebliche Praxisphasen im Vordergrund stehen.	91	83	95	91	95	96	85	90	91	91
3.6	Alle Maßnahmen/Bildungsgänge im Übergangssystem sind so gestaltet, dass sie den Erwerb eines ersten oder höherwertigen Schulabschlusses ermöglichen.	80	78	79	84	73	59	93	85	74	96
3.7	Jeder Betrieb kann auf einen persönlichen Ansprechpartner zurückgreifen, der in schwierigen Ausbildungssituationen Unterstützung leistet.	85	76	89	89	83	86	73	89	93	82
3.8	Betriebe erhalten bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund bei Bedarf Unterstützung durch einen Ansprechpartner mit entsprechendem Hintergrund.	79	68	74	91	76	82	86	82	84	77

\* Wiedergegeben in % werden die jeweiligen Anteile der Reformbefürworter/-innen

Quelle: Expertenmonitor 2010



Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex (Hrsg.)

### Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung

Der Prozess der sozialen und beruflichen Integration in der Phase des Übergangs von Schule in Ausbildung ist eines der zentralen Themen der Jugend- und Bildungsforschung. Tief greifende wirtschaftliche Veränderungen sowie der sich abzeichnende Fachkräftemangel werfen ganz neue Fragestellungen auf: Wie gut sind die Jugendlichen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet? Wie gelingt ihnen der Einstieg in die Berufsausbildung? Aber auch: Wie können sich Unternehmen auf den zu erwartenden Wettbewerb um Auszubildende vorbereiten? Der Sammelband versteht sich als Beitrag zu einer stärkeren Verbindung von Jugend- und Bildungsforschung. Die Schnittstelle von Schule und Berufsausbildung ist von elementarer Bedeutung für die Lebens- und Berufsplanung der Jugendlichen, aber auch für die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft.

BIBB 2011, ISBN 978-3-7639-1140-0  
286 Seiten, 28,90 EUR

Sie erhalten diese  
Veröffentlichung beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (0521) 911 01-11  
Telefax: (0521) 911 01-19  
E-Mail: service@wbv.de

**BiBB**

## Wo sich die Fachleute weitgehend einig sind

Eine andere Bewertung erfahren Reformvorschläge, durch die die Dominanz der Marktinklusio n unberührt bleibt (Strategie 3; vgl. Tab.). Hierzu zählen jene Vorschläge, die darauf zielen, durch weitere Unterstützungsangebote für Jugendliche und Betriebe den Nutzen der Ausbildung zu erhöhen, die Risiken und Kosten zu senken, die Nachfrage der Wirtschaft nach Auszubildenden auf diesem Wege zu stimulieren und somit mehr Jugendlichen den Zugang in die Berufsausbildung zu eröffnen. Diese Ideen sind allesamt mehrheitsfähig – selbst dann, wenn sie Reformen in den allgemeinbildenden Schulen (3.2) und vor allem des Übergangssystems (3.4 bis 3.6) erforderlich machen. Sie finden auch bei den Fachleuten aus der Wirtschaft überwiegende Zustimmung. Folglich stufen die Expertinnen und Experten auch die Umsetzungswahrscheinlichkeiten hierfür grundsätzlich höher ein als für die umstrittenen Vorschläge. Die Unterstützungsangebote für Jugendliche und Betriebe wurden auch bereits partiell im Rahmen von BMBF-Programmen und Gesetzesänderungen umgesetzt. Zu nennen ist z. B. die Erprobung einer individuellen Berufseinstiegsbegleitung (§ 421s SGB III) und die Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ des BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss“ sowie die im September 2010 gestartete Bildungsketten-Initiative des BMBF (vgl. Interview mit PETER THIELE in diesem Heft).

tung der Jugendlichen verstehen, begrüßen dagegen i. d. R. all diese Vorschläge. Einig mit den Wirtschaftsvertreterinnen und -vertretern zeigen sie sich allein in der Ablehnung eines *modularisierten* Wegs zum Berufsabschluss (2.2) und einer rechtlichen Verpflichtung für Betriebe, eine bestimmte Quote ihrer Ausbildungsplätze an Migrantinnen und Migranten (1.2) zu vergeben.

Die starke Stellung der Arbeitgeber bei der politischen Entscheidungsfindung (vgl. BAETHGE 2006) dürfte einer der Gründe dafür sein, dass die Fachleute Vorschlägen, die auf eine Veränderung der bestehenden Inklusionsmechanismen hinauslaufen, nur selten die Chance einräumen, auch umgesetzt zu werden (auf eine tabellarische Darstellung verzichten wir an dieser Stelle; vgl. hierzu Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011). Am häufigsten wird noch erwartet, dass der Hauptschulabschluss als Ausbildungsreifezeugnis institutionelle Anerkennung findet (so wie das Abitur als Hochschulreifezeugnis), aber dass dies bis 2015 geschieht, glaubt auch nur ein Viertel aller Expertinnen und Experten.

Dass eine *umfassende* und *flächendeckende* Einführung der Unterstützungsangebote bereits bis 2015 Realität wird, glaubt dennoch im Schnitt gerade einmal ein Drittel aller Fachleute. Als Hemmschuh werden weniger der fehlende politische Wille oder die Partikularinteressen der Sozialpartner empfunden. Vielmehr wird das Problem im Kostendruck verortet, der mit einer breiten Umsetzung der Unterstützungsangebote auf die öffentliche Hand zukäme. Für die Einführung eines Fachs „Berufsorientierung“ in den allgemeinbildenden Fächerkanon (3.2) und die Stärkung der Praxisanteile im Übergangssystem (3.5) gilt das Kostenargument aus Sicht der Expertinnen und Experten in einem geringeren Ausmaß. Somit äußern sie sich hier auch optimistischer. Dies gilt insbesondere für die Verankerung von betrieblichen Praxisphasen in allen Bildungsgängen des Übergangssystems. Dass eine stärkere Dualisierung des Übergangssystems (Verankerung von betrieblichen Praxisphasen) bereits bis 2015 Realität wird, halten immerhin 57 Prozent der Fachleute für wahrscheinlich. Dagegen dürfte die Reduktion der Bildungsgänge des Übergangssystems auf wenige Grundtypen (3.4) aus ihrer Sicht längere Zeit in Anspruch nehmen; von einer rascheren Realisierung bis 2015 ist nur ein Viertel überzeugt. Hier spielen die schwierigen Abstimmungsprozesse eine wesentliche Rolle, zumal die Zuständigkeit für die meisten Bildungsgänge des Übergangssystems bei den 16 Ländern liegt.

## Fazit: Reformen nur unter Bewahrung des marktförmigen Ausbildungszugangs

Das Fazit des Expertenmonitors ist zweigeteilt:

Wenn es um grundlegende institutionelle Änderungen beim Zugang in duale Berufsausbildung geht, welche die Autonomie und dominierende Stellung der Betriebe bei der Bewerberauswahl einschränken, werden Reformbestrebungen aus Sicht der Fachleute ins Leere laufen. Reformvorschläge haben demnach nur dann eine Chance, wenn sie die vorherrschenden marktbestimmten Inklusionsmechanismen *nicht* antasten. Da grundlegende Änderungen des Übergangssystems oder eine Neuausrichtung der Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen das Prinzip der Marktinklusio n nicht berühren und sich vielleicht sogar kostenmindernd und nutzensteigernd auf die Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung auswirken, wird ihnen auch eine höhere Realisierungschance eingeräumt. Allerdings glauben die meisten Fachleute, dass die Umsetzung Zeit brauchen wird und 2015 als Zieljahr zu früh sein könnte. ■

### Literatur

- AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG: *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Nr. 122)*. Bonn 2011 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6613](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6613)
- BAETHGE, M.: *Staatliche Berufsbildungspolitik in einem korporatistischen System*. In: Weingart, Peter;
- TAUBERT, Niels C. (Hrsg.): *Das Wissensministerium*. Weilerswist 2006, S. 435–469
- BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung?* In: BIBB REPORT, 6/2008
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt, New York 1999
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt, New York 2000
- EULER, D.: *Einfluss der demografischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt*. Gütersloh 2010
- HILGER, A.; SEVERING, E.: *Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche im Übergangssystem*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn 2008, S. 93–103
- NEß, H.: *Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld 2007
- UHLY, A.: *Sonderauswertungen der Berufsbildungsstatistik 2009 zum Alter der Ausbildungsanfänger*. Bonn 2010
- WERNER, D.: *Ausbildung zwischen Strukturwandel und Investitionskalkül*. In: BIBB (Hrsg.): *Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren*. Bonn 2005, S. 53–70

Anzeige

## Leiter (m/w) Programmkomponente Reform der beruflichen Aus- und Fortbildung - Äthiopien, Addis Abeba

**Das Tätigkeitsfeld** / Die äthiopische Regierung hat große Ziele, vor allem für die junge Generation, deren Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten verbessert werden sollen. Seit November 2005 läuft das nationale Reformprogramm „Engineering Capacity Building Program (ecbp)“, ein äthiopisches Programm zur industriellen Entwicklung des Landes, das bereits beeindruckende Ergebnisse erzielt hat. Das ecbp ist das größte und ambitionierteste Wirtschaftsreformprogramm, welches von der deutschen Entwicklungszusammenarbeit unterstützt wird.

**Ihre Aufgaben** / Sie sind für die Leitung der Komponente „Reform der beruflichen Aus- und Fortbildung“ verantwortlich, d.h. Sie übernehmen die Leitung des GIZ-Beitrags zur Umsetzung der äthiopischen Berufsbildungsstrategie und des Berufsbildungsgesetzes einschließlich der Stärkung von föderalen sowie dezentralisierten autonomen Berufsbildungsinstitutionen. Dies beinhaltet u.a. folgende Tätigkeitsfelder: Inhaltliche Ausgestaltung der Berufsbildungsreform mit allen relevanten Elementen formaler und non-formaler Berufsbildung unter der Beteiligung wichtiger gesellschaftlicher Gruppen; Weiterentwicklung des äthiopischen beruflichen Qualifikationsrahmens; Fortführung der Neuentwicklung aller Berufsbildungsstandards und kompetenzorientierter Lehrpläne; Ausweitung der dualen Berufsausbildung auf alle Berufsfelder; Komplettierung des neuen kompetenzorientierten Berufsabschlussprüfungssystems; Modernisierung von Unterrichtshilfen nach neuester fachdidaktischer Methodik.

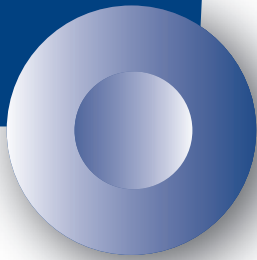
**Ihre Bewerbung** / Bitte bewerben Sie sich über unseren Online-Stellenmarkt unter [www.giz.de](http://www.giz.de). Geben Sie unter „Stellenmarkt“, „Stellenmarkt GTZ“, „Berufserfahrene und Berufseinsteiger“, die **Job-ID 6510** ein. Hier finden Sie auch weitere Informationen zu der Stelle.

Mein Arbeitsplatz ist die Welt. Ich geh` zur GIZ.



**giz** Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH





## (Berufliche) Teilhabe behinderteter Menschen: Neue Perspektiven durch die VN-Konvention?

► In die VN-Konvention für Menschen mit Behinderungen ist vieles eingeflossen, was bereits seit längerem politisch-gesellschaftlicher Konsens in Deutschland ist. Dafür steht der Begriff „Teilhabe“. In der dualen Berufsausbildung gilt mit den Instrumenten „Nachteilsausgleich“ und „Ausbildungsregelung der zuständigen Stellen“ ein Rechtsrahmen, der behinderte Menschen „von vornherein“ einbezieht. Doch in der Praxis fehlt es häufig noch an der Selbstverständlichkeit, die rechtlichen Vorgaben umzusetzen. Auch ist der Prozess fortzusetzen, verbindliche Orientierungsmarken für regional erlassene Ausbildungsregelungen zu erarbeiten. Darüber hinaus sind Brückenschläge in Bereiche der Berufsbildung außerhalb des Geltungsbereichs von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung zu gestalten. Der Beitrag rekapituliert Entwicklungen in der beruflichen Bildung zur verbesserten Teilhabe von behinderten Menschen und erörtert, wie diesen durch die VN-Konvention neue Dynamik verliehen werden kann.

### Inklusion – mehr als nur „Teilhabe“?

„Inklusion“ – was bedeutet dieser Begriff, der seit Verabschiedung des Übereinkommens der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: VN-Konvention) und dessen Inkraftsetzung in der Bundesrepublik Deutschland am 26. März 2009 nicht nur einer Fachöffentlichkeit bekannt ist, sondern auch zunehmend Eingang in die allgemeinen Medien findet? Inwieweit führt der Inklusionsansatz substanziell über die „Philosophie“ der Teilhabe hinaus? Das heißt: Ist nicht eigentlich das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) und der diesem zugeschriebene viel zitierte Paradigmenwechsel „von der bevormundenden Fürsorge zur selbstbestimmten Teilhabe“ der eigentliche Quantensprung?

Während diese Fragen in der Fachwelt durchaus auch kontrovers beantwortet werden, hat gleichzeitig ein Umsetzungsprozess der VN-Konvention begonnen, der konkrete Gestaltungsfragen ins Blickfeld rückt. Konkrete Umsetzungsschritte auf Bundesebene einleiten soll der Nationale Aktionsplan. Er bündelt unter Federführung und Koordination des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des verorteten Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen die geplanten Aktivitäten. Im Frühjahr 2011 soll er als Beschluss des Bundeskabinetts entsprechenden politischen Stellenwert erhalten. Auf Ebene der Bundesländer hat die rheinland-pfälzische Landesregierung als erstes Bundesland am 16. März 2010 einen Aktionsplan beschlossen, der einen konkreten Maßnahmenkatalog beinhaltet und Zuständigkeiten und Zeitplan ausweist (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz 2010).

Die Entwicklung der Aktionspläne auf Bundes- und Landesebene ist nicht nur Ergebnis der ausgeprägten und in der eingetretenen Stärke auch unerwarteten Dynamik, die die Ratifizierung der VN-Konvention in Deutschland ausgelöst hat. Mit der Verabschiedung der VN-Konvention einschließlich der Annahme des zugehörigen Fakultativprotokolls ist die Bundesrepublik Deutschland Verpflichtungen eingegangen und bindet sich in einen Monitoring-Prozess einschließlich einer regelmäßigen Berichterstattung durch die Vertragsstaaten ein.



**KIRSTEN VOLLMER**

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Unternehmens- und personenbezogene  
Dienstleistungsberufe/Ausschuss für Fragen  
behinderter Menschen“ im BIBB

## Bildung und Arbeit – Schlüsselfunktionen für gesellschaftliche Teilhabe

Für die barrierefreie, d. h. ungehinderte Teilhabe an der Gesellschaft besitzen Bildung und Arbeit Schlüsselfunktionen. Die VN-Konvention postuliert in Artikel 24, dass bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung die Vertragsstaaten sicherstellen, dass

- Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern
- in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden
- Menschen mit Behinderungen wirksamer Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen sind.

Mit den Instrumenten des Nachteilsausgleichs einschließlich der Möglichkeit der beruflichen Qualifizierung in ausschließlich behinderten Menschen geöffneten Ausbildungsgängen existieren in Deutschland bereits seit vielen Jahren bewährte gesetzliche Vorgaben, welche diesen Forderungen Rechnung tragen. Im Hinblick auf das Wissen über Einordnung und Anwendbarkeit dieser Instrumente scheint aber zumindest regional in der Praxis noch Unsicherheit zu herrschen und zumindest ein selbstverständlicher Umgang mit ihnen seitens der Verantwortlichen noch nicht in dem für die betroffenen Menschen gebotenen Maße bundesweit gegeben. Es bleibt abzuwarten, ob die in Artikel 4 der VN-Konvention enthaltenen Postulate (vgl. Kasten) die flächendeckende Durchsetzung der Instrumente des Nachteilsausgleichs in der beruflichen Bildung behinderter Menschen nachhaltig befördern.

### Gesetzliche Grundlagen für den Nachteilsausgleich in der beruflichen Bildung

Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) beziehen sich in ihren Abschnitten zur Berufsbildung behinderter Menschen ausdrücklich auf die Definition von Behinderung im Neunten Buch Sozialgesetzbuch. Laut § 2 Abs. 1 SGB IX sind Menschen dann behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft bedroht ist“.

#### Artikel 4 Allgemeine Verpflichtungen

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern. Zu diesem Zweck verpflichten sich die Vertragsstaaten,

- a) alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Umsetzung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen,
- b) alle geeigneten Maßnahmen einschließlich gesetzgeberischer Maßnahmen zur Änderung oder Aufhebung bestehender Gesetze, Verordnungen, Gepflogenheiten und Praktiken zu treffen, die eine Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen darstellen,
- c) ...
- d) Handlungen oder Praktiken, die mit diesem Übereinkommen unvereinbar sind, zu unterlassen und dafür zu sorgen, dass die staatlichen Behörden und öffentlichen Einrichtungen im Einklang mit diesem Übereinkommen handeln,
- e) ...
- f) ...
- g) ...
- h) ...
- i) die Schulung von Fachkräften und anderem mit Menschen mit Behinderungen arbeitenden Personal auf dem Gebiet der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu fördern, damit die aufgrund dieser Rechte garantierten Hilfen und Dienste besser geleistet werden können“.

In allen diesen Fällen ist im Kontext der Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen der Nachteilsausgleich gemäß § 65 BBiG bzw. § 42l HwO anzuwenden. Diesem zufolge sind „die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen [zu] berücksichtigen, insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter.“

Mit der Forderung, die „besonderen Verhältnisse“, d. h. behinderungsbedingte Einschränkungen in Regelungen zu Durchführung und Prüfung der Ausbildung zu berücksichtigen, überträgt der Gesetzgeber den zuständigen Stellen eine gleichermaßen anspruchsvolle wie für den betroffenen behinderten Menschen und seine Chance auf Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entscheidende Aufgabe. Der Ausschuss für Arbeit und Sozialordnung hatte im Gesetzgebungsverfahren zum Berufsbildungsgesetz 1969 in seinem Bericht die besondere Bedeutung dieser Aufgabe hervorgehoben (vgl. BT-Drucks. V/4260 v. 04.06.1969). Die zuständigen Stellen können ihre Entscheidungen als allgemeine Regelung für mehrere Personen treffen, aber auch im Einzelfall entscheiden. BBiG und HwO formulieren mit den genannten Möglichkeiten beispielhaft, nicht abschließend Vorschläge (vgl. LEINEMANN/TAUBERT 2008).

Für diejenigen behinderten Menschen, für die „wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreterinnen oder

Vertreter Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung“ (§ 66 Absatz 1 BBiG bzw. 42m Absatz 1 HwO). Die fachliche Feststellung bezüglich Art und Schwere der Behinderung trifft die regional zuständige Agentur für Arbeit, die in ihre Eignungsuntersuchung die Fachdienste der Bundesagentur einzubeziehen hat. Die entsprechende rechtliche Feststellung obliegt der zuständigen Stelle (vgl. WOHLGEMUTH u. a. 2005).

Im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte ist gesetzlich festgelegt, dass diese „unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsinhalte entwickelt werden“ (§ 66 Abs. 1 BBiG bzw. § 42 m Abs. 1 HwO).

## Von Rahmenrichtlinien zur Rahmenregelung – Orientierungsmarken für Ausbildungsregelungen

Da Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen von den jeweiligen zuständigen Stellen erlassen werden, sind im Laufe der Jahre eine Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsregelungen für einzelne anerkannte Ausbildungsberufe entstanden. „Bereits 1978 hatten das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) Rahmenrichtlinien erarbeitet und als Hauptausschuss-Empfehlung verabschiedet, um einem ‚Wildwuchs‘ entgegenzuwirken. Damals gab es rund 150 trotz vielfach gleicher Berufsbezeichnungen unterschiedlich geregelte Ausbildungsgänge.“ (BRETSCHNEIDER/VOLLMER 2011, S. 19) Ausgehend von dem Befund, dass im Jahr 2006 die Zahl der einzelnen Regelungen auf knapp 1000 angewachsen und die Vielfalt an Ausbildungsregelungen damit immer unübersichtlicher geworden war, wurden 2006 aktualisierte Rahmenrichtlinien verabschiedet. Zielsetzung der neuen Rahmenrichtlinien ist die Initiierung „einer Überprüfung, Abstimmung und bundesweite(n) Vereinheitlichung von Ausbildungsregelungen in demselben Berufsbereich, um in der Praxis erprobte Ausbildungsregelungen zu vereinheitlichen und zu vereinfachen sowie in Zahl und Übersichtlichkeit deutlich zu konzentrieren“ (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2006).

Im Rahmen des Umsetzungsprozesses der neuen Rahmenrichtlinien führte das BIBB im Jahr 2008 eine Untersuchung zu quantitativem Umfang, Abschlussbezeichnungen sowie struktureller und inhaltlicher Gestaltung der bestehenden Ausbildungsregelungen durch (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2008). Die Untersuchungsergebnisse bildeten die Grundlage für das weitere Vorgehen von BIBB und AFbM, das mit der Verabschiedung der „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/42m HwO“ durch den Hauptausschuss am 17. Dezember 2009 die von den zuständigen Stellen immer wieder als Bedarf nach Orientierung artikulierte Erwartung beantwortete.

Im Sinne einer Fortentwicklung der Rahmenrichtlinien wird mit der Rahmenregelung beabsichtigt, für alle Berufsbereiche gleichermaßen zu gewährleisten, dass behinderte Menschen nach bundesweit einheitlichen Standards qualifiziert werden. Kernelemente der Rahmenregelung sind

- Durchstiegsmöglichkeit in eine Ausbildung im staatlich anerkannten Bezugsberuf, ein personenbezogener Förderplan,
- Mitverantwortung der Berufsschule,
- Zielgruppe der Menschen mit Lernbehinderung,
- Eignung der Ausbildungsstätte, Ausbilderschlüssel und rehaspezifische Zusatzqualifikation der Ausbilder,
- Vorgaben für betriebliche Ausbildungsinhalte und Ausbildungszeiten, Förderphase, berufliche Handlungskompetenz als Zielsetzung der Ausbildung sowie
- eine einheitliche diskriminierungsfreie Abschlussbezeichnung.

## Berufsspezifische Musterregelungen setzen Standards und öffnen Perspektiven

Die Rahmenregelung ist nicht nur verbindliche Grundlage für den Erlass aller Ausbildungsregelungen durch zuständige Stellen (sogenannte „Kammerregelungen“). Sie bildet zugleich Fundament und Rahmen für das Wirken von Arbeitsgruppen, die auf Beschluss des Hauptausschusses berufsspezifische Musterregelungen erarbeiten, die ihrerseits den Status von Hauptausschuss-Empfehlungen erhalten. An den Arbeitsgruppen unter Federführung des BIBB waren Sachverständige der Sozialpartner/-innen, des Bundes und der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie Fach- und Praxisvertreter/-innen aus Einrichtungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen beteiligt.

In den ersten dieser berufsspezifischen Arbeitsgruppen sind noch manche „Nachhutgefechte“ über neuralgische Punkte der Rahmenregelung geführt worden. Zugleich haben diese ersten Arbeitsgruppen aber auch Pionierarbeit für all jene Arbeitsgruppen geleistet, die nach dem einvernehmlich bekundeten Willen der in den Gremien des Hauptausschusses des BIBB zusammenwirkenden Akteure (Bund, Länder, Sozialpartner) folgen sollen (vgl. BAYER 2010). Denn während sich die klassische Ordnungsarbeit zur Einführung und Modernisierung anerkannter Ausbildungsberufe auf ein seit Jahrzehnten eingespieltes, erprobtes und in jüngster Zeit im Zeichen von Qualitäts-sicherung zusätzlich „stabilisiertes“ einheitliches Verfahren stützen kann, haben diese Arbeitsgruppen Neuland betreten, auch wenn es zu Beginn der 1980er-Jahre bereits erste Anläufe zur Erarbeitung von bundeseinheitlichen Musterregelungen gegeben hat. Zukünftige Aufgabe im Bereich Ausbildungsregelungen als Instrument der Verwirklichung von Teilhabe behinderter Menschen im Sinne des Diskriminierungsverbots des

Grundgesetzes (Art. 3 GG) und des Inklusionsansatzes der VN-Konvention ist neben der bundes- und branchenweiten Durchsetzung der Rahmenregelung und der Musterregelungen mittelfristig deren Evaluation. Darüber hinaus ist vor allem der vom AFbM initiierte Ansatz nachdrücklich zu verfolgen, das eher begrenzte Spektrum an Berufsbereichen zu erweitern, die behinderten Menschen zur beruflichen Qualifizierung auf der Grundlage von Ausbildungsregelungen offenstehen und dabei insbesondere auch jungen Frauen Alternativen zur üblichen Hauswirtschaft zu erschließen. Hier kann die Erarbeitung von Musterregelungen Signalwirkung entfalten und Betriebe als auch die im Segment Ausbildungsregelungen relevanten Berufsbildungseinrichtungen wie insbesondere Berufsbildungswerke und Einrichtungen der wohnortnahen Rehabilitation ermuntern, Ausbildungsangebote in für die Personengruppe geeigneten, arbeitsmarktorientierten Berufsbereichen zu entwickeln.

## Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit als Leitkriterien

„Qualifizierte Berufsausbildung für alle“ – unter diesem Motto stand eine bundesweit beachtete Fachtagung, die das BIBB und der AFbM im November 2006 veranstaltet haben, um über die seinerzeit neuen Rahmenrichtlinien zu informieren und gleichzeitig Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Praxis in den weiteren Prozess aufzunehmen. Diese Losung gilt mehr denn je für die Berufsausbildung behinderter Menschen auf der Grundlage von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung. Aber sie weist auch darüber hinaus.

Berufliche Qualifizierung behinderter Menschen findet auch unter anderen rechtlichen Rahmenbedingungen und „Dächern“ statt. In den Blick zu nehmen sind sowohl die unter quantitativen Gesichtspunkten hochgradig relevante berufliche Bildung in den Werkstätten für behinderte Menschen, als auch die noch relativ junge „Unterstützte Beschäftigung“ gem. § 38a SGB IX.

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit besitzen sowohl als berufsbildungspolitische als auch als berufspädagogische Kriterien gerade in der beruflichen Bildung behinderter Menschen besondere Bedeutung. Daher gilt es Brückenschläge zu entwerfen und Voraussetzungen für deren konkrete Ausführung zu schaffen. Beispielsweise, indem die berufliche Bildung in den Werkstätten für behinderte Menschen ausgerichtet und konkret anrechenbar wird auf die duale Ausbildung auf der Grundlage von BBiG und HwO. Oder indem die Fortbildungsordnung „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“ novelliert wird und ein Berufsbild abbildet, das nicht ausschließlich auf eine spezifische Institution beschränkt ist, sondern ein Qualifikationsprofil fokussiert,

das an verschiedenen Lernorten gefordert und personenzentriert ausgerichtet ist.

Wenn Berufsbiografien (und damit Lebenschancen) nicht (mehr) bedingt durch unterschiedliche Rechtskreise und Zuständigkeiten in Sackgassen enden, bzw. in Geist und Sprache der VN-Konvention: Barrierefreiheit eingelöst ist, können behinderte Menschen tatsächlich gleichberechtigt teilhaben – an (beruflicher) Bildung und durch (berufliche) Bildung. So gilt es, die Worte von Bundesbildungsministerin ANETTE SCHAVAN in ihrer Eröffnungsrede zur DIDACTA am 16. März 2010 in Köln ernst zu nehmen und umzusetzen: „Und wenn es den Kindern nützt, dass Bund, Länder, Kommunen (und weitere Partner) in Bildungsfragen zusammenarbeiten, dann müssen wir das auch tun. Wir brauchen neue Formen der Zusammenarbeit im Bildungsbereich, die sich an Verantwortung und nicht allein an Zuständigkeiten orientieren.“

Die VN-Konvention kann als ausgezeichnete Kompass dienen, um sowohl die Rahmenbedingungen als auch die gewachsene Institutionenlandschaft unter dem Teilhabegedanke zu überprüfen. Im Sinne der betroffenen Menschen geht es ganz im Geist der VN-Konvention und ihrer Betonung der Würde jedes individuellen Menschen weder darum, ein Konzept (auch nicht das der Inklusion) zu verabsolutieren, noch Strukturen und Besitzstände nur um ihrer selbst willen zu verteidigen. Stattdessen heißt es, Wege der Operationalisierung zu finden und zu gestalten, die der Vision der VN-Konvention gerecht werden. ■

---

### Literatur

BAYER, S. G.: *Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen. Einheitlicher Rechtsrahmen empfohlen.* In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 62 (2010) 7, S. 32–33

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: *Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 20.06.2006* – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1696](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1696) (Stand: 31.01.2011)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: *Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/42m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15.12.2010* – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf) (Stand: 31.01.2011)

BRETSCHNEIDER, M.; VOLLMER, K.: *Menschen mit Behinderung: Ausbildung ermöglichen.* In: *B&B Agrar* 64 (2011) 1, S. 18–20

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

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND FRAUEN RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): *Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Aktionsplan der Landesregierung.* 2010 – URL: [www.un-konvention.rlp.de/un-konvention/aktionsplan-der-landesregierung/](http://www.un-konvention.rlp.de/un-konvention/aktionsplan-der-landesregierung/) (Stand: 31.01.2011)

VOLLMER, K.; FROHNENBERG, C. (Hrsg.): *Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 103).* Bonn 2008 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2082](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2082) (Stand: 31.01.2011)

WOHLGEMUTH, H. H. u. a.: *BBiG. Berufsbildungsgesetz. Kommentar für die Praxis.* 3. Aufl. Frankfurt am Main 2005